

**ARQUETIPOS DE LA ENSEÑANZA ACTIVA EN LA PERSPECTIVA
ESTUDIANTIL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
ARCHETYPES OF ACTING TEACHING IN EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF
ACTIVE HIGHSCHOOL STUDENT**

Carla Patricia Quintanar Ballesteros^a

Fundación Universitaria Iberoamericana, México

(carla.quintanar@doctorado.unini.edu) (<https://orcid.org/0000-0002-3454-6197>)

María Cristina Caramón Arana

Universidad Autónoma de México, México

(criscaramon@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-9171-7642>)

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 21/03/2023

Revisado/Reviewed: 30/06/2023

Aceptado/Accepted: 07/09/2023

RESUMEN

Palabras clave:

símbolos, arquetipos, docencia
significativa, hermenéutica,
permanencia escolar.

La investigación realizada tuvo la finalidad identificar símbolos asociados a la valoración de la permanencia en la escuela por parte del estudiantado que ha llegado a los últimos ciclos de Educación Media Superior. La propuesta, nuestra, es un método interrogativo estructural basado en la hermenéutica que devela estructuras simbólicas, imaginarias y míticas que subyacen en el discurso de los estudiantes en el Estado de Querétaro, México. Se analizó la alocución de un colectivo estudiantil, representado por 77 estudiantes distribuidos en 11 grupos de discusión; para ello, se elaboró un abanico de instrumentos propios, que fungen como serie de filtros para reconocer momentos, actores e ideas clave que incidieron en sus posibilidades de sostenerse en la trayectoria escolar. La peculiaridad del discurso es que funge como sujeto colectivo de investigación y no por cada persona que en su momento lo expresó. Así, se procedió a tamizar la diversidad de contenedores del discurso por medio de rejas y tablas analíticas. Se presenta aquí únicamente los arquetipos que resultan de la imagen simbólica que el estudiantado elabora en torno a las formas de docencia que le significan para afianzar su paso por la institución educativa. Los resultados corroboran una interesante complejidad en los arquetipos de docencia resultantes, los cuales, al ser entidades meramente teóricas, extraídas por medio de la mitificación hermenéutica, basada, por citar algunos, en Jung, Durand, Jodelet, Cassirer, Castoriadis, De Rosa, y se conforma un esquema teórico-conceptual a favor de la construcción de condiciones que favorecen la permanencia escolar de las juventudes de la entidad estudiada.

^a Autor de correspondencia.

ABSTRACT

Keywords:

symbols, archetypes, meaningful teaching, hermeneutics, school permanence.

The purpose of the research carried out was to identify symbols associated with the assessment of permanence in school by students who have reached the last cycles of Higher Secondary Education. Our proposal is a structural interrogative method based on hermeneutics that reveals symbolic, imaginary and mythical structures that underlie the discourse of students in the State of Querétaro, Mexico. The speech of a student group, represented by 77 students distributed in 11 discussion groups, was analyzed; To this end, a range of own instruments were developed, which serve as a series of filters to recognize key moments, actors and ideas that influenced their possibilities of sustaining themselves in their school career. The peculiarity of the speech is that it serves as a collective subject of research and not for each person who expressed it at the time. Thus, the diversity of discourse containers was sifted through analytical grids and tables. Only the archetypes that result from the symbolic image that the student body develops around the forms of teaching that mean to them to strengthen their time at the educational institution are presented here. The results corroborate an interesting complexity in the resulting teaching archetypes, which, being merely theoretical entities, extracted through hermeneutic mythification, based, to name a few, on Jung, Durand, Jodelet, Cassirer, Castoriadis, De Rosa, and a theoretical-conceptual scheme is formed in favor of the construction of conditions that favor the school permanence of the youth of the studied entity..

Introducción

El interés en la docencia

La docencia resulta de gran interés cuando se trata de establecer políticas públicas en torno a la educación de las juventudes. Tradicionalmente, desde las esferas de decisión, si acaso se ha basado en el análisis de estándares cuantitativos de desempeño respecto de los saberes que logra el estudiantado.

En ese sentido, en torno a la docencia, se abren dos grandes esferas de impacto: por un lado, su dimensión como proyecto de vida, lo cual interpela a nivel personal, como docentes; por otra parte, el referido a que la docencia no se representa únicamente a la voluntad de las personas, sino que ésta siempre se ve orientada, en lo institucional, por las políticas socio-pedagógicas que se promueven desde el discurso curricular, las prácticas y cosmovisiones que se privilegian en la escuela y las condiciones de facto con que se ofrecen para desarrollar un cierto perfil docente; por ello, también determina focos para las inversiones, acciones y políticas de Estado.

Así, al poner la atención en lo anteriormente expuesto y en la relación directa que existe con el área de influencia de la escuela como institución, entonces es posible entender por qué el estado está interesado en qué política debe dirigir hacia la educación. De esa manera, es necesario advertir que tal problemática debe ser investigada y que ello da pie a la investigación que a continuación se expone y que además implica un gran aporte a la actual reflexión nacional en torno a la revaloración de la docencia y la propuesta pedagógica de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), sobre todo porque el carácter del estudio es teórico y además porque invita a reflexionar sobre el punto que el estudio abarca y que es su objetivo principal: cómo el estudiantado ve los saberes que adquiere en la escuela y qué le hace permanecer en ella. Esto significa saber cómo desde la mirada de las propias juventudes se valora la permanencia escolar y advertir lo que le resulta significativo para ello. Es decir la investigación permite abordar la complejidad de la percepción estudiantil sobre la permanencia en el aula y los saberes que en ella aprende.

Así, el presente estudio observa la necesidad de enfatizar la perspectiva directa de los sujetos de derecho a la educación, en un esfuerzo por transitar en la dirección de una perspectiva incluyente, así como enfocar una visión más integral y humana al momento de establecer el análisis para la toma de decisiones.

Es necesario subrayar que la propuesta de investigación que se presenta es creación de las investigadoras y que no hay un estudio igual por lo cual no es posible de confrontar.

Contexto institucional y formativo

El discurso estudiantil se recolectó en el marco del Programa Estatal para la Evaluación y Mejora Educativa (PEEME 2016-2020), dirigido por la Secretaría de Educación (SEDEQ) y coordinado por el Consejo Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CEPPEMS). El programa estableció dos proyectos de evaluación enfocados en la eficacia de los programas contra el abandono escolar y en las prácticas de evaluación formativa en aula; dirigido a la toma de acciones prácticas para la mejora educativa. El despliegue realizado fue muy importante, pues se logró trabajar sin recursos, a partir de la suma de voluntades institucionales, profesionales y personales; involucrando a 14 instituciones y 19 especialistas adscritos a comités y 20 apoyos más; desplegando cuatro grandes instrumentos de evaluación, retomando aquí los grupos de discusión con estudiantes de último ciclo.

La riqueza de los datos dio para abundar en aristas que no lograron abordarse, dados tiempos y enfoques del PEEME. Entre ellas, el papel de factores afectivos y de interrelación en la asunción del trayecto por la EMS; sobre todo ante la insistencia de la bibliografía al conceder a los procesos simbólicos de “enganche” con la escolarización un papel decisivo cuando de abandono escolar se trata, como lo hacen Mena, Fernández y Rivière (2010); Román (2013); Carranza y Sandoval (2015); Pogliaghi, Mata y Pérez (2015); Cano, Sánchez y Massot (2016); Miranda (2018); Weiss (2018); Quintanar, Uribe y Vallejos (2020).

Para categorizar procesos simbólicos, nombrar las pautas de valor subyacentes en la expresión colectiva, conceptualizar su naturaleza y entrever sus orígenes socioculturales se realizó un análisis teórico en torno a los procesos simbólicos; la selección de autores descubre la transversalidad existente entre procesos simbólicos, imaginación colectiva y funciones del mito, particularmente en lo referente a la construcción psíquica, sociocultural, incluso epistémica y evolutiva del ser humano.

La indagación teórica nos permitió configurar una metodología propia, al corroborar que la hermenéutica se enfoca en la interpretación de las estructuras simbólicas del discurso, rescatando la importancia de explicitar el punto de vista y el bagaje narrativo con que el hermeneuta establece el diálogo, a través del constructo del discurso como un colectivo singular.

La investigación actual, por ello, busca generar ciencia básica a partir del establecimiento de un método interrogativo y escritural centrado en la hermenéutica, lo cual devela estructuras simbólicas, imaginarias y míticas que subyacen en el discurso emitido por el estudiantado; con la intención de extrapolarlas a un estatus conceptual que coadyuve a la creación de teoría en torno a los símbolos que dan sentido cultural (colectivo) a la permanencia escolar.

El presente estudio permite visualizar el trasfondo de las causas de abandono en el actual panorama, al reiterar la importancia de las relaciones interpersonales en la significación de la escuela, las cuales se alteraron de manera drástica durante la pandemia. A partir de lo que expresan las juventudes entrevistadas sobre los procesos de formación del carácter, se descubren algunos referentes humanos de fondo que dan sentido a la permanencia; factores comunes que posibilitan la construcción de templanza para visualizar, elegir y desbrozar con fortaleza los diversos causes para la propia condición humana que, en su momento, les permite proyectar un propósito, tomar decisiones, construir retos y mantenerse en pie hacia una misión trascendental: concluir la EMS para ir *más allá* (cuando se cumplen las condiciones materiales).

El presente trabajo, por ello, contribuye al replanteamiento en la definición y el propósito trascendental del ser estudiante, a fin de atar lazos inéditos que sostengan la vida misma y los tejidos socioculturales en torno a la educación de nuestras juventudes.

Revisión de la literatura relevante

La revisión de literatura resultó fundamental para la investigación, por lo cual es muy amplia. Aquí, se enuncia de manera general.

Un primer apartado corresponde a los referentes de investigación en México y la localidad, en busca de estudios enfocados en procesos simbólicos desde la perspectiva estudiantil, de 10 años atrás, a la fecha; donde se revisó un abanico amplio de trabajos, tomando como referentes a la *Memoria Electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (COMIE, 2020) y al libro *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México. Reflexiones y propuestas para el futuro* (Buendía y Álvarez, 2019).

El estudio más cercano al actual, lo presenta Ventós (2017), al hablar de los *sentidos de la trayectoria escolar*, recuperando algunos autores de base comunes; sin

embargo, se realiza en Uruguay. El primer estudio diverge en el plano metodológico y el alcance de la muestra, así como se centra en los conceptos de *experiencia* y *sentido*; mientras que el actual se acerca al plano simbólico por el costado de lo *imaginario* y lo *mítico*; sin embargo, en ambos casos se coincide en validar el discurso colectivo como representativo de un conjunto social más amplio.

De aquí, se concluye que existen referencias importantes para arropar y contrarrestar la presente investigación, pero es evidente que ésta mantiene un matiz propio en el ámbito local (dimensión estatal-nacional); por ello, es claro que se necesita fortalecer la investigación con foco en estudiantes de la EMS, como en la innovación del enfoque temático y la precisión del diseño teórico-metodológico que aquí se aporta.

Otro apartado, aborda las aproximaciones preliminares alrededor de la *permanencia* escolar como foco, en contraposición con el *abandono*. Al revisar antecedentes oficiales de la política educativa y estados del arte en torno al tema y el nivel aquí tratados –López, Sañudo y Maggi (2013); Fonseca, Ibarra y Escalante (2015); Ventós (2017); Buendía y Álvarez (2019); Salgado y Hernández (2020); Magaña (2020); Alanís (2020); Osuna y Díaz (2020); Ortega, Alejo y Estrada (2020); Vuelvas (2020); Gómez (2020); Ilinich Matus (2020); Gazga (2020); López y Reyes (2020)–, se descubre que, en el contexto local y nacional, las acciones se basan en el combate de factores de riesgo que condicionan el abandono escolar; por lo cual se quiso mirar el otro lado del fenómeno, analizando aquello que da sentido personal y sociocultural a la permanencia escolar.

El abandono escolar, sin embargo, es relevante al contemplarse como fenómeno espejo de la problemática; sobre todo por las graves implicaciones sociales y económicas que acarrea. En cualquier etapa de la trayectoria escolar donde el abandono ocurre, genera exclusión, tiene consecuencias negativas en la formación del capital humano y los procesos de integración social –Alonso (2014); Blanco, Solís y Robles (2014); SEMS (2015); Carranza y Sandoval (2015); OCDE, (2016); Miranda (2019).

En torno al abandono, existe consenso, incluso a nivel internacional, en ciertos factores que lo detonan –OCDE (2016); Miranda, 2018; INJUVE, 2010; Abril, Román, Cubillas y Moreno, 2008; Navarro, 2001–. Algunas investigaciones coinciden en caracterizarlo como el clímax de un proceso donde el estudiantado se desvincula de modo paulatino: “un proceso acumulado de desencuentros con la escuela”, en palabras de Mena, Fernández y Rivière (2010, p. 122); relacionado con una serie de situaciones de vulnerabilidad –sociales, familiares y escolares– identificadas como foco rojo. Abandonar la escuela no es una decisión que se tome “a la ligera” o por un arrebato repentino, sino que se trata de un desenganche paulatino, definido como “la lenta y progresiva acumulación de fuentes de alejamiento de la escala de valores, las pautas de actuación y los símbolos de identificación con la escuela” (Mena et al, 2010, p. 23).

La relación entre afecto, expectativas y permanencia escolar, conlleva hablar del *habitus* de Bourdieu (1999), entendido como un proceso continuo que “implica un conocimiento que permite anticipar el curso del mundo” (p. 188); indicando que las interacciones conforman destinos y formas de “hacer”: lo que da sentido a la práctica cotidiana al asumirse estructuras valoradas como “armónicas” para un grupo. La interacción entre *trayectoria* escolar y devenir sociocultural se aparta de los referentes cuantitativos de desempeño y eficiencia para recuperar sus dimensiones psicosocial y comunicativa; éstas se relacionan con afectos y significaciones construidas al *paso* por la escuela. El trayecto se entiende como un “proceso de transformación que se da en el transcurrir del tiempo y que supone la apropiación, la significación y la utilización contextualizada de objetos y recursos tanto intelectuales como institucionales” (Gutiérrez, Granados y Landeros, 2014, p. 6); lo que está en acuerdo con autores que insisten en la necesidad de entender la exclusión como un proceso continuo: Murillo, (2003), Román

(2013); UNICEF (2016), De Hoyos, Rogers y Székely (2016); Quintanar, Uribe y Vallejos (2020).

Un apartado crucial es el que aborda las categorías de investigación centrales; sintetizado en la Tabla 1.

Tabla 1

Revisión de literatura en torno a categorías de investigación centrales

CATEGORÍA	REFERENCIAS	CONCEPCIONES CENTRALES	AUTORES REVISADOS
Símbolos, signos y supersignos	Norber Elias y las estructuras supersignificas	<ul style="list-style-type: none"> • Planos de la representación • Estructura simbólica o supersignificas • Estructuras simbólicas superiores 	Elías, 1994 García, 2003 Valencia, 2004
	Ernest Cassirer y la imagen de segundo grado (imagen mental)	<ul style="list-style-type: none"> • Aparatos y redes simbólicas • La urdimbre simbólica 	Amador, 2008 Cassirer, 1968, Magallanes, Donayre, Gallegos y Walter, 2021
	Notas desde el interaccionismo simbólico	<ul style="list-style-type: none"> • Herbert Blumer: el flujo de conciencia y la autoindicación • Vygotsky y los procesos de mediación cultural 	Blumer, 1982; Cassirer, 1968 De Rosa, 2018 Magallanes, Donayre, Gallegos y Walter, 2021 Pons, 2010 Quintanar, 2017 Vygotsky, 2015 Wolf (1999)
Imaginación y colectividad	Castoriadis y el imaginario social	<ul style="list-style-type: none"> • Breve reseña sobre estudios del imaginario social • Reserva de sentido en la significación imaginaria • Imaginación radical e imaginario social instituyente 	Aliaga y Carretero, 2016 Cabrera, 2004 Castoriadis, 1997 y 1998 Urribarri, 1998 Fressard (2006)
	Representación social e imaginación simbólica	<ul style="list-style-type: none"> • Jodelet: sentido común y restitución simbólica de la ausencia • Gilbert Durand: signos alegóricos y conciencia directa 	Durand, 1971 Jodelet, 1986 Jung, 1995
El trazo mítico y la fantasía	El tiempo y la imagen primordiales	<ul style="list-style-type: none"> • Alan Watts y la indeterminación de tiempo mítico • Carl Jung: imagen primordial y acceso al sí mismo 	Castoriadis, 1997 Jaffé, 1995 Jung, 1995 Matos, 2019 Watts, 1998
	Aproximar y colmar: funciones de la fantasía	<ul style="list-style-type: none"> • Norber Elías y los símbolos de la fantasía • Gianni Rodari y las aproximaciones a lo extraño 	Elías, 1994 Rodari, 2008

Por último, se trabajó la revisión de principios teóricos para la construcción del modelo hermenéutico, donde se emplea la mitificación basada en el mito del héroe como procedimiento para establecer el punto de ver hermenéutico. Para esto, se recuperaron las discusiones con las categorías centrales antes citadas y, para el centro de la propuesta

metodológica, se enfocan tres trabajos contemporáneos: Hans-George Gadamer (2013), Paul Ricœur (1965 y 2003) y Maurizio Ferraris (2000). El estudio condujo a pensar en la hermenéutica como un proceso de mediación entre símbolos; para el caso de la interacción con el discurso, entre *lo dicho* y su sentido; evidenciado a través de la reescritura –punto de ver hermenéutico.

Método

Esquema central, fases e instrumentos para la mitificación del discurso

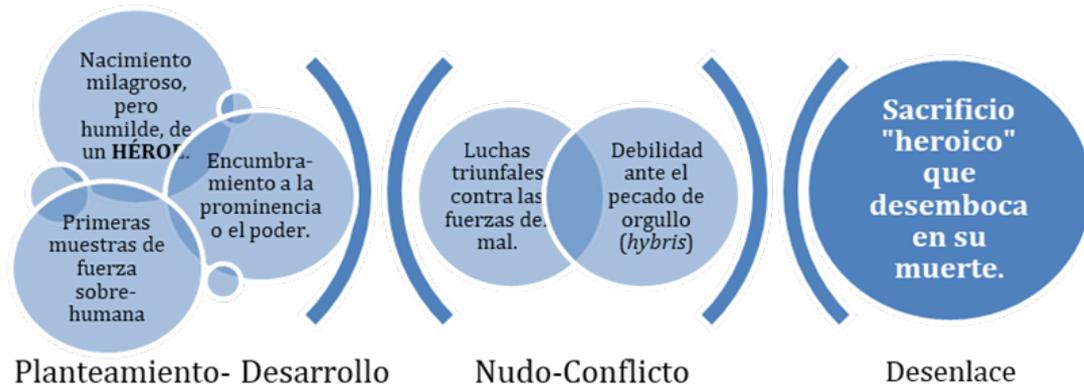
La investigación está basada en el análisis del discurso emitido en entrevista por una colectividad de 77 estudiantes que cursaban el último ciclo de Educación Media Superior (EMS), inscritos en seis de los más importantes subsistemas en la localidad y cuyo contenido conforma un total de 21 horas de videograbación, 243 páginas de transcripciones y 21 relativas a registros de observación levantados durante las entrevistas, desarrolladas bajo la técnica de grupos de discusión por un colegiado diverso. Los resultados disparan una diversidad de pormenores respecto de los símbolos que dan sentido a la trayectoria escolar en la EMS y, dada su amplitud, interesa comentar los relativos a la docencia.

La metodología arroja un esquema teórico donde es posible observar las personalidades y prácticas docentes que contribuyen en la valoración de la permanencia escolar, las que resultan significativas desde la mirada de las propias juventudes. La investigación aborda la complejidad de la percepción estudiantil sobre el tema, lo que invita a evitar caer en la tentación de leer los resultados como *términos*, pues ésta más bien arroja *arquetipos*, es decir, símbolos, los cuales están analizados desde las perspectiva de autores de la talla de Jung, Durand, Jodelet, Cassirer, Castoriadis, De Rosa, Magallane, Blumer, Ricœur, Ferraris, entre otros.

El estudio se realizó por medio de entrevistas a los escolares antes de la contingencia mundial por Covid-19 –iniciada en México a finales de 2019 y extendida hasta la actualidad–; entonces trabajaban de manera presencial y hoy transitan hacia modelos multimedia, híbridos o bajo la “nueva normalidad”. Sin embargo, al ser básica nuestra investigación, se preveía la necesidad de ir más allá de la aplicación inmediata de la evaluación de base; pues ello, permite apreciar valoraciones humanas profundas por las que la comunidad estudiantil se propone determinados caminos o sueños y cómo en éstos interceptan los significados socioculturales que dan sentido a la permanencia, más allá de la modalidad o precisamente para visualizar la idónea para los Sujetos de Derecho y el devenir social de la entidad de estudio, donde la presencia y las interacciones humanas toman un alto valor.

Para la investigación, se elabora un procedimiento hermenéutico propio, basado en la mitificación del discurso, con la intención de tornarlo colectivo al trasladar la diversidad de voces al singular, en donde el hermeneuta se coloca en posición de aceptar la diversidad de respuestas de los sujetos entrevistados como si se tratara de uno solo, a fin de relatar desde una sola voz colectiva. Al retomar la estructura del mito del héroe como esquema para la ordenación del discurso el hermeneuta toma una posición, es decir, un punto para mantener el hilo de la historia; de esta manera, se trata de la toma de una postura objetiva, pero sólo en el sentido de que el esquema permite al hermeneuta apropiarse de la imagen (el símbolo), al modo del objetivo de una cámara: como lente para tamizar y enfocar aquellos aspectos que son comunes al sentir y pensar colectivo.

Figura 1
Estructura narrativa del mito del héroe



Nota. Elaboración propia a partir de información de Jung (1995).

Puesto que la postura del hermeneuta es la de *contar* la historia del colectivo, se observa cómo la estructura mítica puede coincidir con los momentos clásicos de la narrativa; lo que permite orientar la interpelación al colocarse *como si* se fuera a escribir el cuento o la trama de una película, relatando la historia del *ser* estudiante de EMS que logra llegar a los últimos pasos de la trayectoria. Así, el mito del héroe de Jung (1995) funciona como escaleta para ordenar situaciones, actores y episodios del trayecto por la aventura escolar. Ello implica considerar al discurso como sujeto de muestra, no así a las personas que lo emiten. Aquí, se recurre al análisis de los contenedores del discurso, con énfasis en los códigos arrojados por Atlas Ti® al tamizar las transcripciones en este programa.

Es justo indicar que el procedimiento es complejo y lleva tiempo, pues es necesario leer y releer a fin de entresacar los conceptos de interés; para ello, se llevó a cabo un recurso muy puntual, donde intervienen varios momentos e instrumentos propios de las investigadoras.

Figura 2
Fases del estudio



Muestra discursiva específica

Aunque todos los contenedores discursivos se integraron a la interpretación global, se decidió seleccionar algunos, a modo de referencias específicas. Esta muestra discursiva se determina por conveniencia, justificada por los elementos develados por el esquema integral de análisis simbólico.

Se inicia con una transcripción representativa, optando por seleccionar el primer grupo entrevistado, por incluir población urbana y semiurbana. También, se recuperan seis códigos arrojados por Atlas Ti®: docencia significativa, familia habilidades, metas personales, obstáculos o retos y socialización; esto al resultar significativos de acuerdo con las referencias dadas por el primer filtro de análisis (correspondiente a la revisión del material preliminar).

La muestra discursiva privilegia el estudio de códigos que dan cuenta del establecimiento de relaciones afectivas e interpersonales, en virtud de que el estudio teórico establece que, la construcción de sentido y cultura, así como de herramientas para la sobrevivencia misma —como entramado de significaciones colectivas—, se gestan en el seno de las interacciones humanas, al amparo de un grupo de referencia, en relación con un contexto de vida y como necesidad o búsqueda de conocimiento. También, resultó necesario revisar otras transcripciones y códigos; aunque, por razones de espacio, no fue posible analizarlos en su especificidad.

Análisis de datos

Los enfoques metodológicos y los instrumentos de lectura (esquema integral de análisis simbólico, rejillas analíticas y tablas sintéticas) funcionan como filtros que permiten organizar, agrupar, sintetizar y categorizar pensamientos, valoraciones, momentos y actores que influyen al asumir el trayecto por la EMS como posible y deseable. Las técnicas de reescritura se refieren a la síntesis, reordenación, categorización y la paráfrasis.

El procedimiento resulta en la construcción de subcategorías donde se agrupan expresiones asociadas y se distinguen conceptos comunes; así como en el conteo simple de menciones asociadas a cada una. Esto último da pie a la elaboración de gráficas de *pay* que permiten observar áreas de clasificación simbólica. En este caso, se omiten las cantidades específicas, para evitar el énfasis en el aspecto cuantitativo, pues éste funge como apoyo para la cualificación hermenéutica como metodología central.

Al hilvanar los resultados, también se retoman, como contendores discursivos, las preguntas de control insertas en la encuesta para estudiantes de último ciclo, así como los resultados devenidos del análisis de los registros anecdóticos, el reporte descriptivo subsecuente, la encuesta de entrada aplicada a inicio de los grupos de discusión y el reporte relativo a la entrevista con *docentes significativos*.

Resultados

Complejidad simbólica de la docencia significativa

Es complejo el simbolismo adscrito a la figura docente. Los arquetipos resultantes muestran la inexistencia de una sola forma de significatividad referida a la acción de esta figura; que fungen como *ayudantes* en el relato estudiantil. Es sustantivo remarcar que los atributos anclados a la significación docente no pueden leerse como *tipos* inamovibles ni aplicables a “un” docente ni a “todas” las personas de carne y hueso que se dedican o quieren dedicarse a la docencia en la EMS. Al tratarse de arquetipos, refieren figuras *ideales*; es decir: expresan *potencias* de ser. Al mismo tiempo, las y los docentes específicos a los que se refiere el estudiantado, en efecto, orbitan entre estos atributos, y presentan por lo general más de uno.

Es necesario enfatizar que las características atribuidas a la docencia significativa no son las que *de facto* realiza un docente específico, sino aquello que el estudiantado trae a la *memoria*, lo que *proyecta* al momento de mirar hacia atrás en el trayecto recorrido, al traer a la mente la *imagen*, el recuerdo de aquella maestra que le retó, el maestro que le motivó o a quien le entendía, la maestra que le contagió la pasión... En pocas palabras, la docencia que deja huella y ayuda para solventar el camino o darle sentido a la permanencia escolar y al *conocimiento* como valor cultural y valor *para sí*.

Figura 3
Composición simbólica de la docencia significativa



En la sección dedicada a la docencia, fue necesario establecer un apartado especial dirigido a los arquetipos de enseñanza, para el cual se tomó como base el conocimiento previo dotado por los estudios de Maestría en Ciencias de la Educación, la propia experiencia en el Doctorado en Educación donde se enmarca la investigación y la lectura continua de modelos pedagógicos oficiales adscritos a la EMS; además de que se buscó una nomenclatura que sintetizara el *decir* estudiantil, antes que definir las categorías desde modelos preestablecidos. Por otra parte, se obtuvieron otros aspectos relacionados con aquello que el estudiantado valora en cuanto a las formas de *ser* de docentes que *marcaron* su trayecto por la EMS; como se aprecia en la Figura 3.

La complejidad que adquiere la docencia en el imaginario estudiantil presenta atribuciones que pueden parecer opuestas e incluso llegar a serlo, puesto que, como ya se apuntó, no se trata de características aprehensibles de un solo tajo ni pueden trasladarse a instrucciones para ser un “buen” docente, sino que se entremezclan, van de un lado a otro, surgen algunas y se deprimen otras. No hay una sola forma de *ser* docente significativo. Lo que sí queda claro es que se trata de una figura que impresiona, conoce, se entusiasma, muestra energía o pasión; alguien que *ama* (ama su oficio, su materia, estar con las juventudes). Lo que implica plantear a la docencia como proyecto de vida, pues, en la entrevista con docentes señalados por el estudiantado como *significativos*, éstos dicen sentirse solos y plantean que es por *contagio* como puede llegar a influirse en otros colegas para abrazar esta postura docente; es en la experiencia, la cercanía y el devenir diario donde se crea la significatividad; así como en la asunción del oficio y la relación con sus estudiantes.

El Atlas Ti® arroja 220 etiquetas sobre la docencia significativa; mientras que, al realizar la lectura hermenéutica, se establecen 340, de cuyo análisis se obtienen ocho subcategorías conceptuales. Hay que recordar que, más que la cantidad de veces referidas, interesa observar la composición simbólica del docente como figura significativa en la

trayectoria estudiantil. El ejercicio simple de contar las menciones y, posteriormente, visualizar el área cuantitativa, dio como resultado la gráfica de *pay* que resulta altamente ilustrativa en lo visual.

En el análisis, surge el concepto de *composición simbólica*, al observarse que el *pay* permite *observar*, literalmente, los *compuestos* de un *cuerpo*; en este caso, de un *ente* conceptual, un *actor* social o un *actante* simbólico; surgido éste de la mezcla y la abstracción de la *voz colectiva*; lo que no omite la diversidad, sino que, justamente, la incorpora al abstraerse en grandes categorías simbólicas que evocan el sentido y el sentir *común*. Dado el rigor en el procedimiento de análisis y su guiño mixto, es posible establecer a estas categorías como componentes simbólicos.

El *docente significativo* es una categoría o concepto que *simboliza* una suerte de *núcleo* donde *implota* la diversidad de posturas y actuaciones humanas detectadas por el colectivo; aunque también da cuenta de una raíz o un punto de encuentro entre la diversidad de tendencias. El símbolo, entonces, es una inclinación, una tendencia o disposición *integral* hacia dichas virtudes, más que un solo hecho o una serie fragmentaria de hechos o acciones; pues resultaría virtualmente imposible y muy improbable que todas y cada uno de los mentores reunieran a cabalidad las complejas virtudes que se atribuyen a la figura docente significativa; al haberlas abstraído de la diversidad específica de su enunciación, de sus coincidencias y disidencias personales. Sin embargo, hay docentes específicos que, en efecto, reúnen muchas de ellas; así como, del otro lado, en la totalidad de menciones se presenta aquello que hay de común entre estas categorías o lo que enlaza otras.

Es claro que existen vasos comunicantes y disolución de fronteras entre categorías; sin embargo, se consigue estabilizar un esquema teórico muy claro y revelador. En este mismo sentido, la categoría denominada PASIÓN-GUSTO-UNICIDAD es una de las más imprecisas, pues resultó difícil sintetizar la naturaleza conceptual o abstracta de este atributo, al referirse a ese *no sé qué* latente en el corazón de la figura docente significativa. En la gráfica, esta categoría ocupa la menor área visual; es muy posible que esto se deba a que sus atributos semánticos refieren a *virtudes superiores* que van más allá del *ser docente* en sí, aunque no dejan de estar estrechamente anudadas al resto de componentes simbólicos.

En el nivel de fusión y abstracción de la diversidad expresiva a donde se arriba ahora, se insiste en que no es posible el logro de todos y cada uno de los campos de “personalidad” docente, en un sentido literal o específico, ni su medición cuantitativa; puesto que el esquema aquí presentando es un constructo simbólico, una *idea*, un ideal. El símbolo es semilla que da cuenta de la diversidad de posibles interpretaciones y, en este caso, de las múltiples referencias a entidades subjetivas concretas, a seres humanos de carne y hueso, cuya actuación, en síntesis, órbita alrededor de estas *grandes* cualidades humanas; relacionadas con los valores y las virtudes.

Tabla 2*Arquetipos y concepción simbólica de la docencia significativa.*

#	Arque-tipo	Atribución	Concepción simbólica
1	El estratega	Enseñanza activa	Experimental y práctica. Enseñanza analítica y colaborativa. Enseñanza ejemplar y contextual.
2	El sabio	Conocimiento y dedicación	Sabe (es sabio), se concentra en su tema, dedicado y bien preparado. No sólo conoce su materia, sino otras, todas las materias. Sabe enseñar y prepara su clase; comparte “algo que vive”, en términos de su sabiduría, su inteligencia, su conocimiento del camino hacia un oficio y el de la vida misma. Predica con el ejemplo al ejercer en sí el orden, el estudio y la congruencia.
3	El sacerdote-guerrero	Exigencia y disciplina	Estricto; llega a presionar, estresar y provocar adrenalina por su exigencia; ya que busca el establecimiento de una serie de valores para enfrentar la realidad, ser realistas con las dificultades por venir y lograr un buen futuro: disciplina, responsabilidad, respeto, orden, atención, cumplimiento, constancia, asistencia, puntualidad, compromiso, autoexigencia y sentido del deber; enfoque en una meta: tener buenas calificaciones, ser buenos en lo que hacen. Regaña, pone límites y reglas: “nos trae cortitos”, “no suelta la rienda”; lo que es valorado al aceptar la tendencia juvenil al desorden; es por el bien, para «no ser mediocres ni buenos para nada».
4	El consejero	Empatía y confiabilidad	Ayuda, aconseja, alienta, atiende, comprende, escucha, entiende y apoya. Es empático, honesto, confiable, comprensivo y bondadoso. «Te deja ser como eres» —con tal de que cumplas, eso sí—. Por momentos llega a ser casi «una amiga» o una suerte de terapeuta. Apoya para realizar otras actividades formativas de interés, fuera de la clase: torneos de ajedrez, ensayos de danza o prácticas deportivas; en situaciones de vulnerabilidad, ante embarazos o enfermedades, flexibiliza tiempos de entrega y espacios para el desarrollo integral de las actividades.
5	El tutor	Perseverancia académica	Paciencia y delicadeza al explicar los temas académicos. Explica al detalle, paso a paso, de diversas maneras; una y otra vez hasta el cansancio, dentro y fuera de clase. Busca el entendimiento por varios medios.
6	El dador de poder	Empodera y alienta	Empodera, alienta, anima. Motivación para triunfar ante la adversidad; superar la exclusión, los miedos, la timidez y la flojera; por ejemplo: “Tú puedes”; otorga poder o incita a asumirlo.
7	El loco-amable	Agradable y dinámico	Posee energía vital, entusiasmo; «es movido» y mueve. Destacan el tono, el volumen y la intensidad de su voz que despierta. Es amable -susceptible de ser amado-; bondadoso: «buena onda». Agradable, alegre, lúdico -juguetón-, divertido, bromista, satírico y... Loco o loca: a veces «se le van las cabras», es alegre y liviano.
8	La deidad	Admirable y único (unicidad)	Único, especial, apasionado. Manifiesta una entrega que guía, emociona, inspira, influye, transmite ganas de aprender. Una figura interesante, admirable, ejemplar, respetable, memorable y célebre; es impresionante, encantador y atractivo (belleza), irradia amor («es un amor de verdad»). Es inclasificable, encantador e increíble. Se trata de un «es una maestra-maestra» (maestro entre los maestros). Guía, inculca, inicia e inspira -hacia dentro-; por lo que llega a concebirse incluso como un Dios.

En la Tabla 2 se presentan los arquetipos que resultan de la discusión entre el gráfico y los diversos contenedores discursivos. En el análisis, surge el concepto de *composición simbólica*, al percatarnos que el *pay* permite *observar*, literalmente, los *compuestos* de un *cuerpo*; en este caso, de un *ente* conceptual, un *actor* social, un *actante* simbólico surgido de la mezcla y la abstracción de la *voz colectiva*; lo que no omite la diversidad, sino que, justamente, la incorpora al abstraerse en grandes subcategorías simbólicas que evocan el sentido y el sentir *común*. Dado el rigor en el procedimiento del análisis y su guiño mixto, es posible establecer estas categorizaciones como componentes simbólicos.

El *docente significativo* es un concepto que *simboliza* una suerte de *núcleo* donde *implota* la diversidad de posturas y actuaciones humanas detectadas por el colectivo; aunque también da cuenta de una raíz o un punto de encuentro entre la diversidad de tendencias. El símbolo, entonces, es una inclinación, una tendencia o disposición *integral* hacia dichas virtudes, más que un solo hecho o una serie fragmentaria de hechos o acciones; pues resultaría virtualmente imposible y muy improbable que todas y cada una de las personas de carne y hueso reunieran a cabalidad las complejas virtudes que se atribuyen a la docencia significativa; al haberlas abstraído de la diversidad específica de su enunciación, de sus coincidencias y disidencias personales. Sin embargo, hay docentes específicos que, en efecto, reúnen muchas de ellas; así como, del otro lado, en la totalidad de menciones se presenta aquello que hay de común entre estas categorías o lo que enlaza otras.

Entre estas especificidades del discurso, hay casos donde se expresa que una misma figura docente puede ser amada por unos y repudiada por otros; en algún momento lo uno, en cierto momento lo otro: «Es odiada por muchos, pero valorada por muchos también, porque es muy exigente». Por ello, se invita a no caer en la tentación del estereotipo, sino a mantenernos en la dimensión del arquetipo. No es posible “capacitar” a un docente para que desarrolle estos valores; no en el sentido literal ni fragmentario, al menos. Tiene que ver más con procesos y proyectos de vida; y, en todo caso, con formación continua. Las propias figuras docentes, citadas aquí sólo como un referente para lo que se viene diciendo, insisten en pedir que no se les etiquete.

Al preguntarles cómo formar o motivar a otros docentes para ser o actuar como ellos, expresaron que se transmite por *contagio*; así como enfatizan que no es posible “calificar” los procesos de interacción formativa y cultural con el estudiantado, pues suceden en «la intimidad del aula», en la propia relación, en el devenir del trayecto común; y sólo desde ahí es posible *evaluar* o, más bien, valorar. Otro elemento que pone a pensar en las dificultades experimentadas al implementar educación a distancia durante la pandemia, donde la interacción personal se perdió por completo; en este sentido, ya se había observado la simbiosis en movimientos, gestos y expresiones corporales y no-verbales, donde el estudiantado emula actitudes de sus docentes significativos, sobre todo al referir conceptos académicos y de vida que estas figuras les inculcaron.

El estratega: enseñanza activa

La alusión al tipo de enseñanza que implementa la figura docente significativa presenta más área, pues en la evaluación preliminar se trata de un tema de interés planteado *a priori*. Sin embargo, precisamente por la cantidad de menciones rastreadas, se abren aquí subcategorías, con la intención de equilibrar este sesgo y aportar al descubrir tres grandes arquetipos de enseñanza: *ejemplar y contextual, experimental y práctica, analítica y colaborativa*.

Se denomina *enseñanza activa* desde la perspectiva estudiantil, al hablarse del despliegue de *acciones* que van más allá del dictado o la sola lectura de textos —comentados como contraparte, mas no carentes de su propio sentido en la lógica *activa*—; abordajes donde se crea, experimenta, analiza, ejemplifica, discute, viaja, convive, habla, actúa, baila, produce, piensa, lee, reflexiona, ríe, participa, expone, ejecuta, resuelve, practica, ejercita, se mueve... En síntesis: actividad motriz, social, mental y cultural; respecto del “conocimiento” o los saberes que se pretenden inculcarle.

La *enseñanza ejemplar y contextual* presenta la menor área; debido, quizás, a las dificultades para activar viajes de estudio o asistir a conferencias; ya que, ciertamente, implica el despliegue de recursos económicos, logísticos, de gestión y tiempo y, por supuesto, humanos.

Por otro lado, la *enseñanza experimental y práctica* tiene un área muy similar a la *analítica y colaborativa*; tal vez por ser susceptibles de activarse desde los recursos básicos de los planteles. Esta diversidad de prácticas se relaciona con la naturaleza de las disciplinas de estudio. A continuación, se presenta la extracción de palabras clave entresacadas de cada subcategoría.

Tabla 3
Actividades de la enseñanza activa arquetípica

ENSEÑANZA	ACTIVIDADES RELACIONADAS
Ejemplar y contextual	Viajes de estudio, asistencia a conferencias y manifestaciones artísticas, proyectos, observación, ejemplos de la vida real.
Experimental y práctica	Experimentos, prácticas, construcción de aparatos y modelos, talleres, exposiciones, puestas en escena.
Analítica y colaborativa	Método interrogativo o preguntas detonantes, explicación sistemática y ordenada, lectura, ensayo, análisis y trabajo en equipo, estudio de casos.

Aunque se logra la categorización teórica, es necesario observar que hay divergencias importantes en cuanto a métodos, personalidad y posturas docentes que, sin embargo, coinciden al valorarse de manera positiva por el colectivo estudiantil. Ello evidencia que, el trasfondo arquetípico de esta figura docente se encuentra más allá del método didáctico, aunque lo contiene. Esto se manifiesta al analizar el tópico *exigencia y disciplina*, como atributo del docente significativo, apareciendo en 32 extractos discursivos; versus el relativo al de *agradable y dinámico* (juego, broma, risa), con iguales menciones. Por un lado, no todo *maestro estricto* se presenta como *bromista o flexible* ni viceversa; por otro, hay muchos casos donde existe coincidencia entre ambos caracteres en una misma figura docente; lo cual también se relacionan con el enfoque pedagógico-didáctico.

Discusión y conclusiones

El estudio actual centra su atención en el camino heroico que lleva a cabo el estudiantado en su tránsito por la EMS en el Estado de Querétaro, México; sin embargo, en éste también se toman en cuenta algunas caracterizaciones del profesorado, proporcionadas por el mismo colectivo estudiantil, relacionadas igualmente con el camino heroico que realizan algunos docentes en su afán de lograr el interés y el aprendizaje de sus estudiantes.

En el sentido anterior, es importante rescatar algunos pormenores. Existen docentes comprometidos, quienes hacen de su práctica su proyecto de vida, y los que se vieron inmersos en el sistema y sólo “cumplen” con el trabajo para el que son contratados. Sobre los primeros, es importante acotar que, como dice Piaget, toman en cuenta que su principal meta es hacer cosas nuevas, cuentan con la idea de que se trabaja con una humanidad creadora y que es importante formar mentes críticas, que es lo que señalan los profesores participantes en el estudio. Para lograr tal empresa, la o el docente debe ser entusiasta, amante de lo que hace, interesarse en buscar que el estudiantado se enganche en el aprendizaje y en su materia; esto es, tomar en cuenta su manera de aprender, cómo lo ha venido haciendo (su estructura cognitiva) y cómo relaciona el nuevo conocimiento, el cual va a enriquecer no sólo su comprensión sino su manera de aprender: esto hace la docencia significativa. Pero los caminos son diversos, dependiendo de la preparación, el basamento teórico empleado, las metas trazadas... Esto se relaciona con

lo que Coll (1999) llama *ayuda pedagógica*, en la cual se emplean diversas estrategias que permitan favorecer el proceso de aprendizaje.

Con el estudio, en cuanto al proceso de aprendizaje y enseñanza, es importante advertir que, tanto mentores como estudiantado, logran categorizar y señalar divergencias importantes en cuanto a métodos, personalidad y posturas docentes; pero coincide, en el trasfondo arquetípico de estas figuras, el sentido humano, el cual incluye el método didáctico. Esto se manifiesta al rescatar especificidades del discurso, tanto de docentes como de estudiantes. A decir del colectivo estudiantil, *exigencia y disciplina* se colocan como contrarias, pero también complementan al tópico *agradable y dinámico* (juego, broma, risa); lo cual establece un hilo con el enfoque pedagógico-didáctico asumido. O en el caso del profesorado, cuando expresa que su forma de actuar se transmite por *contagio*, se enfatiza que no es posible “calificar” los procesos de interacción formativa y cultural, pues suceden en «la intimidad del aula», en la propia interacción, en el devenir del trayecto común; y sólo desde ahí es posible valorar dónde la interacción personal da cuenta cómo el estudiantado imita actitudes de sus docentes significativos, así como refiere conceptos académicos y de vida que estas figuras les inculcaron.

A las acciones planteadas en el estudio, se agrega que es importante hacer un seguimiento de esa práctica, con el fin de adecuar el proceso generado con la intervención; asimismo, informar a colegas sobre la estructura didáctica empleada y rotar el proyecto, el conocimiento, para que las y los docentes hagan conciencia de su práctica (Sanjurjo y Vera, 2001), y quizá, contagien a sus colegas.

Concretamente, el aprendizaje, así como la docencia significativa, están íntimamente relacionados con lo que Piaget plantea con los conceptos de *equilibrar y adaptar*; con equilibrar el conocimiento y la manera de aprender o desequilibrar la estructura que se posee para hacer el cambio, logrando nuevas estructuras cognitivas. A esto alude Caramón (2019) al plantear cómo trabajar las estrategias idóneas para el grupo y el individuo que en ese momento se tiene, donde deben considerarse factores como la interrelación, la afectividad, las inquietudes y los sueños, coadyuvar en la formación de la identidad (como se plantea en el estudio de los arquetipos), a fin de lograr la nivelación de canales y lateralidades de aprendizaje en su forma de acercarse al conocimiento; lo que va adquiriendo significado tanto para el estudiantado como para la figura docente: los engancha.

Así, es posible afirmar que en la valoración de la permanencia escolar, las manifestaciones que resultan significativas desde la mirada de las propias juventudes, para ellos, no hay una sola forma de ser docente significativo, si se comparan, existen tantos como sustentos teóricos y proyecciones de sí emplee cada actante y, con ello, como ya se apuntó, en la enseñanza y aprendizaje, el docente se torna en una figura que impresiona, conoce, se entusiasma, muestra energía o pasión; alguien que *ama...* Ama su materia, ama dar clases, ama estar con el estudiantado: habla de la necesidad de plantear a la docencia como proyecto de vida.

Si se tratara de elaborar la historia mítica, en efecto no se podría hablar de un maestro, sino que se trata de una variedad de personajes o posibilidades con las que puede topar la colectividad estudiantil en su camino heroico.

Referencias

Abril, E., Román, R., Cubillas, M. J., & Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media

- superior en Sonora, México. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1-16.
- Alanís, J. F. (2020). Andamiaje teórico para la investigación de recorridos y aspiraciones de egresados de bachilleratos marginales, en su búsqueda por integrarse a la educación superior y el mercado de trabajo. En *Memoria Electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/index.htm>
- Aliaga, F. & Carretero, E. (2016). El abordaje sociológico de los imaginarios sociales en los últimos veinte años. *Espacio Abierto*, 25(4), 117-128.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12249087009>
- Alonso, C. (2014). El uso de la estadística para impulsar la política de igualdad de género en el sector educativo. En *XV Encuentro Internacional de Estadísticas de Género*. México: Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. Dirección General Adjunta de Igualdad de Género.
https://www.inegi.org.mx/eventos/2014/genero/doc/p_ClaudiaAlonso.pdf
- Amador, J., (2008). Conceptos básicos para una teoría de la comunicación. Una aproximación desde la antropología simbólica. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 50(23), 13-52.
<https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2008.203.41992>
- Blanco, E., Solís, P. y Robles, H. (2014). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. COLMEX-INEE. Colegio de México – Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
<https://www.inee.edu.mx/publicaciones/caminos-desiguales-Trayectorias-educativas-y-laborales-de-los-jovenes-en-la-ciudad-de-mexico/>
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. (Capítulo 3. La sociedad como interacción simbólica). Hora.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.
- Buendía, A. & Álvarez, G. (Coord.) (2019). *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México: reflexiones y propuestas para el futuro*. COMIE. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
https://comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/colecciongeneral/2019_libro_investigacion_educativa_ante_cambio_gobierno_mexico.pdf?fbclid=IwAR0wLHLTaTaYpKIAM5_dwE7dvGUEDuLotqZwIkZFfmECd60Jv8n5WR_wTrM
- Cabrera, D.H. (2004). Imaginario social, comunicación e identidad colectiva. [Archivo PDF] *Red Universitaria de Aprendizaje*. UNAM.
<https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/84906/imaginario-social-comunicacion-e-identidad-colectiva>
- Cano, A. B., Sanchez, A., & Massot, M. A. (2016). Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: Voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(14), 1371-1387.
<https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.14233290415>.
- Caramón, C. (2019). *El Modelo Nuevas Variables para el Aprendizaje (NVA). Una Propuesta Metacognitiva*. CEREC.
- Carranza, L. & Sandoval, E. A. (2015). Docencia, convivencia y permanencia escolar en un bachillerato tecnológico. *Ra Ximhai*, 11(1), 83-108.
<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=46139401005>
- Cassirer E. (1968). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. Fondo de Cultura Económica.

- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Universidad de Buenos Aires – Eudeba.
- Coll, C. (1999) *Pedagogía y Curriculum*. Paidós.
- COMIE. (2020). *Memoria Electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (18 al 22 de noviembre de 2019). Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/>
- De Hoyos, R., Rogers, H. y Székely, M. (2016). *Ninis en América Latina. 20 millones de jóvenes en busca de oportunidades*. Grupo Banco Mundial. <https://www.bancomundial.org/es/events/2016/01/07/out-of-school-and-out-of-work>
- De Rosa, P. (2018). Enfoque psicoeducativo de Vygotski y su relación con el interaccionismo simbólico: Aplicación a los procesos educativos y de responsabilidad penal juvenil. *Propósitos y Representaciones*, 6(2). 631-669. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.246>
- Díaz, M. A. (2020). Usos y reflexiones del concepto de lo imaginario social en la investigación educativa. En *Memoria Electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/seccion4.htm>
- Durand, G. (1971). *La imaginación simbólica*. Amorrortu Editores.
- Elias, N. (1994). *Teoría del símbolo un ensayo de antropología cultural*. Ediciones Península.
- Ferraris, M. (2000). *La hermenéutica*. Taurus.
- Fonseca, C.D., Ibarra, L.M. y Escalante, A.E. (2020). La educación media superior en el XII Congreso Nacional del COMIE. En *Memoria Electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1746.pdf>
- Fressard, O. (2006). El imaginario social o la potencia de inventar de los pueblos. [Archivo PDF] *Trasversales* 2(19). <http://www.eepsys.com/es/el-imaginario-social-o-la-potencia-de-inventar-de-los-pueblos/>
- Gadamer, H.G. (2013). *Hermenéutica, Estética e Historia. Antología*. Sígueme.
- García Álvarez, C. (2003) La teoría del símbolo de Norbert Elias y su aplicación a la Historia del Arte. *De Arte: Revista de Historia del Arte*, 2, 225-231 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1104980>
- Gómez, L.S. (2020). Al rescate de la subjetividad. Las narrativas del investigador. En *Memoria Electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/seccion4.htm>
- Gutiérrez, A., Granados, D., & Landeros, M. M. (2014). Indicadores de la trayectoria escolar de los alumnos de psicología de la Universidad Veracruzana. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3(11), 1-30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178009>.
- INJUVE (2010). Encuesta Nacional de Juventud 2010 [Base de datos]. Instituto Nacional de la Juventud. Secretaría de Educación. México. <https://www.gob.mx/imjuve/documentos/base-de-datos-de-la-encuesta-nacional-de-juventud-2010>
- Jaffé, A. (1995) El simbolismo en las artes visuales. En Jung, C.G. *El hombre y sus símbolos*. Paidós. 230-271.

- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social: psicología social y problemas*. Paidós.
- Jung, C.G. (1995). *El hombre y sus símbolos*. Paidós.
- López, S. & Reyes, C., (2020). La formación en el Telebachillerato Comunitario: Las trayectorias sociales de jóvenes que lo abandonaron. En *Memoria Electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/seccion4.htm>
- López, M., Sañudo, L., & Maggi, R. (Coord.) (2013). *Investigaciones sobre la investigación educativa: 2002-2011*. ANUIES-COMIE, Dirección de Medios Editoriales. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Magallanes, Y.V., Donayre, J.A., Gallegos, W.H., & Maldonado, H.E. (2021). El lenguaje en el contexto socio cultural, desde la perspectiva de Lev Vygotsky. [Archivo PDF]. CIEG, *Revista arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*. (51), 21-35. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/11/Ed.5125-35-Magallanes-Veronica-et-al.pdf>
- Magaña, L. (2020). Análisis del desempeño Académico y eficiencia terminal en el bachillerato Acuerdo 286 de CENEVAL: Centro de Capacitación Angelópolis. En *Memoria Electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/seccion4.htm>
- Matos, J. (2019). Lo simbólico y lo transpersonal en la perspectiva junguiana. *Reflexiones marginales*, 50. <https://revista.reflexionesmarginales.com/lo-simbolico-y-lo-transpersonal-en-la-perspectiva-junguiana/>
- Matus, D.I. (2020). La conceptualización del abandono escolar: una propuesta de reorganización. En *Memoria Electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2525.pdf>
- Mena, L., Fernández, M., & Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*. Número extraordinario: Abandono temprano de la educación y la formación, cifras y políticas, 119-145. Ministerio de Educación. Gobierno de España. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/80862>
- Miranda, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Sinéctica*, 51. [http://dx.doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0051-010](http://dx.doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0051-010).
- Murillo, F. (Coord.), (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Edición del Convenio Andrés Bello, CAB y del CIDE.
- Navarro, N.L. (2001). Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono. *Revista de información y análisis*, 15, 43-50.
- OCDE. (2016). *Panorama de la Sociedad 2016. Un Primer Plano sobre los jóvenes. La situación en México*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos <https://www.oecd.org/mexico/sag2016-mexico.pdf>
- Ortega, S.J., Alejo S.J., & Estrada M.J. (2020). El abandono escolar en el nivel medio superior y la perspectiva de los docentes. En *Memoria Electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/seccion4.htm>

- Osuna C. y Díaz K.M. (2020). Autopercepción de los jóvenes sobre el Abandono escolar en educación media superior. En *Memoria Electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/seccion4.htm>
- Pogliaghi, L., Mata, L.A., & Pérez, J.A. (2015). La experiencia estudiantil. Situaciones y percepciones de los estudiantes de bachillerato de la UNAM. *Universidad Nacional Autónoma de México - Seminario de Investigación en Juventud* <http://www.sij.unam.mx/images/publicaciones/publicacion1.pdf>
- Pons, L. (2019). La formación y actualización de profesores en México. Avances, retrocesos y propuestas. En Buendía y Álvarez (Coord.) *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México. Reflexiones y propuestas para el futuro* (pp. 238-244) COMIE Consejo Mexicano de Investigación Educativa. https://comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/colecciongeneral/2019_libro_investigacion_educativa_ante_cambio_gobierno_mexico.pdf?fbclid=IwAR0wLHLTaTaYPkIAM5dwE7dvGUEduLotqZwIkZFfmECd60Jv8n5WRwTrM
- Quintanar, C.P., Uribe, A.H., & Vallejos, E. (2020). Actores sociales en la valoración de la permanencia escolar en Educación Media Superior. *DIGITAL CIENCIA@UAQRO. Premio Alejandrina*, 3(5), 63-75. <https://revistas.uaq.mx/index.php/ciencia/article/view/81>
- Quintanar, C.P. (2017). Lectura política y política de la lectura. En *Premio Nacional de Investigación Social y de Opinión Pública 2017*. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. Cámara de Diputados. LXIII Legislatura.
- Ricoeur P. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI Editores - Universidad Iberoamericana.
- Rodari, G. (2008). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Colihgue / Biblioser
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada de conjunto. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2). 34-59. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2896>
- Salgado, R.E. & Hernández, G.E. (2020). Investigación sobre juventud y escuela: un balance del aporte institucional. En *Memoria Electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/seccion4.htm>
- Sanjurjo, L. O. & Vera, M.T. (2001). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Editorial Homo Sapiens.
- SEMS (2015). Análisis del Movimiento contra el Abandono Escolar en la Educación Media Superior. Subsecretaría de Educación Media Superior; Secretaría de Educación Pública. México. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3005/movimiento-contra-abandono-escolar-educacion-media-superior>
- UNICEF. (2016). *Niños y niñas fuera de la escuela*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Valencia Gutiérrez, A. (2004) Norbert Elías y la teoría del símbolo. *Sociedad y Economía*, 7, 135-157. <https://www.redalyc.org/pdf/996/99617647010.pdf>
- Ventós, M.F. (2017). Sentidos de la trayectoria escolar. Desvíos encontrados entre los trayectos y la experiencia. *Didaskomai Revista del Instituto de Educación*, 8, 28-44. <http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai/article/view/32>
- Vuelvas, B. (2020). La formación vista por sus actores. Los horizontes de una búsqueda, en el bachillerato de la UNAM. En *Memoria Electrónica del XV Congreso Nacional de*

- Investigación Educativa*. COMIE Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/seccion4.htm>
- Vygotski, L. S. (2015) *Obras Escogidas-II: Pensamiento y Lenguaje. Conferencias sobre Psicología*. Antonio Machado Libros.
- Watts, A. (1998). *Mito y ritual en el cristianismo*. Kairós Numancia.
- Weiss, E. (2018). Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México. *Sinéctica*, 51. [http://dx.doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0051-003](http://dx.doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0051-003)