



ARQUETIPOS ESTUDIANTILES EN LA SIGNIFICACIÓN DE LA TRAYECTORIA ESCOLAR

Carla Patricia Quintanar Ballesteros

Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro
carlapatriciaqb@e.cobaq.edu.mx

Área temática: 9) Sujetos de la educación.

Línea temática: 4. SIGNIFICADOS, representaciones, prácticas culturales y procesos de socialización en los que participan los actores de la educación

Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación



Resumen

Presentamos las virtudes protagónicas que, desde el imaginario estudiantil, habilitan la valoración del trayecto y propician la permanencia en éste, hasta colocarse en los últimos peldaños de la Educación media Superior. La indagación teórica sobre el simbolismo colectivo, lleva a identificar al mito como vía para el entendimiento de las valoraciones colectivas; en este caso, de aquellas que se gestan en torno a la escolarización como vía posible y deseable. Al preguntarnos cómo trasladar la interpretación del mito a la del discurso estudiantil, se plantea una lectura hermenéutica basada en la mitificación como estrategia para establecer el marco de referencia –punto de vista hermenéutico–, desde el cual se sintetiza y reordena el discurso emitido por el estudiantado, a fin de tornarlo colectivo y extraer una serie de categorías que corresponden a arquetipos que dan cuenta de las virtudes propias que identifican juventudes al asumirse como estudiantes de EMS y significan la permanencia en la escuela.

Palabras clave: Estudiantes de EMS, Hermeneútica, Mito, Símbolos, Virtudes.

Introducción

Carl Jung (1995) expresaba que, en momentos de crisis y cambios vertiginosos, “es deseable saber mucho más de lo que sabemos acerca del ser humano individual, porque es mucho lo que depende de sus cualidades mentales y morales” (p. 58); un señalamiento que apela a la experiencia vivida durante la pandemia por Covid-19, así como a la velocidad de las transformaciones científico-tecnológicas, la crisis climática, las violencias y sinsentidos, que ya se experimentaban antes de este evento mundial.

En este marco, la relación del estudiantado con la escuela colapsa, se pierde la continuidad del trayecto y se evidencia la inestabilidad que el sistema arrastraba. Una crisis que expone, a imagen y semejanza, la situación del contexto alrededor de la escuela, concebida ésta como institución encargada de entregar el saber humano a las nuevas generaciones; la cual, sin embargo, se ha visto sobrecargada y rebasada frente a la diversidad de circunstancias actuales que se le impone atender y, por ello, sucede “la simulación como salida, que se autovalida al no encontrar alivio en el colectivo político-institucional, y más bien topa con un reflejo de su actuación” (Quintanar, 2017 p. 107).

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) –centrando su propuesta para Educación Media Superior (EMS)–, enfatiza en la contribución de la escuela al fortalecimiento de valores y sentidos humanos; por ello, se centra en un enfoque sociocultural; donde la línea pedagógica mantiene a las teorías de Vygotsky al rescatar el papel de las relaciones sociales al momento de detonar procesos de formación en colectivo. Tal postura devuelve la mirada sobre las significaciones culturales que los colectivos y sus guías otorgan al conocimiento y, se agrega aquí, a los propios trayectos escolares; donde lo *estudiable* tendría que corresponder con aquello que resulta significativo en los contextos propios, en vez de *dictarse* desde cierta esfera política o de poder (SEP-SEMS, 2022), a fin de establecer un proceso educativo horizontal, contextual e incluyente.

Sin embargo, al realizar el análisis curricular, tal parece que nuevamente nos alejamos de la utopía. La NEM no escapa a la tendencia por dictar secuencias lineales altamente predefinidas. Por ejemplo, en el caso de *Lengua y Comunicación I* del Marco Curricular Común de la EMS (SEP-SEMS, 2023), hallamos 16 momentos para impartirse en 48 horas, lo que de nuevo preestablece y satura el sistema, alejándolo de la pretendida atención a la diversidad individual y colectiva, a lo humano mismo, como dijo Jung (1995); pues también la escuela está acostumbrada a leer el currículum “al pie de la letra”, como si se tratara de un instructivo; una tendencia arraigada, heredada de la tecnología educativa, por la cual los actores escolares pierden su papel como intelectuales para visualizarse como *técnicos* que implementan un manual.

Se entiende que es inevitable el choque entre la pretensión social, humana y contextual del modelo educativo con la vuelta a la saturación y predeterminación de las secuencias didácticas, ya que existe un conflicto permanente entre la “necesidad institucional de controlar el aprendizaje” y la práctica viva de los saberes (Lerner, 2001, p. 27); sin embargo, esto de interés

a nuestro tema, ya que las tensiones del sistema ciertamente afectan al estudiantado y sus procesos.

Por ello, resulta relevante presentar uno de los resultados de la investigación *Símbolos de la permanencia escolar: mitos e imaginarios del ser estudiante*, para dar cuenta de virtudes protagónicas que, desde el imaginario estudiantil, *habilitan* la valoración del trayecto y propician la permanencia en éste, hasta colocarse en los últimos peldaños de la EMS.

La indagación teórica sobre el simbolismo colectivo, lleva a identificar al mito como vía para el entendimiento de los símbolos; en este caso, de aquellos que se gestan en torno a la escolarización como vía posible y deseable. Así, al preguntarnos cómo trasladar la interpretación del mito a la del discurso estudiantil, se plantea una lectura hermenéutica basada en la *mitificación* como estrategia para establecer el marco de referencia –punto de vista hermenéutico–, desde el cual se sintetiza y reordena el discurso emitido por el estudiantado, a fin de tornarlo colectivo y extraer una serie de categorías que, en este caso, corresponden a *arquetipos* que dan cuenta del ideario por el cual las juventudes se asumen como estudiantes de EMS y significan la permanencia en la escuela.

Al tomar el mito del héroe de Jung como *escaleta* para filtrar el dicho particular y volverlo el *posible* discurso de una colectividad, se logra un esquema integral de análisis simbólico donde es posible abstraer personajes, acciones, procesos y concepciones que resultan significativas y, por tanto, determinantes para *ser estudiante* de EMS y posibilitar el arribo a los últimos peldaños del nivel.

Se analizó el discurso de un grupo representativo, integrado por 77 estudiantes de último ciclo de EMS, distribuidos en 11 grupos de discusión; con la representación de seis de los más importantes subsistemas públicos de EMS en el Estado de Querétaro y dos programas de inclusión; Estas entrevistas se realizaron de manera previa a la investigación, con motivo de los proyectos del Programa Estatal de Evaluación y Mejora Educativa concluidos en 2020, dirigidos por la Secretaría de Educación estatal y coordinados por el Consejo Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior.

Desarrollo

Enfoque teórico

Jung expresa que, “si queremos ver las cosas en su verdadera perspectiva, necesitamos comprender el pasado del hombre, así como su presente. De ahí que sea de importancia esencial comprender los mitos y los símbolos” (Jung, 1995, p. 58).

Al indagar sobre la construcción simbólica de los colectivos, buscando elementos para *decodificarlos* o extraerlos de un discurso dado, es patente la relación entre símbolo y mito, donde el segundo se configura como un *supersigno* (Elías, 1994; García, 2003; Valencia, 2004) o

una *imagen de segundo grado* (Amador, 2008; Cassirer, 1968; Magallanes, Donayre, Gallegos y Walter, 2021) los cuales expresan fenómenos del mundo natural y social que escapan a la palabra *ordinaria*, por encontrarse más allá del entendimiento racional o inmediato; por la complejidad de aquello que intentan recrear o nombrar.

Así mismo, se establece a la hermenéutica como una metodología cuyo cometido es, precisamente, la develación de los símbolos que subyacen en el discurso; por ejemplo, las significaciones de los mitos. El estudio del mito resulta de trascendencia cuando se trata del entendimiento humano, traspasando su valor ficcional. Donde se ha demostrado cómo la fantasía está lejos de ser un simple divertimento, pues su función es aproximar y colmar (Elías, 1994; Rodari, 2008); es decir, restituir la ausencia por medio de la simbolización (Jodelet, 1986), pues el signo alegórico atañe a la conciencia directa sobre el mundo (Durand, 1971). El mito es una red simbólica donde se tejen imágenes primordiales por medio de la indeterminación del tiempo referido; se trata de una imagen primordial por la que se accede al *sí mismo* (Castoriadis, 1997 y 1998; Jaffé, 1995; Jung, 1995, 1971, 1970; Matos, 2019; Watts, 1998).

Otro elemento sustantivo para concebir la metodología a seguir, es el papel de quien funge como hermeneuta; pues tiene el cometido de *interpretar*. De ahí la importancia de precisar el enfoque hermenéutico desde el que se interpela; es decir, los referentes, experiencias y credenciales con que cuenta el hermeneuta: su *punto de vista*; ya que se desempeña como una suerte de *narrador*, al abstraerse también, en su función metodológica.

Por supuesto, el punto de ver hermenéutico no escapa de la subjetividad y, de hecho, la recupera plenamente al momento de determinar el marco de referencia para la lectura. Esto es, el punto de vista se corresponde con el código desde donde el hermeneuta interpela al discurso y lo devuelve –a modo de una realimentación que busca comprensión–, hacia el propio sujeto colectivo y otros públicos; cumpliendo así el ciclo del diálogo hermenéutico.

Esta devolución comunicativa –interpretación–, propia de la hermenéutica, sucede en el proceso escritural que, en este caso, ejecuta el hermeneuta; es decir, en la reescritura de lo *dicho* (Gadamer, 2013), Ricoeœur, 1965 y 2003; Ferraris, 2000). El paso a la reescritura va a constituir un filtro de referencia más, pues el discurso, originalmente oral y emitido por sujetos específicos diversos, ha de apegarse ahora a los códigos y restricciones del lenguaje escrito, buscando abstraerlo al modo singular para presentarlo como el discurso de una *colectividad* abstracta: el estudiantado que arriba a los últimos ciclos de EMS.

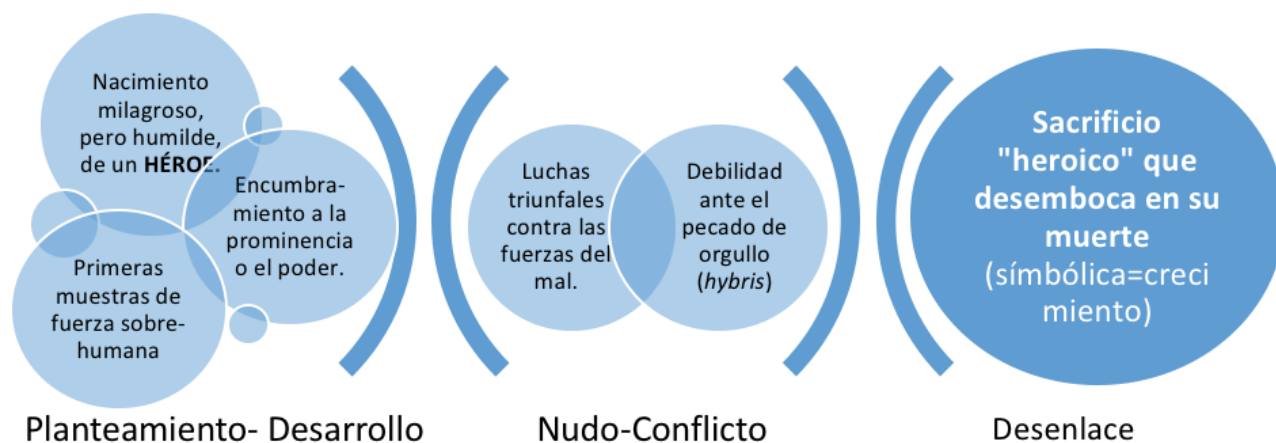
Enfoque metodológico

Se revisaron los siguientes contenedores discursivos: 21 horas de videograbación, 243 páginas de transcripciones y 21 relativas a registros de observación levantados durante las entrevistas, desarrolladas; además de los reactivos de control insertos en una encuesta cualitativa y los reportes de las entrevistas con docentes significativos.

El primer filtro de lectura queda establecido por el proceso del mito del héroe presentado por Jung, el cual se equiparó con los momentos base de la narrativa clásica. Este ordenamiento se tomó como escaleta para ordenar y tipificar momentos, personajes, procesos, pensamientos y acciones que resultan significativas para el estudiantado, al colocar al *hermeneuta* como una suerte de *narrador*, con la misión de actuar *como si* fuera a escribir el cuento o la leyenda de la colectividad que emite el discurso.

Figura 1

Estructura narrativa del mito del héroe.



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

El ejercicio se realizó releyendo la transcripción del primer grupo entrevistado; una selección por conveniencia al considerar que se conformaba con estudiantes de medios rurales y urbanos. Además, se contaba con la frescura del equipo entrevistador, respecto de lo que después se iba develando como constante, por lo que se comenzaban a cuestionar ciertas particularidades reiterativas en los distintos grupos.

Sobre la misma transcripción, se realizaron notas *de escritor* para recuperar elementos esenciales, acomodándolas luego en un *esquema integral de análisis simbólico*, cuyos campos se abrieron conforme la propia narración estudiantil lo sugería, bajo el lente de la escaleta narrativa seleccionada. Este boceto funciona como primer filtro para determinar los aspectos específicos del discurso a abordar e invita a observar su relación dentro de una historia integral; a la vez que se enriquece y precisa al proceder a analizar cada elemento.

Para penetrar en los aspectos específicos, se revisó el código *Habilidades* generado previamente por Atlas Ti® sobre las transcripciones de las entrevistas. El programa arrojó 175 etiquetas donde el estudiantado habla de actitudes, virtudes y valores propios que ayudan a solventar los retos de permanecer en la EMS.

La interpelación requerida por el análisis hermenéutico se ancla por fuerza a la lectura y su traslación a la escritura; por ello, se requirió leer una y otra vez la expresión estudiantil para tamizarla por varios filtros escriturales, por medio de la *síntesis* como técnica central: parafrasear, resumir, reordenar y categorizar para dar cuenta de un esquema representativo; manteniendo el sentido del discurso original.

Se procedió a releer las etiquetas, vaciándolas una a una en el instrumento de facturación propia denominado *rejilla analítica*, la cual consta de tres columnas que funcionan como filtros sintéticos: en la primera se transcribe íntegra la etiqueta y se distinguen conceptos clave; en la segunda se trasladan estos conceptos, agrupándolos por su similitud conceptual; en la tercera se resume el sentido de los conceptos agrupados, con lo que se genera lo que llamamos una *subcategoría*.

Se emplea una segunda tabla auxiliar para observar las subcategorías logradas, así como revisar expresiones y conceptos representativos. Por medio de este instrumento, se reorganizan las subcategorías y se realiza un conteo simple que permite visualizar las grandes áreas esquemáticas por medio de una gráfica de pastel. En las *tablas sintéticas*, se trabaja otro momento de síntesis donde se establece un nombre arquetípico para cada subcategoría y se presenta la síntesis de sus atributos.

Para el análisis y la discusión, se volvieron a revisar los resultados arrojados por los instrumentos antedichos, cruzando con el esquema integral de análisis, el resto de códigos analizados y la referencia a otros contenedores discursivos.

Objetivos de estudio y resultados obtenidos

Habilidades para la permanencia: virtudes protagónicas

Es diversa la expresión que el colectivo estudiantil realiza en torno a las habilidades y valores que le ayudan en el sostenimiento de la trayectoria. Al igual que en el tema de la socialización, esta diversidad manifiesta las particularidades de la persona y la experiencia. Empero, se logra reconocer una tendencia manifiesta hacia ciertos referentes; donde se observa que en cada mención individual se manifiesta más de un atributo, en la mayoría de los casos; es decir, se trata de un complejo virtuoso integral, aunque heterogéneo en sus combinaciones.

En algunos puntos, al expresar las virtudes requeridas, se visualiza la antítesis de éstas: el peligro o la tentación a la que se anteponen o por las que resultan necesarias. Llama la atención que, el *ir hacia* también es una idea que subyace en esta categoría, así como el concepto de logro; como focos por los que se despliegan las habilidades.

Esta categoría arroja tipologías de personalidad respecto del personaje protagónico. Al sintetizar los atributos, aparece una suerte de arquetipo estudiantil, una forma de ser alegórica; un personaje simbólico, puesto que, al tratarse de una abstracción conceptual, no es posible

pensar que cada sujeto particular detenta todas y cada una de las “personalidades” o conjunto de habilidades; así como tampoco son virtudes que se presenten en aislado, pues existen múltiples combinaciones y gradaciones. Sin embargo, el esquema simbólico arroja una interesante gama de tendencias; las que muchas veces son cultivadas de manera *consciente*; así como se presenta el hecho de que, percatarse de contar con ciertas habilidades, apoya la tendencia a desarrollarlas.

El análisis arroja 9 subcategorías relacionadas con las virtudes valoradas, las cuales se sintetizan en una nomenclatura arquetípica. En la Tabla 1 se presenta el esquema logrado. En las primeras columnas se enumeran y presentan las categorías arquetípicas construidas; en la segunda, los conceptos centrales agrupados en cada una de ellas; mientras que en la tercera se enuncia la categoría en forma de sustantivo o verbo “sustantivado”, para leerla en términos de habilidad.

Tabla 1. *Subcategorías arquetípicas de virtudes estudiantiles.*

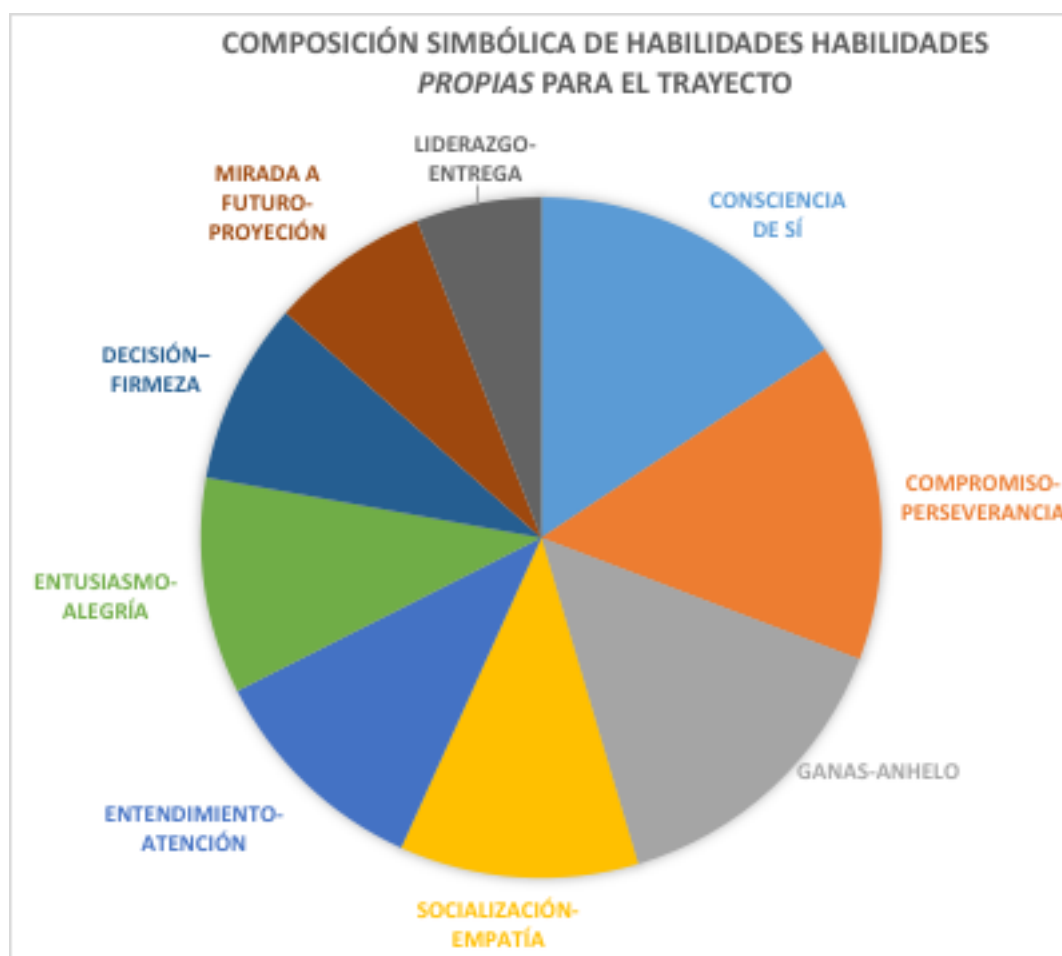
#	ARQUETIPO	CONCEPTOS RELACIONADOS	SUBCATEGORÍA
1	El comprometido	Comprometerse. Cumplir. Dedicarse. Ser constante. Estudiar. Aplicarse. Perseverar. Persistir. <i>Matarse</i> (ser matado/o)*	COMPROMISO PERSEVERANCIA
2	El entendido	Observar. Aprender. Poner atención. Entender. Razonar. Pensar. Practicar Usar los sentidos. Dominar. Ser <i>listo</i> .	ENTENDIMIENTO ATENCIÓN
3	El que quiere	Querer. Tener ganas. Hacer por gusto Tener interés. Tener actitud (anhelo, pasión).	GANAS ANHELO
4	La consciencia	Reconocerse. Estar en sí. Dialogar consigo. Proponerse (conscientemente). Madurar. Concentrarse. Disciplinarse. Responsabilizarse. Tomar decisiones.	CONSCIENCIA DE SÍ
5	El líder	Ser líder (tener actitud). Ser competitivo. Tener autonomía. Ir a la cabeza. Tener y dar más. Entregarse. Ser especial.	LIDERAZGO ENTREGA
6	El sociable	Ser empático. Entender (al otro). Comprender. Compartir. Apoyar. Ayudar. Expresarse. Socializar. Ser sincero. Convivir. Jugar.	SOCIALIZACIÓN EMPATÍA
7	El entusiasta	No dejarse afectar. No darse a vencer. Levantarse. Seguir. Animarse. Ser alegre, Entusiasta, relajado. Ser optimista. Paciente. Despreocuparse. Relajarse. No estresarse. Aguantar (resiliencia).	ENTUSIASMO ALEGRÍA (RESILIENCIA)
8	El decidido	Ser decidido. Ser firme. No dejarse influenciar. Seleccionar amistades. Equilibrar estudio, vida social, pareja. Centrarse. Dominarse.	DECISIÓN FIMEZA (EQUILIBRIO)
9	El visionario	Proponerse. Soñar. Seguir objetivos. Proyectar. Tener metas. Ver a futuro. Visualizar los pasos. Prever.	MIRADA A FUTURO PROYECCIÓN

*En el argot estudiantil mexicano, “ser matado” o “matada” significa, justamente, ser el estudioso: “matarse” estudiando, haciendo tareas, participando. Muchas veces el término se emplea de manera peyorativa; como en “ñoño” o en el equivalente anglosajón “nerd”.

Elaboración propia: resultado de investigación.

En la Figura 2 se ilustra el cuerpo integral de habilidades. En la gráfica es posible observar el área que presenta cada categoría simbólica o arquetipo de virtud estudiantil. Se omite la referencia numérica para evitar distraer del enfoque, pues la dimensión cuantitativa es auxiliar de la cualitativa, en este caso. La gráfica, sin embargo, es una columna fundamental del análisis, al traer a la vista el *cuerpo* de virtudes que sirven al estudiantado para atravesar la EMS.

Figura 2. *Composición simbólica de habilidades propias para el trayecto.*



Elaboración propia: resultado de investigación.

La *consciencia de sí* presenta la mayor área, prácticamente emparejada con *el compromiso y la perseverancia* como virtudes sustantivas para mantenerse; a éstas, le siguen de cerca *las ganas y el anhelo*. Se observa enseguida un segundo paquete de atribuciones cercanas, en cuanto al área que ocupan: en el cuarto sitio aparecen la *socialización* y la *empatía*; seguida *del entendimiento y la atención*; así como del *entusiasmo y la alegría*. Un tercer bloque se compone de *la decisión y la firmeza* de carácter; la *mirada a futuro* o la *proyección* de metas y, con la menor área, *el liderazgo y la entrega*.

Es vital insistir en que se trata de *virtudes* que se detentan *en sí*, como predisposiciones del ánimo o aptitudes, por lo cual no posible hablar de que una persona *es así*, actúa de cierta manera o cuenta con ciertas habilidades; sino que se trata de arquetipos donde, por otro lado, *cualquier* estudiante *podría* reconocerse, en su esencia o al menos en alguna dimensión.

Tal es el cometido de la simbolización: abstraer la diversidad *posible*, pues el símbolo actúa como *potencia*. Para la toma de decisiones políticas, institucionales, formativas, familiares y personales, estos arquetipos dan pistas para la generación de estrategias que apoyen al estudiantado en la toma de consciencia y el cultivo de estas virtudes; pero también nos dicen que la EMS es un trayecto complejo para las juventudes, quienes necesitan pasar por un proceso de iniciación, adaptación y desarrollo en el que muchas veces van solas.

En todo caso, la investigación arroja que es fundamentalmente la familia quien sostiene el trayecto por la escolarización, hasta concluir el nivel en cito y proyectándose a continuar así en la Educación Superior (ES); aquí es donde se gesta la idea de perseverar, *echarle ganas*: en realidad, ninguno o muy pocos integrantes del clan familiar-social han logrado arribar o concluir la EMS, aunque ya se han hecho intentos, por lo que se persevera en el intento por este logro que no es meramente individual, sino una aspiración generacional; de ahí proviene también el cultivo del *anhelo*.

Sigue la amistad, como principal apoyo a la permanencia propiamente en la EMS, donde se tejen las habilidades de socialización, el valor de la empatía y la ayuda mutua, en atención también a las *debilidades* individuales y del propio sistema que en el grupo pueden subsanarse: explicarse o estudiar entre sí cuando se carece de entendimiento o cuando la docencia es ineficaz; por ejemplo.

Precisamente, la docencia significativa es otro factor que contribuye a la narrativa de virtudes a cultivar para *ser estudiante* de EMS; la cual, sin embargo, tampoco cuenta con las condiciones para ejercerse de manera institucional, por lo que se realiza incluso a contracorriente y en tensión con la mayoría de colegas. Sin embargo, la docencia significativa llega incluso a suplir las carencias amistosas y algunas familiares; representando un personaje muy complejo y poderoso, en el imaginario estudiantil, el que contribuye sobre todo en el empoderamiento para comprometerse, disciplinarse, atender y valorar el conocimiento como herramienta para proyectarse a futuro.

De este modo, las virtudes estudiantiles tejen el primer nudo en el relato que la familia les cuenta respecto de la *potencia* de *ser estudiantes* de EMS y las atribuciones personales que se requieren para atravesar el trayecto; contribuye la conformación de grupos de referencia entre pares, donde el proceso de socialización con éstos aparece como central en el devenir estudiantil, al marcar coincidir con los momentos de *evolución* en la toma del *poder* propio; así como la narrativa y el ejemplo docente también marca la concepción de sí que logra el estudiantado que permanece en la EMS. Sin embargo, es necesaria la sucesión de un proceso de apropiación personal por el cual el camino se asume como deseable para sí, a partir del cual los retos se vuelven tales, pues es necesario sortearlos para el logro de un cometido, de

una misión que en principio se *impone* y luego se asume. Al visualizar el camino posible y deseable, aparecen los obstáculos y la necesidad de prepararse, ejercitarse, evolucionar para trascenderlos.

Conclusiones

Virtudes para la vida: relatos de poder

Si bien las virtudes germinan en la interacción con el núcleo familiar, también se refieren a las que es necesario asumir y fortalecer por cuenta propia durante el trayecto, precisamente si se logra anclar el *deseo* de sortearlo; es decir, se sopesan en relación con la reflexión crítica del camino a seguir y también son susceptibles de concebirse *en sí* a partir de los relatos de *poder* que se ofrecen al estudiantado, en términos de la formación transversal que procuramos en las escuelas; la cual incluiría las perspectivas que *proyectamos* en el estudiantado.

Hay que evitar caer en la tentación de creer que estas atribuciones se generan de manera espontánea. Primero, han de ser valoradas como una *obligación* frente a la decisión de tomar trayecto; y, así mismo, se intentan y practican, por lo cual también se valoran las *potencias* o las fuerzas internas con se cuenta o se cree contar, para asumir dichas prácticas virtuosas. Por ello, las virtudes se eslabonan con los obstáculos y las aspiraciones, pues surgen como respuesta a la valoración sobre lo que significa su cultivo frente a la adversidad, el deseo, la necesidad o el camino proyectado.

De nuevo, no se trata de que cada estudiante detente las virtudes una a una. En este caso, es posible el desarrollo de algunas, incluso una en sustitución de otra; lo cual vuelve a configurarse en la medida en que existe cierta consciencia de su *necesidad*. Tal es el caso de *cumplir* o *dedicarse*: aunque se carezca o se crea carecer de *entendimiento* o se dificulten ciertas áreas de estudio, la constancia en las entregas de trabajo y asistencia, por ejemplo, rinde frutos. Sin embargo, sí se observa la confluencia de más de una de las atribuciones virtuosas en la generalidad del colectivo.

Estos arquetipos también son valiosos al permitirnos observar la diversidad estudiantil; un tema que alude plenamente a la inclusión, al señalar la pluralidad de formas de conocer, afrontar y ser, en tanto estudiante de EMS. Por ello, la reflexión sobre los acercamientos didácticos han de pensarse en función de las potencias virtuosas del estudiantado; a la vez que la escuela necesitaría fortalecerlas como foco clave y transversal del proceso formativo. Sobre todo, porque es claro que no se trata de saberes que atañen a la temporalidad de la EMS, sino posturas de vida que se fortalecen al atravesar este nivel, con miras a su postura en la vida adulta; actitudes frente al trayecto o a su proyección, que tienen implicaciones de carácter cultural, ético y social, sobre todo. Se trata de reflexionar sobre las implicaciones simbólicas que la EMS puede tener al momento de contribuir a formar personas virtuosas, en el sentido requerido y planteado por las propias juventudes a punto de tomar la batuta del mundo.

Referencias

- 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>
- Cassirer E. (1968). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Universidad de Buenos Aires – Eudeba.
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona Erógena*, (35). <https://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>
- 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.
- Gadamer, H.G. (2013). *Hermenéutica, Estética e Historia. Antología*. Sígueme. Ricoeur, 1965 y 2003
- 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>
- Jaffé A. (1995) El simbolismo en las artes visuales. En Jung, C.G. *El hombre y sus símbolos*. Paidós. 230-271 Jung, 1995
- 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. 469-494.
- Jung, C.G. (1995). *El hombre y sus símbolos*. Paidós.
- Jung, C.G. (1971). *Tipos psicológicos*. Sudamericana.
- Jung, C.G. (1970). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Paidós.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Magallanes, Y.V., Donayre, J.A., Gallegos, W.H. y 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.grupociieg.org/wp-content/uploads/2021/11/Ed.5125-35-Magallanes-Veronica-et-al.pdf>
- 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/>

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. México. 99-129.

Rodari, G. (2008). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Colihgue / Biblioser

SEP-SEMS, (2023). Progresiones de aprendizaje del recurso sociocognitivo de Lengua y Comunicación. Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Media Superior.

SEP-SEMS, (2022). Marco Teórico y Metodológico del MCCEMS 2022. Elaboración de progresiones de aprendizaje. Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Media Superior.

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>

Watts, A. (1998). *Mito y ritual en el cristianismo*. Kairós Numancia.