



La experiencia escolar en América Latina: un estado del arte de la producción académica

Víctor Manuel Hernández López

Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia (victorm.hernandez@urosario.edu.co)

ORCID ID: 0000-0003-2631-4350

Recibido: 25 de julio de 2022 | Aceptado: 1 de febrero de 2023 | Publicado en línea: 17 de julio de 2023

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS13.1.2022.3>

RESUMEN

Este artículo de investigación es un estado del arte que revisa los trabajos realizados en América Latina entre el 2005 y el 2020 sobre la sociología de la experiencia aplicada a contextos educativos. La investigación toma la producción académica y empírica desde la sociología u otra ciencia social publicada en revistas indexadas (digitales o físicas) latinoamericanas, en español o portugués, que incluyan, o se basen en, la teoría de la sociología de la experiencia o sociología de la experiencia escolar planteada por François Dubet, y que sea realizada en contextos educativos. Se tienen en cuenta elementos teóricos como las lógicas de la acción: integración, estrategia, subjetivación; la pérdida institucional, el trabajo del actor, qué fabrica la escuela, entre otros aspectos. El análisis es de carácter mixto, que concatena el análisis de los artículos y la respectiva codificación en Nvivo, junto con el estudio de vínculos en gráficas utilizando el programa Gephi. Se revisaron las metodologías, los sujetos de estudio y las conclusiones que presentan los documentos consultados, tales como la importancia de la subjetivación, la clase social y la descripción del contexto escolar. Al final del artículo se encuentran las generalidades de los hallazgos y recomendaciones para futuras investigaciones en experiencia escolar.

PALABRAS CLAVE

experiencia, lógicas de acción, experiencia escolar, experiencia social, educación, Latinoamérica, Dubet.

The school experience in Latin America: a state of the art of academic production

ABSTRACT

This research article is a state-of-the-art review of the work carried out in Latin America between 2005 and 2020 on the sociology of experience applied to educational contexts. The article takes academic and empirical production from sociology or other social science published in indexed journals (digital or physical) in Spanish or Portuguese that include or are based on the theory of the sociology of experience or sociology of the school experience proposed by François Dubet and carried out in educational contexts. Theory elements such as logics of action: Integration, Strategy, Subjectivation, the institutional lost, the job of the actor, what the school makes, and more, are taken into consideration. The methodology is mixed, it combines the analysis of the articles and the coding in Nvivo, together with the study of links in graphs using the Gephi program. The methodologies, subjects, and conclusions presented in the documents consulted were reviewed, such as the importance of subjectivation, social class, and the description of the school context. At the end of the article are the general findings and recommendations for future research on school experience.

KEY WORDS

Experience, logics of action, school experience, social experience, education, Latin America, Dubet.

La perspectiva de la sociología de la experiencia inicia con las reflexiones acerca del concepto de *identidad* planteadas por François Dubet. En su texto “De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto”, Dubet (1989) analiza el retorno de los estudios sociales a la perspectiva del sujeto, citando varios autores de la sociología de la acción. Allí, Dubet hace una crítica del concepto de *identidad*, y lo define como un recurso que, además de desempeñar un papel clave en la socialización, es parte fundamental de la subjetividad.

En 1994, Dubet, de la mano de reflexiones de la sociología de la acción y las sociologías del individuo, establece una estructura teórica completa alrededor del concepto *experiencia social*. En su texto *Sociología de la experiencia* (1994), Dubet explica que este enfoque sociológico rompe con la clarividencia y la ingenuidad del actor, centrándose en su subjetividad (Dubet, 2010).

La sociología de la experiencia social busca definir la experiencia como una combinación de lógicas de acción, lógicas que vinculan al actor a cada una de las dimensiones del sistema. El actor es llevado a articular lógicas de la acción diferentes, y es la dinámica producida por esta actividad la que construye la subjetividad del actor y su reflexividad. (Dubet, 2013, p. 96)

Dubet define a la escuela como una “institución socializadora”, en la que se puede evidenciar la experiencia del actor. En 1996 se publica el libro *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, texto empírico donde Dubet y Danilo Martuccelli ponen en juego la teoría de la experiencia en el análisis de la escuela. La intención de los autores en el texto es responder a la pregunta ¿qué fabrica la escuela? Así, Dubet y Martuccelli parten de las reflexiones sobre qué tipo de actor social y de sujeto se forma en la escuela (Dubet & Martuccelli, 1998, p. 11). Se puede decir entonces que el término “experiencia escolar” proviene del análisis desde la sociología de la experiencia planteada por Dubet en contextos educativos.

Con el objetivo de entender los hallazgos que se presentan en este estado del arte, repasaré algunos de los elementos más importantes de la teoría de la experiencia social y de los análisis de experiencia escolar.

Para empezar, en la nueva dinámica de la modernidad con mirada al sujeto surge una necesidad dentro de la disciplina sociológica: “[e]l desafío que nos encontramos radica en construir una sociología que parta de las experiencias individuales, que sea capaz de dar cuenta de la sociedad en la que vivimos a escala de los individuos” (Martuccelli, 2017, p. 10). La teoría de la sociología de la experiencia precisamente retoma la mirada al sujeto, reflexiona la subjetivación de los individuos y comenta que el actor es el mismo sistema. Para dar cuenta de este entramado, Dubet usa la sociología de la acción y define el sistema como “la realización de normas y valores institucionalizados en roles interiorizados por los individuos” (Dubet, 2010, p. 21). Además, el autor comenta que “la sociedad es un sistema de acción, y la acción procede de la interiorización del sistema por parte de los actores. En cuanto al actor, es un individuo más autónomo cuanto más socializado” (Dubet, 2010, p. 44). Es por lo que “la sociología debe partir del individuo, de su manera de metabolizar lo social y producirlo [...] se lo aborda como un agente de construcción de la vida social y de las sociedades respecto del cual no importa tanto preguntarse quién es, sino qué hace” (Dubet, 2013, p. 189). En este sentido, la sociedad debe ser un sistema para que los actores sean individuos y para que por su parte la sociedad derive de la acción de esos individuos (Dubet, 2010).

El concepto *experiencia* dentro del quehacer sociológico sería usado entonces para estudiar la subjetividad de los actores, que es la manera como los actores apelan a sus convicciones, su libertad y su singularidad, entre otras (Dubet, 2013). Esto se entiende cuando Dubet precisa que los actores dan cuenta de sus acciones, y de esta manera se podría entender su realidad social. De hecho, es precisamente el concepto de *experiencia* el que nos permite evidenciar lo verdaderamente social que es el actor analizando sus acciones. El individuo construye su experiencia combinando tres lógicas de la acción: lógica de integración, lógica de estrategia y lógica de subjetivación. A continuación, nos detendremos en cada una de estas.

Integración: la primera lógica de la acción es entendida también como el proceso de socialización del actor para hacer parte de la comunidad. Al pertenecer a una comunidad social, el actor hereda varios aspectos de ella: una lengua, una cultura, expectativas, esquemas corporales, etc. (Dubet, 2010, p. 129). Se trata de una interiorización de códigos sociales elementales que lo acompañan desde su nacimiento y a lo largo de su vida social (Dubet, 2010, p. 103). De esta manera, como actor social, soy “una manifestación singular y unificada de las culturas y de los círculos sociales a los que pertenezco” (Dubet, 2013, p. 196).

Estrategia: para Dubet, los actores viven en interdependencias unos con otros por medio de lo que él denomina “juego”: “La estrategia implica una racionalidad instrumental, un utilitarismo de la propia acción que pretende consagrar los medios a las finalidades buscadas dentro de las oportunidades abiertas por la situación” (Dubet, 2010, p. 109). Dentro de esta lógica, las relaciones sociales se convierten en situaciones de competitividad, rivalidad e intereses. En la lógica de estrategia, la sociedad “es percibida como un sistema de intercambios competitivos en la carrera para obtener bienes escasos: dinero, poder, prestigio, influencia, reconocimiento” (Dubet, 2010, p. 110). En dicha competencia relucen, así, las estrategias que usan los sujetos para alcanzar o mantener un estatus deseado. “La estrategia, por lo tanto, significa simplemente que el actor define objetivos y se procura los medios de alcanzarlos” (Dubet, 2013, p. 203).

Subjetivación: finalmente, debe entenderse que el individuo puede dar cuenta de sí mismo. La acción que se desliga de lo ya analizado como integración o estrategia no puede limitarse ni a los roles ni a los intereses, también debe haber espacio para las subjetividades. En un principio, el individuo puede dar cuenta de sus actos como suyos, y, así, “el sujeto es una producción social que vive como no social al permitirle a aquel percibirse como el principio de su acción” (Dubet, 2013, p. 209). Es decir, esta lógica permite entender la acción como el producto de la libertad del actor en nombre de su propia singularidad. Se trata de la manera como el actor se desliga de cuestiones “objetivas” en el actuar y sigue deseos, sensaciones, sentimientos, posiciones, creencias, etc. “La subjetivación consiste, ante todo, en un movimiento de distanciamiento crítico [por parte del individuo] de las distintas fuerzas sociales” (Dubet, 2013, p. 214).

En relación con la educación, se entiende que anteriormente “la escuela era concebida como una institución que transformaba los valores en normas y las normas en personalidades” (Dubet & Martuccelli, 1998, p. 12). Sin embargo, las nuevas dinámicas de la modernidad descubren a la escuela actuando junto con los intereses del mercado, creando competencia, jerarquía y desigualdades. En este sentido, la escuela deja de ser solo una institución y evidencia características más de una organización: “la escuela, desde su primer ciclo de enseñanza hasta la universidad, se corresponde cada vez más claramente con [...] una organización, más por su capacidad de producir acción concretada que por sus valores o sus funciones” (Dubet, 2010, p. 156). La educación, enmarcada en lo que el autor llama *la escuela*, se desliga de la denominada *paideia* funcionalista, donde era solamente la socialización la que formaba un individuo autónomo (Dubet & Martuccelli, 1998).

Respecto a la pregunta “¿qué fabrica la escuela?”, tanto Dubet como Martuccelli explican que la fabricación de actores y de sujetos no surge armoniosamente del funcionamiento regulado de una institución en la cual cada uno desempeñaría su rol. Es entonces necesario reemplazar la noción de *rol* por la de *experiencia* (Dubet & Martuccelli, 1998, p. 14). Con esta nueva concepción teórica, se puede “captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, ‘fabrican’ relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se construyen en ellos mismos” (Dubet & Martuccelli, 1998, p. 15). Es por esto que entender la escuela desde la sociología de la experiencia es importante, en parte porque es dentro de la escuela donde “el actor social es presionado para construir, de manera siempre circunscrita y conjetural, una experiencia a través de la articulación de las tres dimensiones esenciales [tres lógicas] de la acción social” (Dubet & Martuccelli, 1998, p. 430).

Recientemente, en un estudio publicado por la *Revista Colombiana de Educación*, el sociólogo Darío M. Barragán (2020) analiza, a nivel general, la experiencia estudiantil universitaria revisando la producción académica de la sociología y de áreas cercanas a ella. Dentro de la investigación documental, el autor comprende todas las variantes del concepto *experiencia*, analizado dentro y fuera de la sociología misma. Para este fin, el autor realiza un análisis detallado de literatura tanto de América Latina como de algunos textos estadounidenses y de Europa. Barragán (2020) comenta que “se abre la necesidad de encontrar herramientas que permitan entender la experiencia estudiantil en sociedades diferentes, como América Latina” (p. 166). Su reflexión final expresa una preocupación por la manera de estudiar la experiencia estudiantil, al menos en jóvenes universitarios.

Al efectuar una revisión rápida de las investigaciones educativas sobre experiencia a nivel Latinoamérica, se pueden encontrar algunas investigaciones, como *Innovación y calidad en educación en América Latina* (2016) o *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América* (2009), las cuales ofrecen una concepción distinta al término *experiencia*, acuñándolo desde la visión, creación y revisión de políticas públicas educativas. En este sentido, aunque se usan los términos “experiencia social” y “experiencia escolar” en escritos de carácter social y educativo a nivel Latinoamérica, aún se desconoce la producción de investigaciones que tengan que ver con la teoría planteada por Dubet. Pensando en el futuro de las investigaciones sobre sociología de experiencia escolar en Latinoamérica, este proceso investigativo tuvo como pregunta: ¿Cuál es el estado del arte de investigaciones que usan la sociología de la experiencia, planteada por François Dubet, ligadas a la educación en América Latina entre el 2005 y el 2020? Para responder a esta cuestión, se estableció como objetivo indagar acerca de la bibliografía identificada, las metodologías utilizadas, los tipos de sujetos de investigación y las conclusiones de las investigaciones, para analizarlas de manera crítica. Este artículo demuestra una investigación crítico-analítica de dicha bibliografía.

MÉTODO

El estado del arte se define como “una investigación documental que reconstruye la teoría en las investigaciones aplicadas para interrelacionar con otras apuestas explicativas y tiene un particular interés para el investigador, el grupo o la comunidad científica sobre un tema o área de conocimiento” (Guevara, 2016, p. 168). Dentro del estado del arte se revisa la producción científica de un asunto determinado valiéndose, o no, de una teoría o un compendio de teorías similares entre sí:

[...] un estado del arte es una investigación documental a partir de la cual se recupera y trasciende reflexivamente el conocimiento acumulado sobre un determinado objeto de estudio [...] implica aproximarse a través de fuentes documentales a un verdadero laberinto de perspectivas epistemológicas, posturas ideológicas y supuestos implícitos y explícitos. (Galeano & Vélez, 2002, p. 1)

Para realizar el estado del arte, el proceso investigativo presenta metodología mixta, que reúne el análisis de información documental usando Nvivo, además de una gráfica de red realizada en Gephi. Esta investigación es de carácter mixto, y se vale de la idea de que “los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación [que] implican recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos (Hernández y Mendoza, 2018 p. 612). Aunque con preponderancia cualitativa, se pueden utilizar métodos mixtos para complementar información. Esta complementación refiere a “obtener una visión más comprensiva sobre el planteamiento si se emplean ambos métodos, así como un mayor entendimiento, ilustración o clarificación de los resultados de un método sobre la base de los resultados de otro” (Hernández y Mendoza, 2018 p. 616). Es de esta manera como la cuantificación de documentos y de nodos en Gephi le da el carácter cuantitativo y complementa así la investigación de comprensión textual y cualitativa.

El proceso de investigación se basó en tres fases. En la primera “fase de exploración” (Galeano & Vélez, 2002), se establece un balance inicial del estado del arte, acompañado de un barrido general de documentos. Al inicio se generó una base de datos desde Latindex, con 3.045 revistas indexadas de Latinoamérica relacionadas con los temas estudiados en este estado del arte. Sin embargo, tras una comparación con otras bases de datos consultadas, se tomaron las doce más importantes. Las palabras utilizadas para la recepción de los documentos fueron: “Experiencia escolar”, “Dubet”, “François Dubet”, “Sociología de la experiencia”, “Sociología de la experiencia escolar”, “Sociologia da experiência escolar”, “Sociologia da experiencia”. En esta fase se aplicaron un total de seis criterios de selección de documentos (véase la tabla 1) con el propósito de encontrar los artículos académicos más pertinentes para la construcción del estado del arte. Se consultó un total de 255 artículos, a los cuales se les realizó una lectura detallada, y, junto con las seis delimitaciones propuestas, se recortó el total de artículos a solo 51 ejemplares. Todos estos documentos fueron rastreados y organizados en un Resumen Académico Especializado o “RAE” dentro de un documento Excel.

Tabla 1. Criterios de selección de documentos

1	Producción <i>académica y empírica</i> desde la sociología u otra ciencia social <i>publicada en revistas indexadas (digitales o físicas) latinoamericanas</i> .
2	Producción académica cuyo idioma sea español o portugués.
3	Producción académica realizada en países que se encuentran dentro la estadística con más producción académica en ciencias sociales de América Latina o reconocidas por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
4	Producción académica efectuada entre el 2005 y el 2020. (Este criterio se realizó teniendo en cuenta la traducción de los textos de Dubet al español, la apropiación latinoamericana de la teoría dubesiana y la producción académica en general de ciencias sociales en Latinoamérica).
5	Producción académica que tenga que ver con la educación, realice un análisis de educación, investigue a sujetos dentro de contextos educativos o tenga un enfoque netamente en educación.
6	Producción académica donde su marco teórico y/o proceso de análisis incluya o se base en la teoría de la sociología de la experiencia o sociología de la experiencia escolar planteada por François Dubet.

Fuente: elaboración propia.

La segunda fase consistió en la lectura y el análisis de documentos, la cual “es la tarea que más toma tiempo en la investigación bibliográfica, ya que de ella se espera identificar el aporte realizado” (Gómez, Navas, Aponte & Betancourt, 2014, p. 160). Esta segunda fase fue ejecutada con la ayuda de Nvivo, programa que ayudó a la codificación de los documentos. Para iniciar la parte de codificación, se pensó en unos códigos principales (estos códigos son: Conclusión, Metodologías, Teoría Dubesiana, Otras Teorías y Sujetos de Estudio) que respondieran a los objetivos de la investigación. El proceso de codificación, además, pretendía demarcar el uso de las lógicas de la acción de Dubet en el análisis realizado dentro de los documentos consultados. Es por eso que se efectuó la codificación con unos subcódigos que se encontrarían subordinados y respondieran a las características principales de los documentos consultados (algunos son: Integración, Subjetivación, Estrategia, Institución, Acción, Experiencia, etc.). Al final, se realizó el proceso de codificación, con un total de 102 códigos.

Se complementó el proceso de codificación y lectura con una visualización de los datos en red, la cual le permitía al investigador llevar a cabo el análisis de una manera más rápida y sencilla. Los nodos de la red están compuestos por todos los códigos utilizados en el proceso de codificación, además de los artículos mismos. La red de codificación fue realizada con el programa Gephi, y se analizó desde su densidad y centralización, que revisa las zonas más o menos conectadas de la red, además de los nodos con más o menos vínculos. Aunque el análisis de redes es una teoría en sí misma, los intereses de esta investigación con la construcción de una red de codificación solo se limitan a presentar de manera visual el conjunto cuantificado de los datos recolectados, además de una facilidad en el proceso de análisis de los hallazgos y lectura de los documentos. De esta manera, el análisis de la red permitió encontrar particularidades no percibidas a simple vista en el proceso de codificación.

RESULTADOS

Aunque esta investigación se centra en el análisis de metodologías, sujetos y tipos de conclusiones encontrados en la bibliografía consultada, es menester desarrollar un contexto amplio de la red de codificación graficada como resultado del análisis documental. Como ya se mencionó, fueron codificados en Nvivo un total de 51 artículos, los cuales presentan las siguientes generalidades: a) 27 investigaciones publicadas en México, 14 en Argentina, 3 en Colombia, 3 en Costa Rica y 2 en Brasil; 40 investigaciones provenientes de la Red de Revistas Científicas de América Latina (REDALYC), 6 de Scielo, 2 de Google Scholar, 2 del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) y una del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

La red¹ resultante tiene 128 nodos y 405 aristas de enlace no-direccionada, donde se reflejan los documentos codificados y sus respectivos enlaces entre los temas codificados, las metodologías de investigación y los sujetos. La red de codificación fue analizada desde una observación de la densidad, la cual “es considerada como una medida de cohesión entre los

1 Puede ver la red en el link: https://drive.google.com/file/d/1_dS2ys_4l02toxXI_kjx8WdOGeypX6J_/view?usp=sharing

Los nodos distantes, o que se encuentran en la periferia de la red, demuestran las especificidades de las investigaciones mismas. Se evidencian los temas utilizados en una investigación en particular y se demuestran las teorías que se pueden usar para el análisis de la experiencia escolar. Algunos ejemplos de estos nodos distantes son clase social, autonomía, modernidad, cultura escolar, cotidianidad, disciplina, autoridad, obediencia, capital, educación intercultural, entre otros.

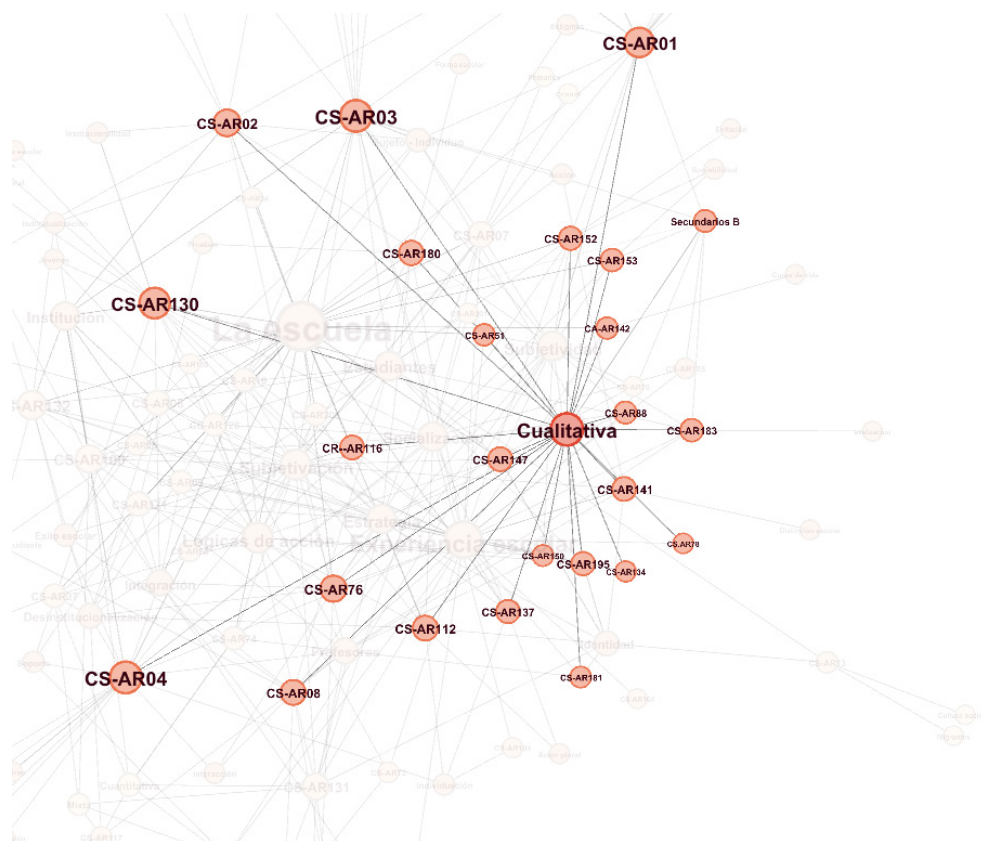
Finalmente, los cinco textos más utilizados en todas las investigaciones son, en orden:

1. Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar.*
2. Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia.*
3. Dubet, F. (2005). *Los estudiantes.*
4. Dubet, F. (2006). *El declive de la institución.*
5. Dubet, F. (2011). *La experiencia sociológica.*

METODOLOGÍAS EN LAS INVESTIGACIONES SOBRE EXPERIENCIA ESCOLAR

Metodología cualitativa

Gráfica 2. Artículos académicos con investigación cualitativa



Fuente: elaboración propia.

No es de extrañar que la metodología más común en el análisis de la experiencia escolar sea la cualitativa. Dubet afirma que la manera de acercarnos a la experiencia escolar, es revisando lo que el sujeto mismo tiene que decirnos a través del relato de su experiencia: “los actores ‘pasan el tiempo’ explicando lo que hacen, por qué lo hacen, justificándose [...] la necesidad de ‘dar cuenta’ de las prácticas” (Dubet, 2010, p. 95). De esta manera, la investigación cualitativa se concibe como la idónea, si se trata de estudios en sociología de la experiencia escolar, pues de ella se recoge, de una manera profunda, lo que el individuo tiene por decir. Es así como dentro de los artículos consultados se destacan las entrevistas, el análisis documental y el trabajo etnográfico. De hecho, Martuccelli y Singly (2012) comentan en el libro *Las sociologías del individuo* que “con el soporte de la entrevista, la sociología del individuo aumenta la sensibilidad de la mirada sociológica hacia al menos tres cosas: el trabajo sobre sí mismo, la singularidad y el hecho de darse una cierta coherencia (para el individuo)” (p. 90). La importancia de la voz del individuo en el análisis de su experiencia social se evidencia en los textos, ya que los autores citan literalmente a sus entrevistados o presentan párrafos en donde solo hablan los datos empíricos. En una segunda medida, se encontraron autobiografías e historias de vida, estudios de caso, observación participante y grupos focales. Por último, ya como herramientas menos utilizadas, se encuentran las observaciones no participantes y los sociogramas.

Aquí me gustaría centrarme en el hecho de que las herramientas de investigación cualitativas se usan principalmente para analizar la subjetivación y los procesos de subjetividad del individuo, la escuela como institución y su desinstitucionalización, además de la socialización/integración y las estrategias del individuo como resultado de su proceso de experiencia. Es decir, se evidencia la intención de los autores de utilizar la investigación de tipo cualitativo para estudiar la experiencia social y escolar, entendida precisamente como la interrelación entre lógicas de acción. Igualmente, las investigaciones de tipo cualitativo se enfocaron en menor medida en el análisis de identidad, interacción, individuación, actor plural, desigualdad, pruebas y soportes. Se evidencia que los artículos que presentan metodología cualitativa tienen la intención de retomar a su vez estudios sobre sociologías del individuo dentro de la experiencia escolar.

Respecto a la relación entre las sociologías del individuo y de la experiencia social, Dubet comenta:

Aunque el análisis de las experiencias sociales, de los individuos y de las subjetividades pueda ser el centro normativo de la sociología, no podría ser de toda la sociología, y el estudio de la construcción de las pruebas, de las restricciones, de los mecanismos y de los debates debe inyectarse en el de las experiencias sociales a fin de que el laboratorio de los investigadores sea también el de la fabricación de aquello que, a falta de mejor nombre, seguimos llamando “sociedades”. (Dubet, 2013, p. 357)

Metodología mixta

La metodología mixta es la segunda más utilizada dentro de los estudios en sociología de la experiencia aplicados a contextos educativos. Aunque este tipo de investigaciones se caracterizan

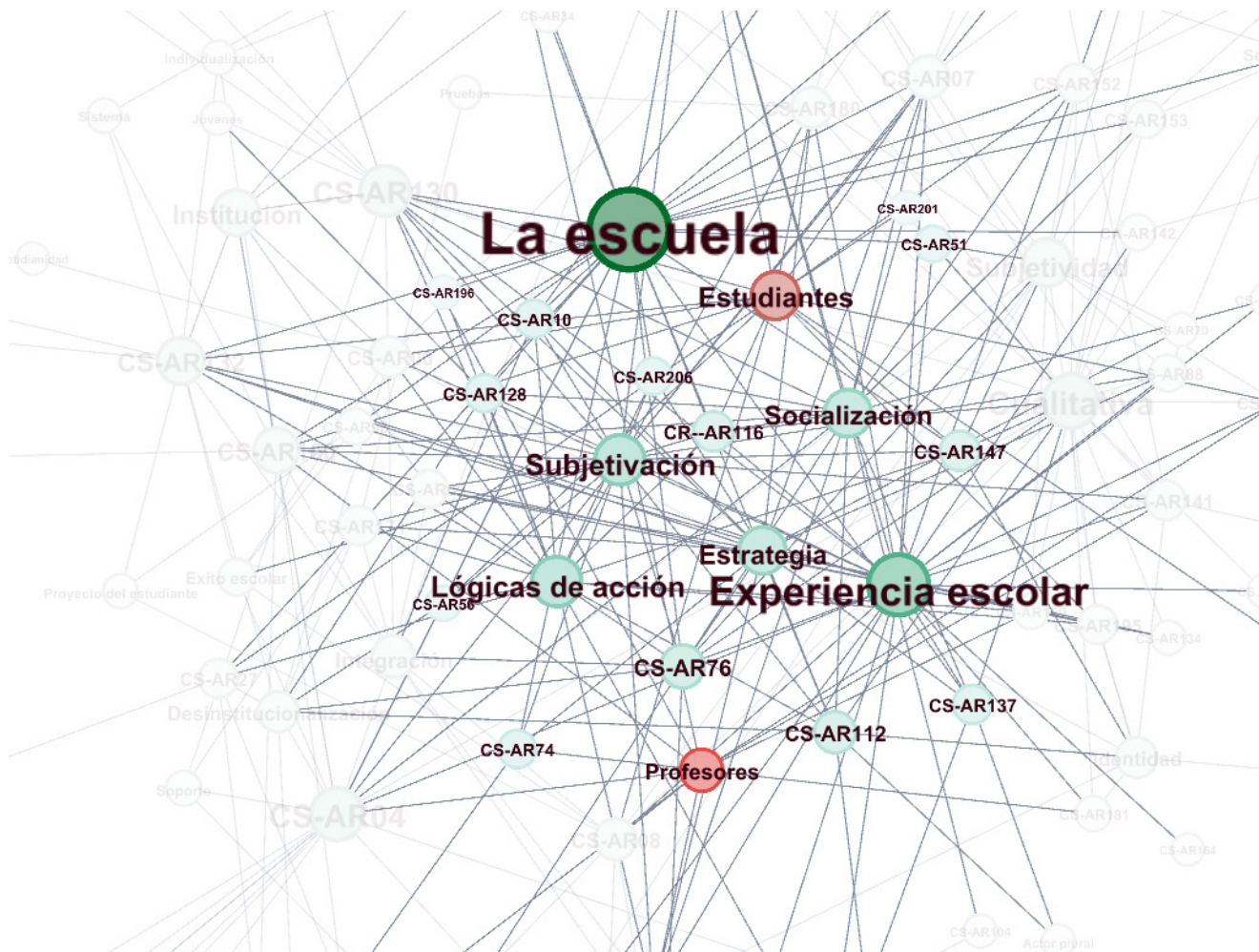
por estar enfocadas en analizar la institución y las experiencias docentes, las investigaciones siguen considerando al estudiante como un actor principal en el momento de hablar sobre experiencias escolares. Las principales herramientas de recolección de datos fueron las encuestas y entrevistas, el análisis documental y observación participante. El análisis, por su parte, es presentado en tablas de resultados para los datos cuantitativos, y una voz activa del sujeto investigado, para el apartado cualitativo. Estas investigaciones se concentran en el análisis teórico sobre integración y subjetivación del individuo, además de intentar abarcar en sus investigaciones todas las lógicas de acción propuestas por Dubet.

Las investigaciones mixtas recogen la mayor cantidad de evidencia empírica, para luego ser tratada y analizada rigurosamente con la teoría. Se trata de investigaciones que, además del carácter fundamental de las entrevistas, complementan sus datos con encuestas, para así obtener argumentos empíricos más sólidos y poder contrastarlos con la teoría. Esta importancia de los datos mixtos puede rescatarse de los análisis que hacen los sociólogos del individuo. Así, Martuccelli y Singly reflexionan sobre la importancia del uso de herramientas de análisis que le permitan al investigador ir más allá de la trayectoria de vida del sujeto, con el fin de entender mejor su proceso de individuación, y, en este caso, el de su experiencia. Los autores reflexionan acerca de la manera en que se investiga dentro de las sociologías del individuo diciendo que “el estudio de la individuación [...] no se reduce pues jamás a un mero estudio de trayectorias de vida y a una sucesión biográfica de etapas [...] se propone por el contrario una macrosociología, a escala de los individuos” (Martuccelli & Singly, 2012, p. 76). No está de más resaltar que Martuccelli y Singly pretenden evidenciar la importancia de una reflexión profunda por parte de los investigadores cuando se trate de estudios sobre individuación. Los autores sugieren ir más allá de la presentación de trayectorias de vida, hacia un análisis de los sistemas sociales desde la perspectiva del individuo. El apartado se trae a este texto con la intención de que el lector considere las metodologías mixtas como una posible manera de alcanzar lo propuesto por los autores.

Metodología cuantitativa

Las investigaciones cuantitativas representan el menor número de las investigaciones revisadas. De hecho, solo uno (Molina & Maselli, 2014) de los cincuenta y un artículos revisados tiene metodología cuantitativa. Esta metodología es utilizada como herramienta de “aproximación” al problema, y su técnica de recolección de datos fue la encuesta. Dicha investigación consiste en un estudio que busca conocer la percepción docente respecto a procesos educativos de los estudiantes de una escuela secundaria en México. Aunque no se perciba muy utilizada, la investigación cuantitativa permite, en el estudio de la experiencia y la individuación, aprender las coerciones que les impiden a los individuos un desarrollo personal, los márgenes de juego de que disponen los individuos, además del sentido subjetivo de las conductas (Martuccelli & Singly, 2012).

Gráfica 3. Centralización en la red de los principales sujetos investigados (en rojo)



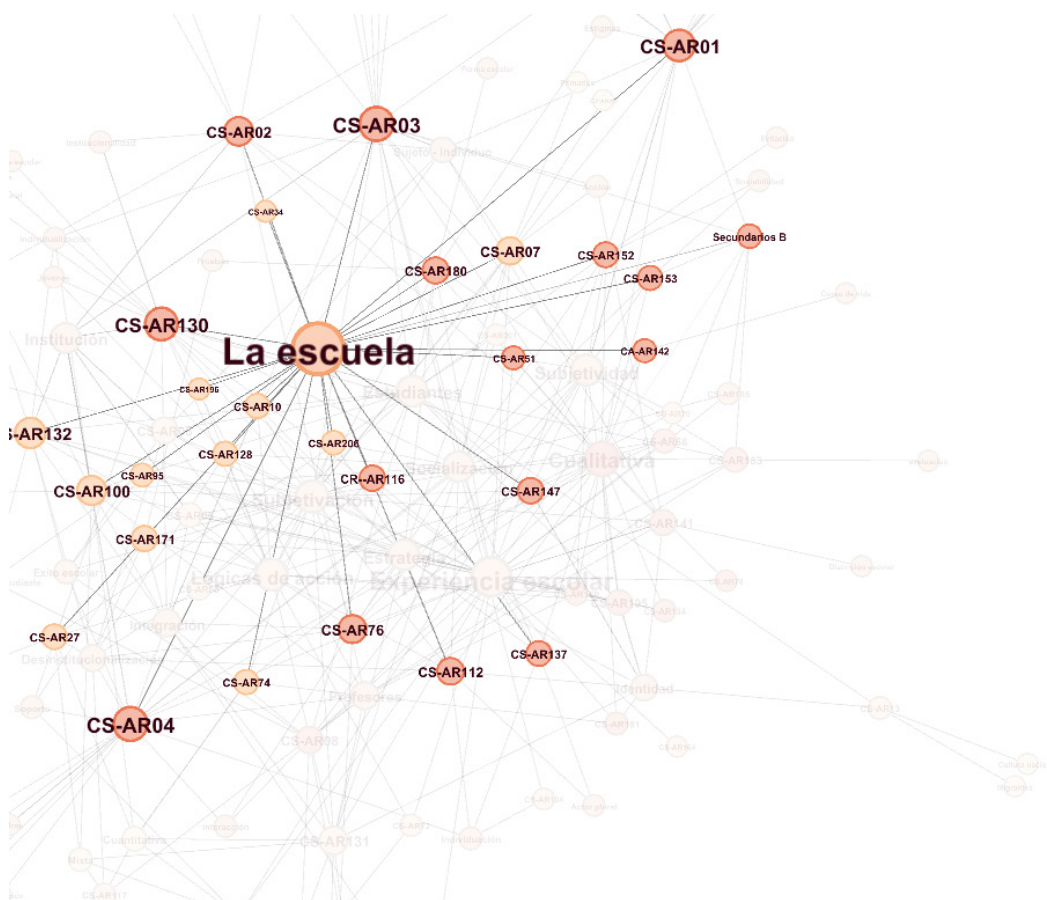
Fuente: elaboración propia.

SUJETOS DE ESTUDIO

Los tipos de sujetos que se ven en el análisis de la sociología de la experiencia escolar se pueden agrupar en dos categorías: la primera son los estudiantes, que a su vez se caracterizan por ser estudiantes de secundaria básica o media, estudiantes universitarios y, con un solo caso, estudiantes desertores, migrantes y de primaria. La segunda son los docentes, quienes se estudian con el fin de saber los cambios institucionales existentes. Cuando se habla de cambios institucionales, se hace referencia a aquellas modificaciones en la escuela como institución (políticas internas, nuevas dinámicas de relaciones con los estudiantes, etc.), tema tratado más adelante en este artículo. Precisamente, esta elección de sujetos de estudio acierta con las reflexiones de Dubet cuando señala que la misma experiencia del actor genera el sistema en el que se desenvuelve el individuo. Es decir, si queremos conocer el sistema escolar del que hace parte el individuo, debemos estudiar al individuo que hace parte de este.

Es de resaltar que al estudiar la categoría social “estudiantes”, además de su experiencia escolar, los investigadores también tienen en cuenta la institución a la que están afiliados. La escuela tiene una especial importancia en la sociología de la experiencia escolar, ya que Dubet afirma que “la escuela produce un bien educativo particular que es la formación de individuos como sujetos capaces de dominar su vida, construir sus capacidades subjetivas de confianza en sí mismos y en los demás” (Dubet & Polo, 2005, p. 72). Igualmente, las sociologías de la individuación señalan que “la escuela es, sin duda, una prueba central en el proceso de individuación” (Martuccelli & Singly, 2012, p. 78). De hecho, dentro de la visualización de codificación se puede encontrar que el principal nodo, centro de vínculos entre los diferentes archivos consultados, es la escuela, la cual es entonces un término fundamental para entender la experiencia escolar (véase la gráfica 4). Al estar en el centro de la gráfica, la teoría de grafos nos indica que es un nodo fuertemente comunicado. Esto quiere decir que, por ejemplo, si se quiere hallar tipos de asociaciones entre artículos investigados, la escuela debe ser un conector fundamental.

Gráfica 4. Principal nodo en la red



Otros sujetos de investigación encontrados son los padres de familia, donde se reflexiona sobre su rol en la trayectoria escolar del estudiante. Además, se encuentran los trabajadores de la escuela como otro tipo de actores del sistema. De la misma forma, muchas investigaciones utilizan análisis documental para estudiar la experiencia escolar. Estos documentos son el observador del estudiante, las políticas públicas sobre escolarización, los documentos

administrativos de la institución educativa, entre otros. Aunque los documentos en la gran mayoría de casos no son objetos de estudio principales, los investigadores los utilizan para soportar el análisis realizado, o como información complementaria de los datos recolectados con otras técnicas. Muchas veces los documentos consultados ayudaron a comprender contextos en los que se desenvuelve la investigación, o maneras en las que los estudiantes demuestran el uso de las lógicas de la acción.

Así pues, los sujetos de estudio se seleccionan en relación con el objeto de análisis de la investigación. Se investigan, principalmente, aquellos sujetos que dan cuenta de la experiencia escolar dentro de una institución educativa específica. Los investigadores, además de realizar una contextualización del lugar donde se llevan a cabo las investigaciones, también son cautelosos en el momento de decidir qué sujeto de estudio puede brindar más información respecto a cada lógica de acción y la experiencia escolar en general.

Aunque la mayoría de las investigaciones se concentran específicamente en los estudiantes y jóvenes escolares, pues de estos se revisa la construcción de la experiencia escolar, los docentes y padres de familia también se tienen en cuenta para la comprensión de la experiencia misma. En este sentido, la experiencia escolar deja ver que es un proceso social singular, pero en relación con otros.

CONCLUSIONES DE LAS INVESTIGACIONES

Análisis de la institución, la escolarización y la escuela

En los artículos analizados se encontraron reflexiones sobre el concepto de *institución* y la pérdida de carácter institucional de la escuela, cuestión que analiza Dubet en sus textos. Precisamente, la pérdida de carácter institucional se rastrea desde los análisis de Dubet donde reflexiona acerca de la manera como la escuela, resultante del capitalismo, pierde su programa institucional. Así lo expone Dubet, diciendo que el principal factor del debilitamiento de dicha institucionalidad de la escuela fue el retroceso del modelo burocrático y vocacional, además del desarrollo de organizaciones complejas abiertas a sus entornos (Álvarez, 2011). También se puede rastrear en estos artículos una conexión analítica entre lo que es la institución escolar, la escuela como lugar de experiencia escolar y la escolarización como el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tal razón, en este primer apartado de conclusiones se analizará cada uno de los puntos mencionados antes articulando las conclusiones de las investigaciones consultadas.

Para empezar, las instituciones educativas, así como los individuos, presentan estigmatización y desvalorización, dependiendo de qué sectores de la sociedad asisten a ellas (Bayón & Saraví, 2019). Es decir, además de la categorización que marca la escuela en los estudiantes, estos marcan a la escuela y la definen. En el caso de las clases populares, la categorización se debe a una diferenciación social, la cual desvaloriza la escuela y genera, entre otras cosas, fracasos escolares en sus estudiantes. Así, los autores comentan que muchas veces el fracaso escolar es

generado por la sectorización social y la falta de capital cultural, junto con el desconocimiento del proceso escolar (Ortiz, 2014). Bajo esta perspectiva, la institución escolar no posibilita a los estudiantes de sectores económicos más populares la generación de estrategias para enfrentar el fracaso escolar.

Los autores de los artículos analizados coinciden en que la escuela es un lugar por excelencia para la realización de la experiencia del individuo, de su actitud crítica, personalidades, amistades, espacios de libertad y tensión (Weiss, 2012; Reyes, 2009; Hernández, 2006; Cervi & Calatayud, 2012; Palacios y Herrera, 2013; Martignoni, 2005). Esta definición de la escuela trae unos retos a nivel de escolarización que generan un nuevo conjunto de reglas que inciden en la experiencia de los estudiantes (Ruiz, 2017). Sin embargo, los autores comentan que son los mismos jóvenes, quienes no dejan de ser estudiantes, los que se resisten a la homogeneización institucional instalando la diversidad en su seno, contribuyendo a la constitución de un espacio caracterizado por intereses distintos que entran en juego (Reyes, 2009). De esta manera, aunque la institución presente nuevos valores y reglas de juego a los individuos, los estudiantes tienen la capacidad de resistirse a dichos valores o de modificarlos.

Varios factores estudiados recalcan la precariedad de la institución y la desafiliación institucional, gracias a que se convirtió en un espacio de lucha entre los actores que participan en ella (Estrada, 2014). Es el caso, por ejemplo, de estudiantes, docentes y directivos que se mantienen en conflicto alrededor del significado de “disciplina” (Palacios y Herrera, 2013). Además, los estudiantes se sienten vulnerables en contextos educativos donde los procesos de evaluación no son percibidos justos (Cervi & Calatayud, 2012), o donde no existe un proceso de integración entre los mismos estudiantes (Guzmán, 2015). Precisamente, Dubet y Martuccelli (1998) recalcan que “la fabricación de actores y de sujetos no surge ya armoniosamente del funcionamiento regulado de una institución en la cual cada uno desempeñaría su rol” (p. 14). Esto quiere decir que la nueva dinámica de la institución no está marcada por roles estrictos y relaciones jerárquicas entre estudiantes y docentes. Hoy vemos una nueva visión de escuela caracterizada por la voz, acción e integración del estudiante, en la que las experiencias de los individuos, más que los roles, caracterizan su permanente composición.

Surge entonces la necesidad de repensar la escuela y sus instrumentos de regulación a partir del reconocimiento de una cultura adolescente y juvenil, diversa y abierta al cambio; que se acuerde del protagonismo del joven como una característica de los nuevos escenarios educativos (Martignoni, 2005; Oliveira y da Costa, 2016). Se debe pensar en la masificación de la institución escolar, en donde se afronten de manera estratégica el contexto y perfil de los estudiantes para así desarrollar una actitud educativa apropiada (Palacios y Herrera, 2013; Ortiz, 2014; Zamora *et al.*, 2018).

La experiencia escolar a través de la trayectoria docente

Ya que en muchos casos los docentes figuran como parte de los sujetos de investigación, varias conclusiones se concentran en entender la experiencia social a través de sus observaciones. Los autores comentan que los docentes, además de buscar estrategias para captar la atención

y el interés de los estudiantes, también se manifiestan compelidos a la búsqueda de la propia motivación (Brito, 2009). Es decir, existen una construcción de experiencia escolar por parte de los profesores, unas estrategias y unos procesos de subjetivación derivados de la nueva forma de relación pedagógica entre docentes y estudiantes. Así, es importante analizar la motivación docente respecto a su vinculación con la escuela para entender su experiencia escolar. Algunas conclusiones sugieren que aquellos docentes mejor calificados abandonan más su profesión, si se compara con aquellos con menos habilidades para el ejercicio docente. Los docentes que muestran la intención de permanecer en el sistema escolar presentan una alta satisfacción en su relación con los estudiantes. Los docentes se sienten motivados por los estudiantes respecto a cambiar creencias y mejorar aprendizajes (Zamora, 2018).

Los profesores comentan que dentro de la escuela se experimenta un fortalecimiento de la autoestima y un incremento de la confianza en las propias capacidades para avanzar en los proyectos de los estudiantes (Molina y Maselli, 2014). Precisamente, el “proyecto del estudiante” es un concepto analizado por Dubet, enlazado a la lógica de la estrategia y subjetivación, el cual se origina por una “renuncia y una interiorización de las oportunidades objetivas de éxito” (Dubet, 2005, p. 34). Es decir, el estudiante revisa la utilidad social de sus estudios y, así, construye su proyecto. En este sentido, los profesores dan respuesta a la pregunta de Dubet y Martucelli de cómo la escuela fabrica sujetos e individuos, enfatizando en la construcción de subjetividad y el uso de estrategias por parte de los estudiantes.

Cuestión de clase social

En este apartado se encuentran las reflexiones alrededor de clase social y de los capitales. De hecho, cuando me refiero a capitales, lo hago desde la teoría de Pierre Bourdieu, quien habla sobre el capital cultural, social, económico y simbólico. Bourdieu es citado reiteradamente en los artículos y funciona como una teoría base cuando se habla de clase social. Así, los documentos analizados concluyen que los adolescentes de una clase social popular son empujados a estar en escuelas más desprestigiadas (Bayón y Saraví, 2019; Estrada, 2014). Ante esta desvalorización social, las clases subalternas pueden desarrollar estrategias de revalorización de lo propio. Sin embargo, este es un proceso complejo, si se toma en cuenta que, por ejemplo, al ingresar a una universidad de élite, la integración trae consigo riesgos de conflictos sociales producidos por la asimetría de las relaciones (Bayón y Saraví, 2019; Silva & Jiménez, 2015).

Las identidades de los estudiantes, sus expectativas, interacciones y respuestas, están desde el comienzo permeadas por los atributos morales asociados a su condición de clase (Bayón y Saraví, 2019). Así, las instituciones educativas a donde asisten estudiantes de clases sociales más desfavorecidas no incitan a la formación de un sujeto individual desde la experiencia, sino que se presta particular importancia a su inserción en lo colectivo (Ortiz, 2014). En otras palabras, según los autores de los artículos consultados, en las instituciones educativas a las cuales asisten clases sociales populares se presenta más una lógica de integración que procesos de subjetivación o estrategias. Esto ya lo critica Dubet, y agrega: “una escuela justa no solo

debe ser útil para la integración de la sociedad, sino que debe formar a los sujetos de una sociedad democrática y solidaria. En ese sentido debe comprenderse la igualdad individual de oportunidades” (Dubet & Polo, 2005, p. 72).

La cuestión de clase en la sociología de la experiencia escolar, basada en lo que expone Pierre Bourdieu al respecto (Bourdieu, 1980), es una característica que sorprende en las investigaciones encontradas. Dubet intenta eliminar el determinismo de la teoría de la reproducción social de Bourdieu diciendo que “la teoría supone una ignorancia de los actores” (Dubet, 2002). Para Dubet, “[I]os alumnos son también los sujetos de la educación y no pueden ser considerados como simples receptáculos de una socialización determinista” (Dubet, 2002). Dubet invita a los sociólogos a confrontar la teoría de Bourdieu, ya que para él no existe una teoría que sea a la vez de la escuela, de la movilidad social, de la sociedad y de la acción (Dubet, 2002). Sin embargo, en los artículos consultados se ve la necesidad de retomar la teoría de Bourdieu para hablar de clase social, concepto importante a la hora de estudiar sociedades de América Latina.

Subjetivación, identidad, autonomía y emancipación del sujeto

La escuela se entiende aquí como un espacio donde se reafirman expresiones de libertad, que a su vez cuestionan lo que significa la institución (Palacios, 2019). La subjetividad y subjetivación, espacios de autonomía y lucha por reconocimiento del individuo, son resultado de una escuela moderna que crea sujetos distinguidos por su capacidad de razonar (Castro, 2012). Esta perspectiva saca a la escuela de la visión de la integración y la enmarca como un espacio donde prevalecen otras lógicas como la económica, la de la subjetividad y la del afecto (Castro, 2012). Aquí, el autor no se refiere a una lógica adicional en la teoría de Dubet, sino que muestra que la escuela de hoy día va de la mano con lógicas económicas. Dubet lo reflexiona así al decir que la escuela pasa de ser una institución (y así pierde su carácter socializador) para inscribirse a lógicas económicas (que, entre otras cosas, obligan al estudiante a ser un estratega). Así, si se desea estudiar el sistema escolar, ya no se toman meramente los resultados de una “integración efectiva” como el desempeño escolar y la trayectoria académica, si no que ahora se amplía la perspectiva hacia espacios y prácticas propios del joven estudiante (Estrada, 2014).

Sin importar las particularidades que posea una u otra institución educativa, las conclusiones de las investigaciones demuestran que los jóvenes viven la escuela como un espacio de convivencia y diversión (Reyes, 2014). Los estudiantes no dejan de ser jóvenes en la escuela, así como no dejan de ser estudiantes fuera de ella, y buscan sentido social en cada contexto en el que se encuentren. La construcción de subjetividad, entendida como esta “libertad” del actor que se desliga de cuestiones objetivas de la escuela, le permite a este establecer relaciones con un otro. Ya Dubet (2010) comenta que “el individuo solo puede evaluar su experiencia en relación a otros y a los debates normativos aparecidos en una situación” (p. 95). Así lo señalan los autores de los artículos analizados, al comentar que en el proceso de subjetivación son muy importantes la interacción con otro, la construcción de relaciones amistosas, las vivencias diversas y las conversaciones con compañeros (Weiss, 2012; Nahuel, 2017).

Las vivencias de los jóvenes en la escuela hacen parte de los cambios que experimentan, momentos donde adquieren y construyen autonomía como parte de los procesos de emancipación que los distancian de los valores de las instituciones (Reyes, 2009). Los jóvenes aprenden de sus experiencias y así forman sus identidades, experiencias que producen subjetividad y a la vez subjetividades que producen experiencia escolar (Barilá y Amoroso, 2017; Weiss, 2012). Por ejemplo, uno de los procesos de subjetivación importantes tiene que ver con la madurez y la adquisición de responsabilidad, proceso que se nota en aquellos intereses estratégicos de la vida adulta, visible principalmente en estudiantes que inician su carrera universitaria (Weiss, 2009).

Otro elemento clave en la construcción de subjetividad del estudiante es el papel de la familia. Uno de los objetivos de las familias en la experiencia escolar es acelerar la autonomía del joven desde el rigor y la disciplina hacia el “éxito”. Estas relaciones estudiante-familia presentan diferentes características dependiendo, por ejemplo, de la edad del estudiante y del rol asumido por varones y mujeres (Ortiz, 2014). En el análisis de la sociología de la experiencia escolar, el elemento “familia” dentro de la construcción de subjetivación del estudiante es nuevo. Dentro de su postulado, Dubet y Martuccelli (1998) mencionan: “[e]l colegial está obligado a establecer una distancia con la escuela y la familia, apoyándose en la preocupación de construir un ‘yo’ y en la identificación con su grupo de pares” (p. 202). Así, Dubet no percibía una importancia de las relaciones familiares dentro de la construcción de subjetivación, sino dentro de la lógica de la integración. Las investigaciones en América Latina realizan un aporte al incluir las relaciones familiares como un punto importante en la construcción de subjetivación.

En otra esquina se encuentra el proceso identitario, que, más que una construcción y conquista del yo, son reelaboraciones profundas, rápidas y constantes de la identidad del sujeto (Reyes, 2009). La identidad de los estudiantes aparece como un proceso analítico sobre sus experiencias que muestra una serie de capacidades reflexivas, expresivas y narrativas que, además, indican una ampliación de la forma de pensar del estudiante (Hernández, 2006). De la misma manera, estos procesos de identificación necesitan de otros para que el estudiante pueda compararse y diferenciarse (Grijalva, 2011). Como joven estudiante, por ejemplo, me identifiqué distinto al profesor (adulto) y a mis compañeros de clase (pares) (Palacios y Herrera, 2013). Así lo comenta Dubet (2010), cuando menciona que “[p]ara identificarse y mantenerse, los modos de vida exigen la construcción de diferencias y jerarquías, de una escala del buen y del mal gusto, y de agrupaciones que establezcan esas jerarquías y suelden entre sí a los individuos” (p. 104).

Cambio de roles, de conceptos culturales y de sistema educativo

Hablar del cambio en la institución, en la escolaridad, y de procesos subjetivos trae reflexiones acerca del papel del cambio cultural. Precisamente los gustos, intereses, valores y normas están moldeados por flujos culturales (Weiss, 2012). De hecho, Dubet (2010) menciona que “para explicar las conductas sociales hay que descubrir los modelos culturales con arreglo a las que se conforman [los actores]” (p. 128). Antes la cultura se definía por tradiciones, y hoy

día es un ámbito de libertad que protege a cada grupo de individuos y tiene la capacidad de defender y producir individualización (Palacios, 2019). Este cambio de concepciones culturales genera una crisis entre los modelos tradicionales de formas de interacción (Palacios, 2013). Como resultado, podemos ver significados diferentes que adquiere hoy la educación, presentes y derivados de la experiencia escolar (Reyes, 2009). Estos nuevos significados son visibles en las relaciones pedagógicas contemporáneas, en las que el estudiante, además de su interacción con el docente, es centro del proceso de aprendizaje. Así, los autores comentan que estos nuevos significados de la educación generan una serie de iniciativas para promover la equidad y la calidad en la educación (Chuquilin & Zagaceta, 2017).

Los cambios culturales crean nuevas relaciones entre actores, afectando en este sentido a padres de familia, docentes y estudiantes. Por ejemplo, los padres ejercen ahora supervisión a los profesores fracturando la categoría del docente como líder tradicional y moral (Leite, 2012), para volverla un liderazgo carismático. La tarea del docente ahora es construir su propia legitimidad y su autoridad con el fin de que el estudiante le pueda dar sentido a su experiencia escolar (Palacios, 2013). Es así como los cambios culturales generan cambios, a su vez, en el sistema educativo. Así lo señalan Dubet y Martuccelli (1998) al decir que “la escuela [...] es una institución distinta según las culturas y las épocas, íntimamente solidaria del conjunto de la sociedad y de las ‘costumbres’” (p. 402). Estas innovaciones educativas generan rupturas, modificaciones en las formas de aprender y enseñar, cambios que dan cuenta de la complejidad de los contextos educativos y de quienes participan en ellos (Melgar y Elisondo, 2017).

El trabajo del individuo en la construcción de experiencia y trayectoria

La teoría de la experiencia escolar tiene la particularidad de situar las lógicas de acción en momentos dados de la vida estudiantil: estudiantes integrados en primaria, con lógica de subjetivación en secundaria y estrategias en el bachillerato. De esta manera, la experiencia escolar de los sujetos no es estable, ya que se transforma al paso de estos por las instituciones educativas (Reyes, 2009). Sin embargo, en cada uno de estos momentos se establecen los valores de socialización propios del individuo, incorporando nuevos elementos a sus acervos biográficos (Weiss, 2012; Reyes, 2009; Gómez *et al.*, 2016). Los autores precisan que el proceso de construcción de experiencia les permite a los niños y jóvenes producir procesos de significados sobre el mundo en todo el transcurso de su escolaridad, ya sea para legitimar sus interpretaciones, para compartir sus descubrimientos con pares o adultos, o para cuestionar, eludir o subvertir códigos, normas y valores culturales (Sales, 2018).

Las relaciones entre profesores y alumnos, además del trato de los pares y el apoyo de la familia, son elementos fundamentales para mejorar la calidad de lo aprendido y otorgar significado importante a la experiencia escolar (Sánchez, 2011; Silva & Jiménez, 2015; Ardiles, 2014). Sin embargo, un buen significado de la experiencia no solamente se traduce en la construcción de relaciones, sino que la evaluación de responsabilidades y acciones singulares desempeñan un papel relevante (Grijalva, 2011). Esta construcción de experiencias motiva el análisis y la comprensión de procesos dentro del aula, las relaciones que establecen estudiantes

y docentes, la actitud de los estudiantes hacia sus estudios, así como el compromiso de las familias con el proceso educativo (Ortiz, 2014).

Hay que recalcar que cuando los autores hablan de experiencias prestan atención al cambio entre niveles educativos y lo que estos conllevan. Por ejemplo, el paso de la primaria a la secundaria necesita una adaptación a la carga horaria, las asignaturas y los profesores. Por otro lado, enfrentar a la universidad pone en tensión todas las experiencias anteriores, al proponer nuevos niveles de exigencia académica, al igual que nuevas formas de vincularse a lo social (Gómez et al., 2016). Así, los artículos analizados tienen en cuenta el trabajo del actor en su construcción de experiencia, además de la escuela como espacio que hace particular la construcción de dicha experiencia.

El desarrollo de estrategias

Finalmente, se puede categorizar un tipo de reflexiones que tienen que ver con la construcción de estrategias por parte de los estudiantes para poder vivir su experiencia escolar. En los artículos se define la *lógica de la estrategia* como aquellas formas en las que los estudiantes se desenvuelven en el contexto educativo. Ejemplo de ello son las reflexiones acerca del “payaso”, el “lambiscón” o “bufón”, categorías de la teoría de la experiencia escolar que son encontradas en los datos empíricos y que se analizan en las conclusiones de los artículos consultados. Dubet explica que “payasos y bufones son las dos caras de un mismo conjunto: los bufones colaboran, los payasos resisten [...] Si el payaso está en la escuela, su honor es no participar subjetivamente de ella y rechazar, por principio, todo lo que procede de la forma escolar” (Dubet & Martuccelli, 1998, p. 240). Los estudiantes usan la burla para ubicar su posición en el aula, interviniendo de manera jocosa, a los que se les llama “payasos” (Mejía, 2015). Estas estrategias generan disrupción en la experiencia escolar, no solamente de estudiantes, sino de profesores y padres de familia. El proceso de mezclar diversión y estudios, señalan los autores, es característico de un uso de estrategias por parte de los estudiantes (Weiss, 2012).

Los estudiantes de secundaria, haciendo uso de la lógica de la estrategia, solo estudian en la escuela intentando separar la vida escolar de la personal. Así lo afirman los profesores, que destacan la necesidad de destinar tiempo extraescolar a actividades educativas (Molina y Maselli, 2014). En cuanto a contextos universitarios, se pueden encontrar reflexiones acerca de la elección del lugar de estudio como estrategia de los estudiantes. Los jóvenes que terminan la escuela secundaria deciden inscribirse a más de una universidad para así poder lograr su fin, que en este caso es entrar a la educación terciaria (Guzmán, 2015). Dubet y Martuccelli (1998) comentan que “[l]a estrategia implica una racionalidad instrumental, un utilitarismo de la propia acción que pretende consagrar los medios a las finalidades buscadas dentro de las oportunidades abiertas por la situación” (p. 109). Así, la construcción de experiencia desde la estrategia se percibe cuando el estudiante toma decisiones dentro del “juego” que le permiten avanzar y lograr lo que se ha propuesto.

CONCLUSIÓN

El estado del arte de la sociología de la experiencia aplicado a contextos educativos en América Latina muestra una preocupación por el nuevo significado de la escuela, la subjetividad y los procesos de subjetivación del estudiante, además de los nuevos espacios de construcción de experiencia escolar. Se evidencia un creciente interés por lo que los estudiantes sienten y viven en su trayectoria escolar y cómo esta, a su vez, modifica las condiciones escolares que tienen. De igual manera, se empiezan a tener en cuenta nuevos actores en la construcción de experiencia escolar del estudiante, como son los padres de familia. La escuela sigue siendo un espacio importante en el estudio sobre experiencia social, ya que en ella es más notorio el tejido de lógicas de la acción. En cuanto a lo metodológico, hay una intención de complementar los estudios sobre experiencia escolar, altamente cualitativos, con técnicas de recolección de datos cuantitativas y mixtas. Además de utilizar nuevas herramientas de recolección de datos cualitativas, como lo es el análisis documental, los autores usan encuestas para reforzar su entendimiento empírico de la situación escolar. Todo esto se logra gracias a la articulación de métodos cuantitativos y cualitativos utilizados en este estado del arte, con el fin de robustecer la discusión. La cuantificación de códigos utilizados permitió obtener los principales puntos discutidos por los autores dentro de sus investigaciones referentes a la experiencia escolar. Se trata de una apuesta metodológica que le permita al lector conocer el panorama general de las investigaciones discutidas en el estado del arte.

La tarea de complementar la teoría de Dubet en los análisis realizados enriquece la discusión alrededor de la construcción de experiencia escolar por parte, no solo de los estudiantes en este caso, sino de cualquier actor involucrado en la escuela. En esta tarea se emplean entonces teorías que refuerzan los análisis de Dubet, como es el caso de las teorías de la individuación, y otras que son históricamente importantes en el estudio de la escuela como las teorías de Bourdieu. La complejidad del contexto latinoamericano abre la posibilidad de tomar recursos teóricos, metodológicos y analíticos variados en el estudio de un fenómeno particular, que, en este caso, es la construcción de experiencia en contextos educativos. La revisión y crítica, el contraste, o el refuerzo de la teoría de Dubet sobre la escuela se realizan en los artículos junto con un arduo proceso metodológico que reúne datos empíricos para su estudio. Los artículos revisados demuestran, así, una puesta en marcha de investigaciones sobre experiencia escolar que analizan, en algunos casos, profundamente las consideraciones hechas por Dubet y que destapan realidades sociales complejas en el contexto estudiado.

El futuro de las investigaciones sobre sociología de la experiencia escolar podría enfocarse entonces en aquellos puntos teóricos no tan desarrollados por los autores revisados y que se presentan en el análisis de conclusiones en este artículo. Es menester una reflexión más profunda del papel de la familia, así como de cuestiones de sexo y género del estudiante en la construcción de su experiencia escolar. Sería interesante aplicar la teoría de Dubet conforme a las características del estudiante en su interseccionalidad: niños o niñas migrantes, estudiantes de escuelas rurales, indígenas, afrodescendientes, etc. Recomiendo mirar en detalle los temas de los puntos distantes encontrados en la red. Estos nodos alejados del centro de la red de codificación nos muestran los problemas específicos que contenían los artículos estudiados, y que fueron discutidos en el

análisis de conclusiones. Así, se podría extender el uso de la sociología de la experiencia y la sociología de la experiencia escolar a nuevas áreas que las vinculen en América Latina.

REFERENCIAS

Aguilar, N., Martínez, E. & Aguilar, J. (2017). *Análisis de redes sociales: Conceptos clave y cálculo de indicadores*. Chapingo, México: Universidad Autónoma Chapingo (UACH), Centro de Investigaciones Económicas, Sociales y Tecnológicas de la Agroindustria y la Agricultura Mundial (CIESTAAM). Serie: Metodologías y herramientas para la investigación, volumen 5.

Álvarez, G. (2011). *Dubet, François. El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Ardiles, M. (2014). Experiencias formativas en la escuela secundaria. Entre el control y la novedad en las acciones evaluativas. *Praxis Educativa*, 18 (1), 42-49.

Barilá, M. y Amoroso, A. (2017). Experiencias de socialización de jóvenes en la “nocturna”. *Prácticas de Participación Política*, 21 (1), 22-34. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210103>

Barragán, D. (2020). La experiencia estudiantil universitaria en América Latina: una revisión de literatura. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 147-172. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-6708>

Bayón, M. & Saraví, G. (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. *Desacatos*, 59, 68-85. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2019000100068&lng=es&tlng=es.

Bourdieu P. (2007 [1980]). *El sentido práctico*. Buenos Aires : Siglo XXI Editores Argentina.

Brito, A. (2009). La identidad de los profesores de la escuela secundaria hoy: movimientos y repliegues. *Propuesta Educativa*, 31, 55-67.

Castro, M. & Rodríguez, A. (2012). Pensar la educación ciudadana en el México de hoy. *Perfiles Educativos*, 34, 129-141. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500012&lng=es&tlng=es.

Cervi, G. & Calatayud, P. (2012). Evaluación y saber: ¿Una relación posible?. *Praxis Educativa*, XVI, (1), 46-54.

Chuquilin, J. & Zagaceta, M. (2017). El currículo de la educación básica en tiempos de transformaciones: los casos de México y Perú. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (72), 109-134. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000100109&lng=es&tlng=es

Dubet, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. En: *Estudios sociológicos del Colegio de México VII*: 21, 519-546.

Dubet, F. (2013 [2009]). *El trabajo de las sociedades* (H. Pons, trad.). Madrid: Amorrortu.

Dubet, F. (2011 [2007]). *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa.

Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998 [1996]). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Dubet, F. (2010 [1994]). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Editorial Complutense Centro de Investigaciones Sociológicas.

Dubet, F. (2002). El sociólogo de la educación. *Revista Colombiana de Educación*. 10.17227/01203916.5485.

Dubet, F. (2005, julio-diciembre). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1. <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>

Dubet, F. & Polo, M. (2005). *La escuela de las oportunidades: qué es una escuela justa*. Barcelona: Gedisa.

Estrada, M. (2014). Afiliación juvenil y desafiliación institucional: el entramado complejo de la deserción en la educación media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (61), 431-453. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000200005&lng=es&tlng=es.

Galeano, M. & Vélez, O. (2002). *Investigación cualitativa. Estado del arte*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Gómez, E., Navas, D., Aponte, G. & Betancourt, L. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *DYNA*, 81 (184), 158-163.

Gómez, S., Etchegorry, M., Avaca, F. y Caón, C. (2016). Trayectos escolares previos y vida universitaria. *Praxis Educativa*, 20 (3), 38-46.

Grijalva, O. (2011). La diversión y el trabajo académico como fuentes de las identificaciones de los jóvenes en sus grupos de pares. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 12, 1-21.

Guevara, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos?. *Revista Folios*, 44, 165-179. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3459/345945922011>

Guzmán, C. & Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (67), 1019-1054. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400002&lng=es&tlng=es.

Hernández, J. (2006). Construir una identidad. Vida juvenil y estudio en el CCH Sur. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), 459-481. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662006000200459&lng=es&tlng=es.

Hernández, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Editorial McGraw-Hill Education.

Innovación y calidad en educación en América Latina / Santiago Cueto (Ed.). (2016). *INNOVACIÓN EDUCACIONAL, CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, POLITICA EDUCATIVA, AMÉRICA LATINA*. Lima: ILAIPP.

Leite, A. (2012). Historias de vidas docentes: recuperando, reconstruyendo y resignificando identidades. *Praxis Educativa*, XVI (1), 13-21.

Martignoni, L. (2005). La experiencia de la obligatoriedad escolar en la Provincia de Buenos Aires. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 15, 145-178.

Martuccelli, D. (2017). *El desafío sociológico hoy: Individuos y retos sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, CIS.

Martuccelli, D. & Singly, F. (2012). *Las sociologías del individuo*. Santiago de Chile: LOM Ediciones (Colección Ciencias Humanas).

Mejía, J. (2015). Del “payaso” al chavo “bien portado”: algunas “formas de ser adolescente” entre varones de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (67), 1081-1104. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400004&lng=es&tlng=es.

Melgar, M. y Elisondo, R. (2017). Metacognición y buenas prácticas en la universidad. ¿Qué aspectos valoran los estudiantes?. *Innovación Educativa*, 17 (74), 17-38.

Molina, M. y Maselli, A. (2014). Representaciones de los docentes acerca de la escolarización de personas jóvenes y adultas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 36 (2), 50-64.

Nahuel, P. (2017). Sociabilidades juveniles en el ámbito escolar: Un análisis de los motivos de acercamiento y distanciamiento entre estudiantes secundarios de Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (73), 585-612. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000200585&lng=es&tlng=es.

Oliveira, I. y da Costa, C. (2016). Subjetividad y protagonismo de jóvenes estudiantes: un estudio de casos múltiples en una universidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16 (3), pp. 1-30.

Ortiz, L. (2014). Ética, trabajo y examen: La formación de la disposición escolar en medios sociales desfavorecidos. *Perfiles Educativos*, 36 (143), 86-104. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100006&lng=es&tlng=es.

Palacios, N. y Herrera, J. (2013). La disciplina entre las disposiciones legales y los actores escolares. *Educación*, 37 (1), 89-117.

Palacios, N. (2019). La construcción de subjetividad política en la escuela. Una experiencia en tres centros de secundaria. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14 (1), 145-181. doi: 10.14198/OBETS2019.14.1.05.

Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (40), 147-174. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000100008&lng=es&tlng=es.

Reyes, A. (2014). Experiencias estudiantiles de adolescentes rurales en México: una mirada a su diversidad. *Propuesta Educativa*, 41, 89-98.

Ruiz, M. (2017). La percepción de los estudiantes acerca del proceso de formación en educación física en la UNLU. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 12 (1), 45-61.

Sales, S. (2018). Currículo da educação infantil - considerações a partir das experiências das crianças. *Educação em Revista*. 34:e188125 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698188125>.

Sánchez, J. (2011). ¿Cómo se traduce el curriculum formal en una experiencia escolar relevante para los alumnos de una escuela telesecundaria de México?. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11 (2), 1-22.

Silva, Y. y Jiménez, A. (2015). Estudiantes de contextos vulnerables en una universidad de élite. *Revista de la Educación Superior*, XLIV (3), 95-119.

UNESCO. (2009). *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América*. Santiago: UNESCO.

Weiss, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Propuesta Educativa*, 32, 83-94.

Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes: El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, 34 (135), 134-148. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000100009&lng=es&tlng=es.

Zamora, G., Meza, M. & Cox, P. (2018). Profesores principiantes de educación secundaria en Chile. Pese a las dificultades, ¿qué los hace permanecer como docentes?. *Perfiles Educativos*, 40 (160), 29-46. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000200029&lng=es&tlng=es.