

d'perspectivas siglo XXI



REVISTA DE
INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN

CAMPUS UNIVERSITARIO SIGLO XXI

Vol.9 Núm.17 Año 2022

LA EXPERIENCIA DE CONVIVIR DEL ESTUDIANTE DE SECUNDARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

THE LIVING TOGETHER EXPERIENCE OF THE HIGH SCHOOL STUDENT IN TIMES PANDEMIC



Jorge Alfredo Salinas Romero

Maestro en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar
Doctorando en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México, México
Contacto: psic.jasr@outlook.com

Recepción: 27/10/2021

Aceptación: 24/01/2022

DOI: <http://doi.org/10.53436/453WSV7E>

D'Perspectivas, vol. 9, núm. 17 (2022)

Resumen

El presente artículo¹ se realizó con el objetivo de comprender la experiencia de convivir de los estudiantes de secundaria en tres momentos: antes de la pandemia, durante la pandemia y al regreso a clases presenciales. El trabajo se concretó desde la perspectiva de investigación cualitativa, el paradigma interpretativo y método fenomenológico. Para ello, se aplicó la técnica de relatos de experiencia propuesta por Max van Manen a 164 estudiantes pertenecientes a una secundaria del Estado de México. El análisis de las descripciones se realizó con el software MAXQDA mediante herramientas visuales y análisis de discurso. Se identificaron ocho categorías de análisis: estar, amigo, clase, hacer, salir, compañero, sentir y escuela. De ahí, se elaboraron cuatro temas: La existencia como posibilidad, el porqué del otro, las acciones más allá de simples actos y el cuerpo como vía de emociones. Se concluye que la experiencia de convivir de los estudiantes es en presencia y actuar con amigos. En referencia a la experiencia de convivir antes de la pandemia prevaleció el énfasis en la realización de actividades extraescolares con amigos. Durante la pandemia existió el decremento de las interacciones, pese a ello, fue la comunicación vía telefónica una alternativa para convivir. Respecto al regreso a clases presenciales también existió una disminución en la interacción con amigos ante la angustia generada por el regreso escalonado, la identificación de cambios físicos en amigos y las medidas establecidas de sana distancia consideradas como limitativas para convivir.

Palabras clave: Experiencia vivida, Convivir, Estudiante, Secundaria, Pandemia.

¹ Forma parte de la investigación del autor en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).

Abstract

This article was made with the objective to understand the experience for living together of high school's students in three moments: before pandemic, during pandemic and back to school. The work was carried out from the perspective of qualitative research, interpretative paradigm and phenomenological method. For this purpose, the technique of experience narratives proposed by Max van Manen was applied to 164 students from a high school in the State of Mexico. The analysis of the descriptions was carried out with MAXQDA software using visual tools and discourse analysis. Eight categories of analysis were identified: being, friend, class, doing, going out, classmate, feeling and school. From there, four themes were elaborated: Existence as possibility, the why of the other, actions beyond simple acts, and the body as a pathway to emotions. It is concluded that the students' experience of living together is in the presence of and acting with friends. In reference to the experience of living together before the pandemic, the emphasis on extracurricular activities with friends prevailed. During the pandemic, there was a decrease in interactions, despite this, communication via telephone was an alternative for socializing. Regarding the return to school, there was also a decrease in the interaction with friends due to the anguish generated by: the staggered return, the identification of physical changes in friends and the established measures of healthy distance considered as limiting to coexist.

Keywords: Lived experience, Coexistence, Student, High school, Pandemic.

Introducción

La Secretaría de Educación Pública (2018) en México estableció en la autonomía curricular las condiciones para promover la convivencia escolar pacífica, armónica e inclusiva con el objetivo de fomentar en los estudiantes el crecimiento personal y social para la erradicación de las violencias. Por esta razón, las escuelas secundarias durante el ciclo escolar valoran, planifican e implementan prácticas directivas organizativas-administrativas y pedagógico-curriculares que permitan consolidar la referida política pública (Fierro y Carbajal, 2019). Sin embargo, las acciones para su gestión no han considerado que las violencias acontecen en condiciones sociales y personales únicas e irrepetibles, es decir, van más allá de solo presenciar violencias (Mena *et al.*, 2021).

Ejemplo de ello, es una escuela secundaria ubicada en el Estado de México; donde a pesar de la implementación de dichas prácticas se identificó en los seguimientos de alumnos un incremento del lenguaje coprolálico, el énfasis de apodosos peyorativos que muestran la desigualdad económica, social, física, psicológica o sexual; las agresiones físicas en aulas, pasillos, patios, sanitarios, canchas deportivas y demás inmediaciones de la institución, y el robo de alimentos, útiles, materiales, tareas, libretas, audífonos, dinero y teléfonos celulares. Esto parece aclarar que a pesar de las intervenciones psicopedagógicas en la escuela, no hay un interés por develar la dinámica de estar con y para el otro en la cotidianidad compleja y finita de condiciones históricas, geográficas, culturales,

sociales, políticas y económicas donde la comunidad escolar forma entramados de intereses, aspiraciones y expectativas interrelacionales de procesos continuos, cambiantes y lingüísticamente simbólicos (Melich, 2011).

En este sentido, es preciso acotar que el esfuerzo por contrarrestar la violencia en las instituciones educativas ha cosificado los actos de los estudiantes al no considerar que ellos provienen de diversas historias de vida donde sus valores, fantasías, intereses, temores, diferencias, expectativas o necesidades rebasan, indudablemente, capacidades, habilidades o aptitudes (Fierro y Fortoul, 2018).

En otras palabras, la política pública ya mencionada ha propiciado que las investigaciones en convivencia escolar se focalicen en el ejercicio de su gestión, las violencias, prioricen las normativas, los conflictos, el clima escolar, el ámbito socioemocional, la formación de valores, la interculturalidad y la ciudadanía (Leyton-Leyton, 2020). Aunado a ello, en los estudios prevalecen dispersiones, imprecisiones y confusiones entre las categorías de conflicto y violencia, disonancia en enfoques teóricos y la prevalencia de lenguaje en eficacia, evaluación y calidad como práctica educativa progresista (Fierro y Carbajal, 2019).

De esta manera surgió el interés de distanciarse de aquellas concepciones que priorizan la construcción del orden democrático, pero desestiman los actos estereotipados y autoritarios de los ambientes escolares al negar las diferencias, homogeneizar el pensamiento y limitar el reconocimiento del otro (Puerta *et al.*, 2011).

Este interés llevó a plantear como objetivo de investigación el comprender la experiencia de convivir de los estudiantes de secundaria, en tres momentos: antes de la pandemia, durante la pandemia y al regreso a clases presenciales, por ello, se valoró la necesidad de abarcar más allá de la categoría de convivencia escolar, dado que los alumnos gritan, ríen, comen, juegan... existen, están ahí, preocupados por el deber ser o modelaje de aprender a convivir (Fullat, 2000).

De ahí, se derivó la pregunta de investigación: ¿Cómo fue la experiencia de convivir de los estudiantes de secundaria antes de la pandemia, durante la pandemia y al regreso a clases presenciales? Consecuentemente, se realizó un estudio desde la fenomenología existencial en el que el ámbito educativo se descubre a partir de métodos y técnicas que interactúan entre lo subjetivo e intersubjetivo a través de un proceso de interpretación y comprensión del mundo vivido (González, 2022).

Esta investigación se distancia de los estudios de la no-violencia y la renovación educativa –que fomentan el establecimiento de leyes, normas y reglamentos para erradicar la violencia (Jares, 1999)–, por el contrario, se acerca a la categoría de experiencia vivida, característica propia y singular del sujeto en relación con su existencia y que tiene por interés el conocer la realidad cotidiana del ser (Lozano, 2006).

En otros términos, dicha categoría se manifiesta como un todo estructural significativo que se comparte y experimenta por los individuos desde perspectivas únicas y personales con estructuras invariantes: todos somos cuerpos-sujetos, tenemos sentido de encarnación y sentido del yo. Por eso la experiencia implica diversas formas de sociabilidad en las que los individuos se relacionan con la cultura, la historia y el lenguaje desde un sentido de espacialidad y temporalidad (Finlay, 2011).

Es necesario acotar que también presenta una evolución e interdisciplinariedad con la filosofía, psicología y sociología con las cuales no se establece un pensamiento sedimentado de principios dogmáticos; sino la amplitud de ideas, usos y perspectivas de interpretación. Por lo anterior, se recuperan algunos supuestos básicos de Edmund Husserl, Martin Heidegger, Jean Paul Sartre y Maurice Merleau-Ponty, pues sus aportaciones permitieron el desarrollo de la fenomenología existencial donde se fundamenta la presente investigación.

Desarrollo

Edmund Husserl

Para este estudio, se retoma de Husserl que en su obra *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* propuso las relaciones eidéticas, entendidas como interacciones entre lo noético y lo noemático; entre la vivencia de la conciencia y el correlato de la conciencia. Lo anterior deriva a noema, “lo que aparece en cuanto tal”, fielmente, con una evidencia perfecta. Lo noético hace alusión a noesis, elemento direccional de la experiencia constituida por lo más específico del nus o sentido, cuya condición actual es retrospectiva a cogitaciones y vivencias intencionales que ofrecen supuestos eidéticos de la idea de norma (Husserl, 1962).

Otra de las aportaciones es el término “epojé” que invita a suspender suposiciones personales, a constatar y dejar de lado los puntos de vista sobre el mundo natural (Husserl, 1962). En otras palabras, el objetivo era distanciarse de esas posturas mediante la puesta entre paréntesis de todo juicio sobre todas y cada una de las cosas; en eso consiste su método fenomenológico.

En obras posteriores se distanció del análisis fenomenológico del ego y la conciencia trascendental, destacó entonces la idea del lebenswelt o mundo vivido, con la que concibió: “el mundo es para nosotros, los despiertos, los sujetos siempre de algún modo prácticamente interesados, pre-dado como horizonte no una vez accidentalmente sino siempre y necesariamente como campo universal de toda práctica efectiva y posible” (Husserl, 2008, p. 184). Es decir, dio cuenta del mundo de la vida pre-reflexivo de la experiencia cotidiana que se comparte por los individuos desde su perspectiva única.

Martin Heidegger

De la filosofía de Heidegger es necesario considerar el “ser-ahí” como el principio de la esencia del hombre como existencia, pero en el interés de continuar más allá de ese concepto se aúna lo siguiente: “el ser se encuentra en el hecho de que algo es y en su ser-así, en la realidad, en el estar-

ahí [*Vorhandenheit*], en la consistencia, en la validez, en el existir [*Dasein*], en el *hay*” (1993. p. 27). Este *Dasein*, ser-ahí o ser-en-el-mundo, indica el hecho de que el hombre se encuentra situado de manera dinámica en el modo de poder ser; es decir, es referencia de las posibilidades de ser en el mundo, pero específicamente este referirse no se realiza en la dinámica de la subjetividad, más bien, mediante la cotidianidad de la intersubjetividad entre el mundo de las cosas y los otros (Vattimo, 2002).

Ahora bien, el mundo del *Dasein* es un *Mitsein*, debido a que no solamente se encuentra con objetos, sino también con “otros en el mundo”; al arrojarse con ellos, existe una vinculación. En consecuencia, Heidegger propuso un punto de vista inter-relacional de la existencia al contemplar que se es en referencia a otras existencias. Si se concibe así a la existencia humana, para la esencia de quienes somos son fundamentales otras existencias. La interacción constantemente con los demás se revela cuando: se piensa en otros, se imagina actuando con otros o utilizando recursos que emanan de otros “estar-en-el mundo”, cadentemente abierto, arrojado-proyectarse, al que en su estar en el medio del mundo y coestar con otros le va su poder ser más apropiado (Heidegger, 1993).

Jean Paul Sartre

De Sartre se destaca su perspectiva de la condición humana, ya que no se encuentra determinada desde lo metafísico, es decir, el ser no es el cómo lo piensan, por el contrario, el hombre tiene la oportunidad de construir su esencia en cada instante. Esta condición del ser humano le permite reinventarse a cada momento; significa que es una esencia “para-sí” orientada a trascender las definiciones, acotaciones u objetivaciones del ser humano. El autor lo define así:

...en efecto, es un ser cuyo ser está en cuestión en su ser en forma de proyecto de ser. Ser para-sí es hacerse anunciar lo que se es por un posible, bajo el signo de un valor. Lo posible y el valor pertenecen al ser del para-sí. (Sartre, 1993, p. 588)

En contraparte, el ser-en-sí “no tiene secreto: es macizo. En cierto sentido, se le puede designar como una síntesis. Pero la más indisoluble de todas: la síntesis de sí consigo mismo” (Sartre, 1993, p. 35), está bajo el criterio de utilidad e inutilidad. La consideración de la condición humana desde esta perspectiva no sirve si, por ejemplo, se piensa al hombre como productivo y no lo es. Para Sartre la condición del ser humano no está en ser productivo, él es un ser para-sí que le confiere libertad más allá de lo biológico, social, cultural, histórico, político, psicológico o económico, lo cual no niega sus circunstancias: “el ser es el ser del devenir y por eso está más allá del devenir” lo que permite al individuo ejercer su libertad (Sartre, 1993, p. 35).

El ser es indudablemente libre, sin embargo, es responsable para-sí ante la configuración del mundo y su hacer ser. Es así como el ser tiene la condición de responder a cada elección asumiendo las adversidades, así sea insostenible, debe asumirlas con la orgullosa conciencia de ser autor de ellas (Sartre, 1993).

Para el filósofo francés, el ser humano va construyendo su esencia para evitar no ser nada, por ello se esfuerza por lo que será dentro de un momento, esto lleva a pensar que su devenir se concreta

entre su presente y futuro. No obstante, entre el lapso de uno a otro la nada será presencia, porque lo que es no es el fundamento de lo que será. A la referida incertidumbre se le llamará angustia; esta es “la conciencia de ser uno su propio porvenir en el modo del no serlo” (Sartre, 1993, p. 67).

Maurice Merleau-Ponty

De este autor se menciona la importancia de revalorar la cohesión del pensamiento con el cuerpo, es decir, el pensamiento no es ajeno al cuerpo debido que los individuos están perpetuamente en adhesión irresistible al mundo, por lo tanto, es el cuerpo quien recoge la relación temporal, contextual, relacional y parcial de la realidad (Haour, 2010).

Para Merleau-Ponty era necesario reencontrar la experiencia del mundo de la vida en el cuerpo, sobre este argumentaba que “está en el mundo como el corazón en el organismo: mantiene continuamente en vida el espectáculo visible, lo anima y lo alimenta interiormente, forma con él un sistema” (1945, p. 219). Pero este reconocimiento no es biopsicosocial, se trata del cuerpo encarnado en el mundo que, a través de los sentidos, percibe la vida.

De esta manera, esa relación es dialéctica en lugar de lineal o dualista, por lo tanto, el ser responde al mundo y, a su vez, el mundo responde, en un proceso natural de interrelación. No hay una causalidad lineal y el mundo no está dividido entre sujeto y objeto. Para el filósofo:

El organismo y sus monótonas dialécticas no son, pues, extraños a la historia y como inasimilables por ella. El hombre concretamente tomado no es un psiquismo conexo a un organismo, sino este vaivén de la existencia que ora se deja ser corpórea y ora remite a los actos personales. (Merleau-Ponty, 1945, pp. 106-107)

El autor ve la interrelación humana con el mundo como esencial, “la historia es el otro”, por lo tanto, el otro no puede ser objeto, lo interpela la sensibilidad porque no es secundario como lo es para Sartre, “el infierno es el otro” (Moran, 2011, p. 391).

Lo referido hasta aquí aporta una perspectiva de aproximación a la realidad que no intenta acentuar la objetividad o ponderar la subjetividad, más bien, enfatiza la experiencia de la relación entre estas dos. En efecto, los fenomenólogos consideran una perspectiva en primera persona que permite comprender su significado de esa experiencia en condiciones particulares. Lo anterior no quiere decir que sea puramente subjetiva, sino siempre en referencia al mundo de la vida.

Por lo anterior, la realidad es parcial debido a que la intersubjetividad se concibe en la conciencia individual y colectiva, esa permite construir momentos históricos, sociales, culturales, económicos y educativos específicos mediante el encuentro del ser y el mundo (Gallagher y Zahavi, 2013). De ello resulta necesario enfatizar que únicamente se perciben fragmentos de una realidad inagotable, desconocida e incognoscible que surge de la relación ser-mundo (Martínez, 2012).

Metodología

El presente trabajo se desarrolló con un enfoque de investigación cualitativo debido al interés de comprender las expresiones, los actos y las actividades de los estudiantes sobre la experiencia de convivir en un ámbito y tiempo definido (Flick, 2004). En tal sentido, se empleó el paradigma interpretativo y el método fenomenológico existencial para centrarse en ello desde la temporalidad, espacialidad, corporalidad y relacionalidad (Alvarez-Gayou, 2010). Se optó por realizar un estudio de caso que permitiera describir, pero particularmente que trazara límites contextuales, temporales, geográficos e institucionales (Cohen *et al.*, 2005).

Para acceder a la experiencia de convivir del estudiante antes de la pandemia, durante la pandemia y al regreso a clases presenciales, se utilizó la descripción de experiencia personal ya que permite recuperar información en forma escrita (van Manen, 2003). Al respecto, esa técnica es capaz de mostrar la cualidad temática general, es decir, aprehender los significados esenciales y su importancia dentro de lo vivido (Ayala-Carabajo, 2017).

El estudio se desarrolló con 164 estudiantes del tercer grado, al considerar que no se requería una muestra extensa, sino valorar la relación con el fenómeno investigado (Vagle, 2018). Participaron 99 estudiantes del turno matutino y 65 del vespertino de una escuela secundaria general del ámbito público ubicada en el Estado de México.

Para la recolección de datos se proporcionó un cuestionario por cada una de las experiencias donde se pedía usar un pseudónimo que permitiera conservar el anonimato de las descripciones. Además se solicitó que en sus redacciones consideraran: 1) evitar explicaciones causales, generalizaciones o interpretaciones abstractas; 2) dar un lugar especial a los sentimientos y emociones (valorar desde dentro); 3) describir un hecho o suceso particular, un acontecimiento concreto; 4) centrarse en un ejemplo que sobresaliera por su intensidad, volver a vivirlo a través de su narración; 5) destacar las reacciones del cuerpo, o sea, describir cómo percibió ciertas cosas al momento de vivir la experiencia (por ejemplo: cómo oían, cómo se oían ciertas cosas), y 6) apegarse a un lenguaje cotidiano, es decir, usar las expresiones de todos los días, evitar metáforas, frases poéticas o terminología rimbombante (van Manen, 2003).

Una vez recuperadas las descripciones se procedió a la transcripción de cada una de ellas en archivo de texto a través del software de análisis cualitativo MAXQDA. Enseguida, se realizó la codificación mediante una frecuencia de palabras que permitió la conjunción de códigos principales y la elaboración de temas para el análisis del discurso. Es necesario aclarar que los temas se construyeron desde una aproximación holística o sentenciosa que tiene el interés de expresar el significado fundamental de un texto (van Manen, 2003).

Análisis y Resultados

El primer acercamiento a las descripciones personales de los estudiantes de algunas de sus experiencias se efectuó mediante el análisis en frecuencias de palabras; esto permitió aunar en la

Finalmente, se consideró una matriz de relaciones de códigos con respecto a la experiencia de convivir de los estudiantes antes de la pandemia, durante la pandemia y al regreso a clases presenciales (Figura 3).

Figura 3

Relaciones de códigos sobre la experiencia de convivir del estudiante de secundaria



Fuente: Elaboración propia a partir del software MAXQDA.

Los códigos referidos permitieron proponer cuatro temas que se describieron independientemente de la temporalidad (antes de la pandemia, durante la pandemia y al regreso a clases presenciales).

Tema 1. La existencia como posibilidad

La experiencia de convivir antes de la pandemia, durante la misma y al regreso a clases presenciales, indudablemente es concebida por los estudiantes desde la presencia, es decir, desde el “ser ahí” que ofrece la oportunidad de afrontar los factores condicionantes del lenguaje y del contexto biológico, social, cultural, entre otros. Se cita lo vivido por una alumna previo a la pandemia: “El profesor me llamó hacia afuera del salón, yo me sentí en ese momento nerviosa al estar ahí”.

Cabe destacar que la existencia exige elecciones o renunciaciones de las referidas contingencias, en otras palabras, si bien la convivencia es distinta en cada persona, la presencia demanda acciones y elecciones a cada momento, como relató otra estudiante: “Cuando tuvimos que hacer el examen diagnóstico a la hora de la salida se suponía que mi mamá vendría por mí, pero no había llegado, así que decidí irme con una amiga, que es de donde yo vivo y pues nos fuimos, y literal yo llegué a mi casa y mi mamá, apenas iba saliendo con la prisa, ‘que solo se le hizo tarde’, y así fue porque nunca se le había olvidado ir por mí”.

De manera semejante es la vivencia que aludió una alumna más: “Antes de entrar a la escuela, fui con una a amiga y un amigo por unas pizzas, posteriormente nos fuimos a sentar a las bancas y estábamos diciendo que un señor era novio de ella, por eso casi no entrábamos a la escuela”.

Dichas narraciones permiten considerar que la interrelación de las categorías “estar” y “hacer” no se limita al contexto educativo, sino reafirma una red de relaciones que los estudiantes entretejen más allá del espacio escolar.

En este sentido, la experiencia de convivir del estudiante de secundaria se presenta en cada contexto en el que actúe, pues él trae consigo un bagaje de contingencias del ámbito personal, familiar o laboral que podrían estar configurando la dinámica de convivir como lo describió una participante: “Bueno, tuve muchos problemas en mi casa, bajó la economía y mi mamá no tenía dinero; yo y mi hermano nos pusimos a trabajar, yo soy mesera en una cocina económica y administradora también, pero como me pagaban muy poco, no me alcanzaba y empecé a trabajar en otro lado como vendedora de zapatos, con una de mis tías. Actualmente sí nos rinde [el dinero] a mi mamá, mi hermano y a mí. Hoy estudio y trabajo al mismo tiempo”. De ahí no solo se afirma que la experiencia de convivir del estudiante es espacial, también es relacional debido a las interrelaciones que posibilitan.

Cabe enfatizar que la ausencia física durante la pandemia no fue el impedimento para que cobrara sentido el “estar” o “ser ahí”, debido a que las tecnologías de la información, en algunos casos, posibilitaron nuevas formas de convivir, incluso, más allá de la infraestructura escolar. Muestra de ello, es lo expresado por un alumno: “Convivir con amigos era distinto, ya que no podíamos estar cerca, solo se podía hablar por WhatsApp, Messenger y por llamada”. Esto quiere decir que, en ese ambiente, los estudiantes respondían a las cotidianidades de la vida.

Por otro lado, el regreso a clases presenciales les permitió a algunos estudiantes reconsiderar su existencia como posibilidad, es decir, plantearse ser algo. Condición que llevó a mirar la temporalidad desde su devenir concreto entre presente y futuro, como declaran: “Fue una experiencia de alegría porque pude ver a mis compañeros y maestros, aunque a veces me aburro un poco, pero trato de dar lo mejor de mí y cumplir con todo, quiero ser alguien en la vida tener una carrera, independizarme y poder consentir a mi mamá y a mi papá, cuidarlos para que no les falte nada”.

Tema 2. El porqué del otro

La experiencia de convivir del estudiante de secundaria antes de la pandemia se encontraba en la constante interacción con el otro, particularmente en interrelación con aquellos con quienes se establecía amistad. En referencia a ello, se mencionan las siguientes narraciones de tres alumnas. La primera relató: “La orientadora nos regañó muy feo y los que me ayudaron fueron mis amigos, recuerdo que esa vez me sentía muy mal y estallé, me puse a llorar”; la segunda refirió: “Fuimos a comer pizza, pero cuando casi nos la acabamos, iba pasando un señor drogado; mis amigas y yo nos asustamos bastante y corrimos al interior del lugar, después, nos dio mucha risa”, por último, aludió: “En la clase me paré a platicar para molestar a mis compañeros, estaba jugando con una amiga a picarnos las costillas, pero se enojó, tomó un gis y me lo aventó”.

Cada acto de convivir es, sin duda, una experiencia donde se comparten alegrías, dificultades, tristezas, temores, altercados, desmanes o, incluso, alimentos. Así mismo, pero durante la pandemia

alguien compartió: “Fue un tanto difícil, pero fue como otro reto que debía solucionar. Respecto a mis amigos, perdí el contacto con algunos de ellos, pero no con mi mejor amiga, ella siguió estando conmigo a través de una pantalla”, y otro alumno relata: “Una de mis amigas tenía covid-19, pero era su cumpleaños, entonces como no podía salir le organizamos todo para poderle festejar con todas las medidas sanitarias... la pasamos de maravilla, aunque solo la pude ver y tocar a través de un plástico”.

Mientras que, al regreso a clases presenciales, una de las participantes describió: “Me alegró ver a la gran mayoría de mis amigos, no podemos acercarnos demasiado y tenemos que mantener cierta distancia para poder hablar”.

Por lo anterior, se infiere que independientemente de las circunstancias previas a la pandemia, durante el confinamiento y al regreso a clases presenciales; el proceso de interrelacionalidad de la existencia hace referencia a otras existencias, concretamente: las relaciones de amistad establecidas por los estudiantes serían una posibilidad en la configuración de su experiencia de convivir.

Sin embargo, es necesario valorar que no es la única interacción que establecen los estudiantes, existen otras con sus compañeros de clase, docentes u orientador técnico como refirieron: “Con los maestros nos llevamos muy bien, porque algunos nos contaban de su vida”; y “Mi experiencia con mis compañeros era buena, porque tenía muchos amigos; convivía bien con todos y durante la pandemia perdí muchas amistades y me quedé con pocas; [también] mi relación con mi orientador era buena, porque era muy buena onda, nos ponía ejercicios muy divertidos para que no nos aburriéramos”. De esta manera, se señala: la relación con el mundo es dialéctica en lugar de lineal o dualista, por lo tanto, los estudiantes responden al mundo y, a su vez, el mundo les responde a ellos, en un proceso natural de interrelación.

Tema 3. Las acciones más allá de simples actos

La experiencia de convivir antes de la pandemia podría considerarse desde los actos realizados por los estudiantes, así lo expresó una de las participantes: “Me la pasaba viendo cómo jugaban y luego también me reía de lo que hacían como aventar cosas, correr como locos, y también [de] los regaños del orientador cuando los encontraba (...)”.

Otra alumna comenta: “estábamos esperando la última hora de clase, cuando llegó, mi amiga y yo decidimos no entrar al salón. Al principio no sabía qué hacer, entonces fui con mis amigos de tercero y nos saltamos las clases (...). Fuimos al patio de atrás, estaban varios profesores y nos empezaron a preguntar por qué estábamos afuera y no había clases. Sinceramente estaba despreocupada, hasta que me di cuenta de que había olvidado mi mochila, lo único que se me ocurrió hacer fue llamarle a otra amiga para que me la diera, en lo que ella ideaba un plan para salir del salón. Yo estaba demasiado nerviosa, los maestros hacían muchas preguntas. En eso me habló una amiga más, estaba con su novio, me puse aún más nerviosa por el aroma de su perfume, se me hacía muy rico, él me habló y nos hicimos amigos. Llegó mi amiga [con mi mochila] y se escuchó la campana, me sentí en la gloria, pero nunca volví a saltarme una clase”.

Ambas experiencias podrían valorarse desde la interacción de la vivencia de la conciencia y el correlato de la misma, esto es, la intencionalidad donde los actos permiten la aprehensión de infinitas posibilidades. Por este motivo, las relaciones sociales en la escuela, desde una perspectiva fenomenológica, estarían más allá de considerar violencias, conflictos o paz.

Tema 4. El cuerpo como la vía de las emociones

Las emociones expresadas por el estudiante pueden ser el referente de la experiencia de convivir a través del cuerpo, es decir, este es el vínculo que recoge lo vivido en las interacciones, mediante la relación temporal que el cuerpo mantiene sin descanso con él; así lo relata un alumno más: “El año pasado, antes del covid-19 (...) en febrero del 2020, en el convivio del día del amor y la amistad cursaba primero de secundaria, cuando en medio del festival sentí un fuerte dolor en el dedo pulgar del pie gracias a que una niña me pisó mientras bailaba. Una semana después me dolía mucho por cualquier cosa, [si] me tocaba el dedo, pero me preocupaba porque del lado derecho de mi uña en la parte de arriba salía pus y el dedo cada vez se ponía morado y empezaba a oler feo, pero mi error fue no decirle nada ni a mi mamá ni a mi papá, la única que me guardó el secreto fue mi hermana. Durante los días [siguientes] no jugué porque me dolía (...). En el mes de marzo me di a la tarea de buscar qué era lo que me pasaba y ahí me enteré de que tenía mi uña encarnada. Ese mes la tenía, pero el 2 de abril le confesé a mi mamá, ella se preocupó y le contó a mi papá. Un día antes de mi cumpleaños me llevaron al seguro y así es como me liberé de mi uña encarnada. En agosto me volvió a pasar, pero luego avisé y me la quitaron”.

Ahí se manifiesta la corporeidad, contextualidad, relacionalidad y temporalidad de elementos interrelacionados en las emociones, como lo compartieron también: “Ahora que regreso a clases, no soy capaz de socializar con gente que ya conocía. En la pandemia solo tenía el apoyo de dos personas. También he sentido la experiencia de la tristeza por la muerte de un ser querido, el cual apreciaba mucho y desde entonces no he tenido a otra persona la cual me comprendiera de cómo me siento”.

Las emociones son una constante en la existencia, no predecibles indudablemente, a las que el estudiante de secundaria se enfrentará permanentemente, con la condición de “ser entre la incertidumbre y el misterio” en las relaciones interpersonales. Esto se refleja, por ejemplo, en aquellos estudiantes que consideran tener una relación de amistad estrecha e inesperadamente se agreden.

Discusión

La presente investigación surgió del interés de comprender la convivencia escolar de los estudiantes de secundaria en tres momentos: antes y durante la pandemia y al regreso a clases, desde una perspectiva fenomenológica existencial, de allí que los relatos permitieran identificar las categorías siguientes: estar, amigo, clase, hacer, salir, compañero, sentir y escuela. Dicha circunstancia no intenta enfatizar la paradoja del síndrome de Babel; por el contrario, con ella se afirma que la experiencia de convivir es contextual, temporal y parcial, por lo que se encuentra abierta a posibilidades.

De las categorías referidas, sobresalieron estar y amigo no solo en el énfasis del discurso de los estudiantes sino en la cercanía; sin duda alguna, se infiere que la experiencia de convivir conlleva la presencia del ser ahí, pero más aún, podría ser más gratificante con quienes se comparte. Respecto a ello, Dilthey (1986) refería que la existencia individual despliega una riqueza vital e infinita debido a las relaciones intrapersonales, interpersonales e interrelacionales; situación que genera el cruce de nexos entre individuos que incluso van más de sus vidas en virtud del contenido, el valor y el fin que realizan en ellos.

Así, es innegable que los estudiantes construyan significados, atribuyan sentidos, sean intencionales y vivan en constante tensión, por eso es conveniente que las investigaciones en convivencia escolar valoren la presencia de significados y sentidos independientemente de los ya provistos (Martínez, 2018).

Asimismo, el estudio permitió conjuntar las categorías en temas: “La existencia como posibilidad”, que hace referencia al ser, esto es, la existencia como el campo de las infinitas alternativas del estudiante; “El porqué del otro”, desde la consideración que los estudiantes se encuentran en una interconexión con el mundo y otras existencias que van ofreciendo significado y sentidos a la experiencia de convivir; “Las acciones más allá de simples actos”, este alude a la intencionalidad donde la conciencia es siempre conciencia de algo, por lo tanto, el estudiante se encuentra en una orientación hacia una dirección o un movimiento que le permiten ver, oír, pensar, decir, sentir y hacer, y “El cuerpo como vía de emociones”, donde se remite a la consideración de que el mundo de la vida se vive a través del cuerpo (Merleau-Ponty, 1945).

Cada uno de los temas propuestos están más allá de categorías como violencia, conflicto o gestión de la convivencia escolar; esto es, los estudiantes no enfatizaron la experiencia de convivir desde las normas, reglas o violencias, situación que no niega la presencia de las mismas en el discurso de los estudiantes; más bien, permite proponer un distanciamiento de las líneas dominantes de los estudios para la paz; debido a que el mundo de la vida refleja diversidad en el convivir (Husserl, 1962).

Por otro lado, pareciera que antes de la pandemia la experiencia de convivir tenía énfasis en las relaciones interpersonales de afecto, es decir, en las de amistad; en esas las categorías sobresalientes son: estar ahí y hacer. Así, la existencia como posibilidad conlleva la interrelación en la que se comparten alegrías, tristezas, alimentos y espacios fuera del salón de clases. Por lo tanto, hay un interés latente del estudiante por convivir fuera de la institución, porque esos son los que le permiten valorar el para-sí en la construcción de oportunidades de interrelación; más allá, del ser en-sí, que se encuentra acotado y determinado en las dinámicas escolares; situación que limita su capacidad de libertad y responsabilidad de ser (Sartre, 1993). Por lo anterior, el estudiante de secundaria posiblemente no considera la escuela como el único espacio dado para la convivencia escolar, más bien, puede existir una construcción de significados y sentidos en la interacción del contexto interno y externo de la institución.

En referencia a la experiencia de convivir durante la pandemia, se identificó que a pesar del distanciamiento físico los alumnos tenían interés por hacer prevalecer los lazos de amistad establecidos

en la escuela. Entonces, las categorías estar ahí y amigo presentan un acercamiento estrecho por lo que el tema “El porqué del otro” cobra relevancia, considerando que la existencia no es en la ausencia del otro, más bien, en la interrelación con él y, particularmente, donde existen lazos de amistad. En ese sentido, el estudiante buscó alternativas que permitieron la continuidad de la experiencia de convivir mediante el uso de las tecnologías de la información.

Sin embargo, en algunas relaciones de amistad existieron dificultades de comunicación debido a las complicaciones por conectividad a la web, ausencia de teléfono celular, incompatibilidad de tiempos ante la integración al ámbito laboral o la posible angustia que condujo a los estudiantes a cuestionarse sobre su finitud debido a la pandemia. En consecuencia, fue el núcleo familiar el vínculo emergente para el establecimiento o restablecimiento de lazos afectivos. Es innegable que desde la perspectiva existencial el postulado de ser-en-el-mundo permite dilucidar la dinámica del contexto interno y externo escolar; pero no como contextos excluyentes uno del otro, sino la consideración que el alumno (Dasein) establece una red de relaciones (Mitsein) en presencia y ausencia (Heidegger, 1994).

La experiencia de convivir al regreso a clases presenciales propició angustia en el estudiante particularmente en las relaciones de amistad, ya que el distanciamiento durante más de un ciclo escolar, las medidas de salud aludidas como “sana distancia” (donde el uso del tapabocas limitaba la identificación de rasgos faciales), el regreso en bloques (que restringió el ver a sus amigos) y los cambios físicos llevaron a cuestionar los posibles cambios de su carácter de amigos. Por eso es importante valorar que “el cuerpo como vía de emociones” permite no solo ser la referencia inmediata de la convivencia, sino, la interpretación de significados y sentidos que al regreso a las clases implicó alegría por el reencuentro con amigos y compañeros, pero además frustración por aquellas vivencias encarnadas de interacción donde se prohíbe compartir alimentos.

Conclusiones

Es necesario considerar que la experiencia de convivir del estudiante de secundaria: antes de la pandemia, durante ella y al regreso a clases presenciales, es temporal, parcial, corporal y siempre en relación. Es decir, cada pensamiento, sentimiento y acción experimentada por el estudiante surge de la intersubjetividad entre el mismo, los demás y el mundo (Spinelli, 2005). De ello resulta necesario considerar que emerge en la interrelación del contexto interno y externo; pero no como contextos excluyentes uno del otro, sino en el establecimiento de una red de relaciones en presencia y ausencia que generan incertidumbre en la experiencia de convivir. Es por ello, que a pesar de que la escuela secundaria implementó acciones para gestionar una convivencia escolar pacífica, armónica e inclusiva, no se consideró que desde la cosmovisión fenomenológica existen un sinnúmero de contingencias que, sin duda, emergen de la interacción con el otro.

En síntesis, la experiencia vivida de convivir del estudiante de secundaria con amigos, compañeros, docentes y orientadores surge de la dinámica entre la red de relaciones, pero no únicamente son ellos; además, está el núcleo familiar, los amigos del vecindario, el club deportivo o la actividad laboral. Es probable que cada contexto permita la co-construcción de significados y sentidos de la experiencia de convivir, y que sin lugar a duda se caracteriza por estar en proceso o movimiento, nunca fija, siendo el cambio lo único permanente (Martínez, 2018).

De ahí que en los tres momentos contemplados hayan tenido incertidumbre, por no tener la capacidad de controlar las circunstancias; es decir, tener un panorama claro de actuación particularmente en las relaciones de amistad. Por ello se consideraría que el decremento en las interacciones con amigos desde la perspectiva fenomenológica existencial es precedida por la angustia de que aquellas amistades, consolidadas durante el primer ciclo escolar, hubieran cambiado su forma de actuar, pensar o expresarse durante la pandemia, por lo que la forma de convivir al regreso a clases presenciales imposibilitara la dinámica de convivir ya consolidada.

Finalmente, es innegable que el estudiante de secundaria construye significados, atribuye valores, es intencional y vive en tensión, por lo que se podrían contemplar todo eso que se asigna a la experiencia de convivir de la presente investigación para futuras investigaciones independientemente de los ya provistos en los estados del arte de la convivencia escolar, considerando a la interrelación entre la amistad, la angustia y el control (Martínez, 2018).

Referencias

- Alvarez-Gayou, J. (2010). *Como hacer investigación Cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Ayala-Carabajo, R. (2017). *Retorno a lo esencial*. Penguin Random House.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*. Routledge Falmer. Taylor y Francis Group.
- Dilthey, W. (1986). *Crítica de la razón histórica*. Península.
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2018). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. Aula Nueva. SM.
- Finlay, L. (2011). *Phenomenology for Therapists. Researching the Lived World*. Wiley-Blackwell.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Fullat, O. (2000). *Filosofía de la educación*. Síntesis Educación.
- Gallagher, S. y Zahavi, D. (2013). *La mente fenomenológica*. Alianza Editorial.
- González, F. (2022). El camino comprensivo en la investigación educativa: Reflexiones dentro de la fenomenología hermenéutica. *Revista Franz Tamayo*. 4(10). <https://doi.org/10.33996/franztamayo.v4i10.880>.

- Haour, B. (2010). *Introducción a Fenomenología de la percepción de Maurice Merleau-Ponty*. Fondo Editorial Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
- Heidegger, M. (1993). *El ser y el tiempo*. FCE.
- Heidegger, M. (1994). *La pregunta por la técnica*. Conferencias y artículos. Serbal.
- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. FCE.
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Prometeo.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz: Su teoría y su práctica*. Urgencias.
- Larrosa, J. (2006). ¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje. *Revista Educación y Pedagogía. Separata*. Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
- Lozano, V. (2006). *Hermenéutica y Fenomenología*. Edicep.
- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 227-260. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>.
- Martínez, Y. (2012). *Terapia Existencial: Teoría y práctica relacional para un mundo pos-Cartesiano*. Circulo de Estudios en Psicoterapia Existencial. Kindle.
- Martínez, Y. (2018). *Introducción al Coaching Existencial: Perspectiva fenomenológica*. Kindle.
- Melich, J. (2011). *Filosofía de la finitud*. Herder.
- Merleau-Ponty M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. FCE.
- Mena, A., Moret-Tatay, C. y De Lima, A. (2021). Programas de intervención para la prevención de la violencia escolar: Una revisión sistemática y metanálisis. *Edupsykhé. Revista De Psicología Y Educación*, 19(1). <https://journals.ucjc.edu/EDU/article/view/4380>.
- Morán, D. (2011). *Introducción a la fenomenología*. Universidad Autónoma Metropolitana. ANTHROPOS.
- Puerta, I., Builes F., y Palacio M. (2011). *Convivencia escolar: Abriendo Espacios Flexibles en la Escuela*. Universidad de Antioquia.
- Sartre, J. (1993). *El ser y la nada*. Altaya.
- SEP (2018). *Documento Base del Programa Nacional de Convivencia Escolar para Autonomía Curricular Ciclo 2018-2019*.

Spinelli, E. (2005). *The Interpreted World*. SAGE. Kindle.

Vagle, M. (2018). *Crafting Phenomenological Research*. Routledge. Taylor & Francis Group. Kindle Edition.

van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea.

Vattimo, G. (2002). *Introducción a Heidegger*. Gedisa.