Recepción / Received: 23 de febrero de 2023
Aprobación / Approved: 11 de abril de 2023

OPEN ACCESS

LA (INSTITUCIÓN DE LA) EDUCACIÓN PÚBLICA EN EL IMAGINARIO SOCIAL DE UNA TELESECUNDARIA DEL ÁMBITO RURAL EN MICHOACÁN

The (Institution of) Public Education in the Social Imaginary of a Rural Telesecondary School in Michoacán

Evelia Aguilar Aguilar[a] ***Griselda Súzan Montoya***[b]

[a] Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Estado de México, México.
eveaa321@gmail.com

[b] Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Estado de México, México.
psi.suzanmg@gmail.com

Resumen

La educación da continuidad a la cultura al transmitir los sistemas de valores y las actitudes que moldean las interacciones sociales. Como proceso homogeneizador pretende igualar conocimientos y oportunidades. No obstante, en las comunidades rurales y marginadas, existen condiciones que obstaculizan el acceso, aprovechamiento y permanencia escolar, incrementando así la exclusión social. Partiendo de este contexto, el presente trabajo tuvo el propósito de desvelar la relación entre la decisión de abandonar los estudios y el imaginario social de la comunidad educativa de una telesecundaria rural en Michoacán. Para comenzar a entender el fenómeno de la deserción, el valor asignado a la educación académica y las expectativas puestas en el futuro de los jóvenes en comunidades rurales en voz de los propios actores, se realizó una microetnografía digital. A partir de los discursos se buscaron indicios de algunas de las instituciones sociales asumidas y reproducidas por la comunidad educativa en su cotidianidad. Las de mayor representación se relacionaron con la modernidad hegemónica, el machismo, la pobreza, la adolescencia conflictiva, la falta de identidad y la educación formal. Se concluye que es necesario cuestionar la imagen de la educación formal como única vía de acceso al desarrollo personal.

Palabras clave: deserción escolar, escuela rural, telesecundaria, imaginario social, educación.

Autor para la correspondencia
psi.suzanmg@gmail.com

imagonautas Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons. La licencia completa se puede consultar en https://creativecommons. org/licenses/by/4.0/deed.es

Abstract

Education maintains the continuity of culture by passing down value systems, beliefs and behaviors that shape social interactions. It aims to provide for equal learning opportunities. However, rural marginalized areas face a range of barriers that increase social exclusion by compromising the access, retention, and academic achievement of those students from disadvantaged backgrounds. Within this context, the purpose for this study was to comprehend how dropout is related to the social imaginary of a rural middle school community in Michoacán. A digital microethnography was conducted to understand the factors that influence dropout, as well as the value placed upon education and youth's expectations regarding their future. Video calls and a discussion forum in WhatsApp were the source for analyzing the discourses of teachers and students in the research for samples of the imaginary institutions they live by. The social institutions that had a broader representation were modernity, hegemony, gender inequality, poverty, conflicted adolescence, loss of identity and formal education. This study concludes that the idea of formal education as the single pathway towards personal development must be questioned and revisited.

Key words: dropout, rural school, telesecundaria, social imaginary, education.

Introducción

La desvinculación de las obligaciones escolares es denotada bajo diferentes acepciones, como abandono y deserción escolar; debido a que no existe aún consenso en lo que delimita a cada uno de estos términos y si éstos corresponden a fenómenos educativos diferentes (Álvarez Blanco y Martínez-González, 2016; Hernández Prados et al., 2017; Ramírez et al., 2016).

De esta forma, estos términos pueden tomar una serie de matices de acuerdo con la situación de los alumnos, sus causas y perspectiva de cada autor que los describe, desde considerarlos la interrupción temporal o permanente de la asistencia a la escuela, la suspensión o no-reinscripción de los estudios escolares posteriores y abandono definitivo de las aulas de clases (Álvarez Blanco y Martínez-González, 2016; Hernández Prados et al., 2017; Ramírez et al., 2016), hasta considerarlo un fenómeno determinístico social como lo hace Del Castillo quien considera que la deserción, no solo se trata del abandono de las aulas, *sino también el abandono de sus sueños y perspectivas de una vida futura provechosa y responsable que los llevaría a invalidar su futuro, el cual no es mañana sino hoy* (2012, p. 14).

En este trabajo se utilizarán los términos deserción y abandono escolar para hablar de las situaciones en las que los alumnos dejan sus estudios en el ciclo escolar en curso, pero también para los casos en los que no son inscritos al siguiente ciclo escolar o nivel educativo, independientemente de los motivos que respaldan el acto. Es decir, serán usados indistintamente como antónimo de la permanencia estudiantil, que de acuerdo con Velázquez Narváez y Gonzalez Medina *implica la expectativa de que un estudiante se mantenga en el ciclo que cursa, que concluya e incluso que continúe estudiando el nivel académico subsecuente, dado que la meta deseada apunta a la adquisición de un título profesional* (2017, p.118).

La educación básica en México comprende desde el nivel preescolar hasta la educación secundaria, misma que debería concretarse a los 15 años de edad. Según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (INEE, 2019), al inicio del ciclo escolar 2016-2017 la tasa nacional de abandono escolar fue de 5.3% en educación secundaria, mientras que en el Estado de Michoacán fue del 9.6% y para el inicio del ciclo escolar 2019-2020 la tasa nacional se ubicó en el 2.7%, en tanto que la tasa estatal se estimó en 5.6%, lo que ubica a Michoacán como el segundo Estado con mayor

tasa de abandono escolar. En cuanto al grado de escolaridad, Michoacán promedió 8.5 años en 2019, es decir, que los adolescentes abandonan la escuela durante el segundo año de secundaria, no obstante, el promedio nacional se ubica 1.1 años por encima, el Estado de Michoacán se ubica entre los de menor escolaridad a nivel nacional (Instituto de Estadística y Geografía [INEGI], 2022).

Las tasas presentadas engloban distintas realidades. Las subpoblaciones urbanas se encuentran en mayor ventaja para concluir este nivel educativo, mientras los alumnos de zonas semiurbanas y rurales se enfrentan a más dificultades para conseguirlo. Además de la relación entre la pertenencia a zonas geográficas de lento o escaso desarrollo, la impermanencia escolar se vincula también con variables familiares como su composición, origen étnico o condición socioeconómica; características y situaciones personales del alumno como el género, estado de salud o motivación; así como factores pedagógicos e institucionales (García et al., 2018).

Estos factores en escenarios marginados y rurales obstaculizan con creces el acceso, el aprovechamiento y la permanencia escolar, limitando consecuentemente, las posibilidades de movilidad social, desarrollo económico y de transformación social (Aguilar et al., 2019; Favila Tello y Navarro Chávez, 2017 y Jaramillo, 2019).

Este complejo entramado de factores ha provocado que el abordaje sobre la situación de la impermanencia escolar se presente desde diferentes perspectivas, por lo que, esta investigación pretendió acercarse desde una visión poco explorada, colocando como objetivo general de la investigación describir el imaginario social que esta comunidad construye sobre la educación pública instituida.

Para lo cual se requirió develar el contexto histórico-social de la comunidad escolar, el valor que se otorga a la educación académica y las expectativas puestas en el futuro de los jóvenes de la comunidad, así como la identificación y descripción de algunas de las instituciones sociales que profesores, alumnos y sus padres, asumen y reproducen en su cotidianeidad, a partir de los pensamientos, sentimientos y creencias, que como sociedad compartimos en relación con el abandono y el fracaso escolar reflejados en los comportamientos de los alumnos y docentes de una Telesecundaria del ámbito rural del Estado de Michoacán, pero también en la forma de las estructuras institucionales, en aras de profundizar en su comprensión que permita, posteriormente, idear estrategias para abatir el fenómeno e impulsar la educación.

El imaginario social

El imaginario social según Cornelius Castoriadis explica los procesos de construcción, mantenimiento y transformación de la sociedad a partir de las imágenes mentales creadas en la individualidad, pero que se consolidan al ser compartidas y aceptadas en la cotidianeidad de una sociedad que derivan en producciones materiales que, al normalizarse, afianzan un sentido de verdad y realidad (Barischetti, 2011; García Rodríguez, 2019).

Se afirma que la esencia de la psique humana es una fuente creadora de imágenes radicales (representaciones, intenciones, afectos) a partir de la nada (ex nihilo) (Barischetti, 2011). Al respecto, Castoriadis (citado en Barischetti, 2011, p.79) explica: únicamente la institución de la sociedad, que procede del imaginario social, puede limitar la imaginación radical de la psique y dar existencia para ésta, a una realidad al dar existencia a una sociedad. Así, el individuo consigue nuevas formas de conocer, comprender, organizar o jerarquizar su realidad, compartiéndolas con el grupo social a través del lenguaje.

Es en este acto que las creaciones radicales adquieren un poder instituyente, colectivo, que potencialmente se materializa y legitima a través de las instituciones sociales. La creación que fue individual ha trascendido al imaginario social instituido, asegurando su repetición en la sociedad (Randazzo, 2012).

El imaginario social, resulta entonces, de las tensiones entre lo instituyente e instituido y puede entenderse como un hecho social colectivo, que constituye en los individuos un acervo, en constante construcción y transformación, de imágenes mentales colectivas que rigen las condiciones, orientaciones, reglas y principios que definen lo posible, lo factible y lo verdadero para los miembros de un grupo en un contexto histórico-social específico (Anzaldúa Arce, 2007; Barischetti, 2011).

En síntesis, los imaginarios sociales constituyen el esquema abstracto, histórico-cultural, presente y compartido con el cual una sociedad ha creado su realidad, le permite interpretarla y otorgarle sentido, con el que las instituciones generan y reproducen significaciones a las que se puede acceder a través del conjunto de ideas, creencias y valores del grupo social que influyen tanto en la percepción como en el comportamiento de sus miembros a las que se les estudia bajo la perspectiva teórica de las representaciones sociales (Alba y Girola, 2020); de esta manera, los imaginarios sociales y las representaciones sociales están interconectados, influyéndose mutuamente en la construcción de la identidad y realidad colectiva[1].

El contexto investigativo

La aproximación metodológica, basada en la microetnografía, permitió una investigación cualitativa flexible y cíclica, en la que no se buscaba el control de variables, sino la profundidad y el entendimiento en un corto tiempo sobre el conjunto de perspectivas, creencias, opiniones, conceptos, experiencias individuales y colectivas de la comunidad educativa de la telesecundaria.

El trabajo de campo transcurrió del 12 de septiembre al 7 de octubre de 2021. El intercambio entre los investigadores y los interlocutores se desarrolló de modo remoto con el apoyo de medios digitales tales como videollamadas a través de *Google Meet* y conversaciones en *WhatsApp* y vía telefónica. A través de estas vías se contactó al director de la telesecundaria con el fin de exponer el interés en conocer la experiencia de su comunidad educativa a través de un trabajo de investigación con orientación en la Psicología Social. Si bien la invitación a participar fue recibida con un interés manifiesto, una vez iniciado el proyecto, el director comunicó que la telesecundaria se encontraba en paro de actividades formales, como acción de inconformidad por la falta de pagos de salarios. En consecuencia, fue necesario prescindir completamente de la participación de los estudiantes inscritos en la telesecundaria para el ciclo escolar 2021-2022, por lo que el imaginario de los alumnos fue representado a partir de las experiencias de exalumnos mayores de edad.

Se plantearon entrevistas dirigidas al director, los profesores, y los exalumnos. Todas las entrevistas y el foro de discusión compartieron como ejes temáticos: a) el valor de la educación formal, b) la movilidad y la desigualdad social, c) la estructura social histórica de la comunidad y d) las perspectivas sobre el futuro. La pertinencia de los dispositivos se evaluó mediante pruebas piloto con personas que compartieran características demográficas o profesionales con los entrevistados.

A excepción de un docente, el resto de la plantilla aceptaron la invitación. Dos de los docentes colaboraron con el equipo para invitar a exalumnos a participar en la investigación; de los candidatos se eligieron a tres jóvenes mayores de edad que representan diferentes situaciones: una alumna que dejó los estudios de telebachillerato a raíz de su primer embarazo, un joven recientemente graduado del telebachillerato, pero que no ha ingresado a la universidad y un graduado de licenciatura que vive en Estados Unidos.

Para asegurar la confidencialidad de los datos aportados por cada participante, se les asignó un código de identificación conformado por una letra y un número. Las letras P y E, hacen referencia a la condición de: profesores (P), incluyendo al director,

[1] El documento incorpora algunas referencias a las representaciones simbólicas de la teoría de las representaciones sociales desarrollada por uno de sus principales autores, Serge Moscovici. Estas referencias son de utilidad para dilucidar los imaginarios sociales en cuestión.

y de exalumnos (E). El número refiere al orden en el que transcurrieron las entrevistas.

Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de los participantes y los audios fueron procesados para obtener las transcripciones textuales.

Las citas textuales de las entrevistas, el contenido del foro y las impresiones de los investigadores fueron vertidas en fichas de observación que nos llevaron por un proceso comprensivo reflexivo e inferencial para elucidar los imaginarios prevalecientes en la comunidad educativa de la telesecundaria a través de los símbolos, imágenes, creencias y valores inmersos. Dichos elementos fueron clasificados y agrupados en una matriz de relaciones organizadas en cinco unidades de análisis.

1. Identidad comunitaria y pertenencia

La producción histórica-social comienza desde la construcción de la identidad, dado que, sin el escenario espacial que constituye la sociedad, esta construcción psíquica e intersubjetiva pierde sentido. Es decir, la interacción de las subjetividades y emocionalidades de los miembros de un grupo en su entorno crean la identidad comunitaria, la cual une, a la vez que distingue, los sentimientos de pertenencia y el sentido de pertenencia, a la comunidad. De esta forma, sus elaboraciones son compartidas, generando la lógica heredada (identitario-conjuntista) revelada desde el lenguaje, que transita al hacer social, orientando los comportamientos y naturalizando las prácticas sociales para finalmente legitimar la realidad social (Castoriadis, 2007).

Así, una sociedad articula su cosmovisión a su colección de significados y a la forma en que se relaciona con los otros, lo que nos lleva a pensar en una diferenciación de imaginarios sociales, de los cuales algunos, ejercen dominación. Esto se evidencia al referirse a las comunidades originarias prehispánicas, a las que se les ha dotado del adjetivo '*indígenas*'.

Como se puede notar, en el término subyace la necesidad de diferenciar su cultura e identidad enraizada en tradiciones, lenguas, estructura e historia. Es un signo de caracterizar una minoría desde una mirada colonialista (Gutiérrez, 2017). El propósito de resaltar este tema es relevante en el contexto en el que se enclava esta investigación y del cual, la comunidad educativa no puede sustraerse, antes bien, impregna sus relaciones y procesos.

Cuando son impuestas políticas públicas centralistas en comunidades originarias, se producen conflictos entre la significación identitaria de la comunidad y el sentido de identificación que se les provee, provocando una ruptura en la cosmovisión y la pertenencia experimentada, distanciándolos de sus sentimientos de pertenencia (Gutiérrez, 2017).

Estas ideas son evidenciadas en las creaciones conversacionales de los alumnos entrevistados, nacidos en esa comunidad, sobre sus orígenes y su principal tradición, resultado de la aculturación colonial, el palo volantín:

> *"no supe distinguir de grupos étnicos, la mayoría (...), somos iguales, casi todos"* (E8)

> *"Aquí solo hablamos español, [papás y abuelos] ellos también hablan en puro español"* (E7)

> *"Las costumbres pues era hacer fiestas, cada año, cada que se celebraba lo de allí, pues del pueblo (...) y tradiciones, pues, estaba el palo volantín, de ahí en fuera, pues, peregrinaciones y todo eso"* (E8)

Y respaldada por las imágenes creadas a partir de las observaciones de los docentes:

> *"ellos no se reconocen como de algún grupo indígena (...) o sea sí saben que son indígenas, pero la gran mayoría no saben ni a qué grupo indígena pertenece, la lengua no se habla, se perdió"* (P4)

> *"ellos como que se niegan su origen indígena; (...) no tienen esa identidad"* (P1)

> *"son mazahuas, aunque ya ha desaparecido un poco, (...) nunca los he escuchado hablar en mazahua, (...), el dialecto ya se perdió..." "es una comunidad muy religiosa,*

> (...) *sobre todo, por ejemplo, está el volantín como lo que son los voladores de Papantla, que dicen, (...) fueron los primeros voladores porque esto ya viene de las anteriores a los de Papantla*" (P6)

Las instituciones surgidas de la aculturación colonial, desde el punto de vista del imaginario, implican una historia de tradición social, política y económica, reflejadas en un sistema simbólico que le es funcional bajo el nombre de Estado y que a través de él se ejercen sus creaciones y prácticas como fuerza ordenadora, de donde emergen la urbanidad y la ruralidad.

Sin embargo, históricamente el discurso del Estado, hecho desde el centro del país, ha interactuado con la ruralidad desde una perspectiva de dominación jerárquica, marcada principalmente por el desarrollo económico y su evolución cultural que procura la supervivencia del poder. De esta forma es posible ver que en la época de la modernización se les consideró a las comunidades minoritarias, incluidas las rurales, como disfunciones en el sistema de desarrollo capitalista a las que se debe asistir. En este punto se actualiza la formación de telesecundarias para responder a la baja cobertura de educación secundaria en las comunidades rurales e indígenas.

Tras el fracaso del desarrollo socioeconómico que prometió la modernización, y las exigencias a la voluntad política y de acciones públicas, a las comunidades empobrecidas y poco desarrolladas se les observa como responsables de su empobrecimiento, pues no supieron aprovechar el asistencialismo y no fueron capaces de producir valor agregado (Gallado, 2002):

> "*muchos trabajan haciendo esferas (...) para talleres que están en la cabecera municipal, (...) les pagan por comisión, (...) pero eso es más que nada en esta temporada*" (P4)

> "*las niñas sobre todo a la preparación de las conservas porque es lo que se vende ahí en [la cabecera municipal]. Ellas trabajan ya sea preparando y vendiendo y también algunas de ellas las que ya llegan al nivel medio superior, trabajan en los diferentes negocios que es de la venta de las esferas*" (P1)

> "*hay uno solo que conozco en las esferas y otro... ¡ay!, ¿cómo le dijera? Él... trabajo de ocoshal*" (E6)

> "El *pueblo vive del turismo (...) trabajo artesanal con esferas*" (P0)

> "*viven del campo y pues los que trabajan en el exterior hay muchos que van a México y trabajan en la construcción mayormente de hecho la mayoría se dedica a la construcción*" (P2).

En la imagen de la colectividad sobre su mundo, se utilizan conexiones del conjunto de significaciones imaginarias que definen sus necesidades y los aspectos dignos de ser vividos, que se convierten en una elaboración cultural que pasa por la jerarquización de lo mejor, misma que está dado por los valores del imaginario.

> "*esta comunidad, que carece de sobre todo de fuentes de trabajo (...) que existe mucha pobreza, (...) el problema más fuerte es buscarle los recursos para poder mitigarla*" (P6).

> "*carecen de muchos servicios, son casas muy humildes que no tienen un piso de cemento, son de láminas, de techo de lámina*" (P4).

> "*la gran mayoría de los chicos egresan y pues terminan juntándose, que no casándose, si juntándose, hay muchas familias disfuncionales es común ver que hay familias que han sido de dos o tres matrimonios anteriores porque han enviudado porque se han dejado algunas señoras dejan a sus hijos a sus papás y se olvidan de ellos se van a México a trabajar*" (P2).

Es importante tomar en cuenta que esta concepción materialista, a decir de Castoriadis (2007), determina todas las relaciones presentes en las instituciones, jurídicas, políticas, de actividades económicas y humanas. El tránsito al imaginario post modernista supone recategorizar la pobreza y segmenta a las personas por sus características, ocasionando el sometimiento a las estructuras que simbólicamente se encuentran por encima, en algunos casos provocando un doble sometimiento, entre los géneros, las posiciones de autoridad, estructuras sociales o económicas.

> *"Está muy marcado todavía el machismo (...). La mujer todavía a estas alturas pues está un poquito minimizada (...) no tienen un rol importante, que sí lo tienen porque te puedo decir sí lo tienen, porque son las mamás siempre han estado cuando el hijo tiene una reunión en la escuela, cuando hay un evento escolar. (...) el padre de familia es quien provee a la familia económicamente, la mamá pues es la que se dedica a la casa"* (P0)

> *"solamente aspiren a ser niñas que se dediquen al trabajo doméstico; ya sea sobre todo en la Ciudad de México, es donde las mandan... a Toluca... o también ahí en el municipio."* (P1)

> *"sus mismos papás les dicen, tú para qué sigues estudiando si eres mujer tú con que sepas cocinar y hacer el aseo solo para eso sirves ya te di la secundaria y es lo máximo para las mujeres"* (P3)

Aceptando la imagen histórica acerca del papel social y determinista de las mujeres, limitada a las labores domésticas, ya sea que la asumen de forma natural como responsabilidad familiar u ocupación económica, con la consecuente reafirmación en el imaginario de hombres y mujeres. Sin embargo, el imaginario neoliberal prevaleciente, según lo plantea Gallardo (2002), aparejó el rechazo de las víctimas de la dominación por la identificación impuesta:

> *"ellos como que niegan sus orígenes a veces, no se sienten orgullosos, porque van a la cabecera y los relegan los tratan un poquito mal (...) Los tratan así de indios, (...) decir la palabra indio es más despreciativo, (...) como que les han metido mucho la idea de que no valen lo suficiente"* (P6)

> *"no quieren ser indígenas para que no seguir siendo discriminados"* (P4)

La ausencia de una identidad comunitaria se entreteje con el anhelo del sentimiento de pertenencia, obligando a los jóvenes a buscar la imagen de sí mismo en la imagen de otro mundo, probablemente en un intento radical:

> *"Tienden a seguir como modelos a personas que trabajan en la CDMX, sólo por su aspecto físico entre ellos cabello largo en hombres, cortes estrafalarios (...) Uso de drogas (...) Exaltar a quien tiene más mujeres."* (P1)

> *"Los que logran egresar ya no encajan dentro de la comunidad."* (P3)

2. La Figura de la Telesecundaria

En México, la telesecundaria surgió como una modalidad de educación a distancia del Sistema Educativo Nacional en la década de los 60's, entraba de lleno a la modernidad impulsado por el desarrollo tecnológico, pero mantenía lo que se consideraban grandes rezagos de carácter social, particularmente en la educación formal, en este escenario de transformaciones culturales, sociales, científicas y tecnológicas se promovió el uso de la televisión con fines educativos, debido a la noción de que podía tener un papel trascendente y de alta penetración en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Sánchez, 2013).

El desarrollo de estas nuevas instituciones originó a su vez nuevas relaciones que dependen, en gran medida del éxito que tengan los grupos de poder en afrontar las tendencias disfuncionales del sistema y del proceso que sigan los intereses de los individuos y grupos que presionan sobre determinados tipos de relaciones, donde la influencia social puede en ocasiones ser un factor de cambio social. A lo largo de su historia, la Dirección General de Educación para Adultos (DGAE), la Comisión Nacional de Maestros Coordinadores, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), han acentuado esas tendencias disfuncionales, tanto procedentes del fondo de contradicciones sistemáticas, como de las posibles medidas compensatorias de estas, originando un proceso de cambio social y también un proceso de conflicto. Como ejemplo, los profesores nos comentan:

> *"la situación tecnológica que tenemos es muy, muy, muy difícil,(...) servicio de telefonía hace 2, 3 años apenas que se puso por ahí una antena en la parte alta de la cabecera municipal y ahí andamos buscando un lugar para agarrar la señal, de otra manera no, ahora internet y cosas de esas pues está difícil de hacer llega la señal, un rato otro no, la escuela por ahí contrató un servicio pero no te conectabas*

y dura horas en descarga, no te descarga, entonces, pusieron una antenita ahí en la escuela, de que esto nos va a servir, pero prácticamente no, fue un gasto inútil" (P4)

A este respecto, la teoría de las minorías2 es de utilidad en el análisis de la relación telesecundaria y profesores. De acuerdo con Moscovici (1996) se puede considerar unidireccional: la institución (la telesecundaria) como la fuente de influencia, toma su propia decisión sobre la base de los estímulos, del código y de los juicios que esta ha instaurado, mientras que los juicios, el código y los estímulos de la minoría (los profesores) son evidentemente blancos de influencia y están determinados por el grupo, es de lamentar que al lado de esta conformidad relativamente estéril, fundada en la sumisión, la represión de reacciones y de actitudes auténticas, no se tome en consideración la existencia de una conformidad productiva basada en la solidaridad, en la satisfacción aportada por reacciones y actitudes auténticas que se orientan hacia un objetivo.

No obstante, la imagen negativa asociada a los profesores que se organizan y manifiestan por sus derechos crea tensiones evidentes en los docentes de la telesecundaria:

"nosotros no nos dedicamos a marchas, no nos dedicamos a tomas, nosotros no nos dedicamos a juntas sindicales... de hecho, a mí me corrieron hasta de la supervisión, yo no tengo supervisor, yo no tengo sindicato" (P6)

"a veces nos retrasaban una quincena, a veces una semana, a veces, ya al último 15 días, ya se nos juntaba con la otra, y la otra no la pagaban hasta la otra... y se fueron recorriendo, e independientemente de que tengamos o no tengamos el dinero de nuestros derechos... que se perciba un dinero, por un salario por un trabajo, es... éste pues no sé cómo vaya a estar el asunto" (P6)

En suma, la institución de la figura de la Telesecundaria se originó desde el imaginario de la modernización, de la emulación de un modelo extranjero que circunstancialmente fue asociado al propósito de *combatir el rezago educacional en las comunidades rurales*. Por otra parte, con la falta de recursos, apoyo, constancia por parte de la SNTE y la indiferencia de la SEP hacia las telesecundarias, se respalda el imaginario de los profesores sobre la falta de presencia e involucramiento de las autoridades, que es materializado en las evaluaciones de la situación de estas escuelas.

"Tristemente no se ha valorado a quién realmente quiere hacer un cambio en dónde realmente se requiere, que es en el aula y frente a los alumnos (...), y agrego que aparte el sistema en México está muy globalizado y en el caso de nuestro sistema, no contamos con apoyo ni herramientas que nos ayuden a un óptimo desarrollo académico, y como docentes estamos limitados a lk [sic.] que se tiene al alcance, de hecho nos toca invertir de nuestro dinero para mejorar el aula, y contamos con poco apoyo por parte de las autoridades (inmediatas, y no inmediatas) (...) impotencia, de repente coraje y tristeza, porque en realidad somos la mayoría del tiempo ignorados en todos los aspectos que engloba el trabajo de docente" (P3)

3. Comprensión de los Profesores sobre el Problema del Abandono y Rol del Docente en la Educación

La significación imaginaria social de la deserción escolar instituida prevaleciente está asociada a una percepción negativa, considerándose un obstáculo para el desarrollo económico y social de la nación, pero también de la persona. La época en la que surgen las telesecundarias sentó las bases de programas educativos dirigidos a formar capital humano e incrementar la productividad de la población. Favila Tello y Navarro Chávez exponen que, bajo esta visión, el incremento en la productividad de las personas *genera beneficios en la competitividad*

[2] Como parte de su teoría de las minorías, S. Moscovici considera que la influencia en una sociedad es unidireccional y asimétrica, donde los líderes, científicos, especialistas o grupos de poder son la fuente de la información y la influencia hacia los receptores, los cuales no detentan poder y no son considerados emisores de influencia. El sujeto vive en una sociedad limitada y cerrada que decide lo que es verdadero, bueno y real, y cualquier opinión que se aleje de lo socialmente aceptado es vista negativamente. Si se le da a un individuo la opción de elegir entre la opinión de una mayoría o líder y la de un desviante o minoría, elegirá la primera (Moscovici, 1996). En este sentido, podría considerarse que la reproducción de las imágenes generadas por estas representaciones aceptadas configura imaginarios sociales (De Alba y Girola, 2020), en los grupos dominantes y en la minoría.

y en la capacidad de generación de riqueza de toda la economía, sino que también se coadyuva para la mayor retribución de los trabajadores a través de los salarios (2017, p. 78).

En consecuencia, los objetivos del sistema escolar, y del subsistema de las telesecundarias, han estado determinados por la expansión de la cobertura escolar, la retención escolar y la igualación de oportunidades para que los jóvenes tengan acceso a educación de similar cantidad y calidad que les permita obtener igualdad de resultados académicos, de ocupación e ingreso (Favila Tello & Navarro Chávez, 2017). La institución de estos objetivos en los imaginarios de docentes y académicos ha llevado a aceptarlos como criterios de lo que es bueno, adecuado y prioritario, de modo que la deserción escolar es un fenómeno que debe evitarse y cuando no es posible, ocultarse. Como muestran los siguientes fragmentos, la institucionalización de las normas que dan sentido a la deserción escolar como problema, se asume y reproduce por directivos del sistema escolar, los programas de becas, las escuelas, los orientadores educativos y los profesores:

> *"Pues mira deserción hay mucha, este año hay mucha, pero... afortunadamente [dicho con ironía] tenemos un sistema tan flexible, (...) que esa deserción se ha erradicado precisamente ahora sí que al máximo. Es decir, las escuelas no quieren tener deserción. ¿Por qué? No les conviene".* (P0).

"¿Cuáles son algunas de las estrategias que utilizan las escuelas?: pues mando a mi orientadora educativa, mando al encargado... no sé... de áreas escolares; vete aquí a las casas de los muchachos, contáctalos y diles que regresen y diles que hay más posibilidades y diles que los vas a seguir apoyando y diles que existen las becas y diles que no hay ningún problema que nosotros los vamos a apoyar'. O sea, de que hay deserción si la hay, pero, digo hay maneras de maquillarla". (P0).

> *"Hace como 15 días estaba el director del subsistema de DGT [Dirección General de Telebachilleratos] hablando de que: 'pues se había atendido en su gran mayoría a todos los alumnos... que en esta pandemia... que el 80% de la cobertura, el 85% de la cobertura de los jóvenes y no sé qué tanto... pero... ¿a qué cobertura estamos llegando?"* (P0).

La mayoría de los profesores de la telesecundaria externalizaron una visión similar con respecto a la deserción e identificaron que entre los alumnos que ingresan a la telesecundaria por generación:

> *"pocos llegan al nivel medio superior y escasos llegan al nivel superior"* (P1).

> *"de 30 que entran a lo mejor salen 15 y de esos 15, cinco ya no quisieron seguir en la preparatoria"* (P5)

Sin embargo, esta situación no fue referida del mismo modo por todos, mostrando las contradicciones que existen en el imaginario de cada uno. En el siguiente fragmento se relata que la deserción no es un problema al que se enfrenten en la Telesecundaria. Cabe destacar que no es claro si esta noción se debe a que se percibe a la deserción escolar como el abandono del grado escolar en curso, o porque la reputación de los docentes está ligada a su medición.

> *"Es muy poca realmente que yo tenga constancia, por ejemplo, el caso que hayan desertado alumnos en tercero no, no recuerdo ninguna deserción en tercero. Uno tal vez el año pasado, a mi compañera que es la otra maestra de tercero y en los otros grados, pues si ha habido uno o dos; de cuando entran los chicos de primero a tercero, desertan en promedio unos tres o cuatro y es mucho".* (P2)

La idea de continuar con la educación formal hasta concluir con la licenciatura y obtener un trabajo en una posición directiva es percibida como el ideal a seguir. Aunque colectivamente los profesores identifican que este escenario sólo es factible para una minoría de los alumnos, es la expectativa que se transmite a todos.

> *"Yo siempre les he dicho que les gusta a ellos, ¿que los manden o mandar? He hecho demasiado hincapié, les digo: pues ustedes tienen la mano de obra aquí, porque la tienen bien al alcance, ¿por qué no estudiar una ingeniería civil, una arquitectura? para que de esta manera pues sobresalgan y ustedes mismos creen sus propias constructoras, pero pocos han hecho el caso y*

pocos se han motivado para tener más o menos la idea sobre de eso" (P1)

Cuando se habla del futuro más probable de los alumnos hombres, el de dedicarse a la albañilería, se identifica que la educación formal puede servir para llevar cuentas o comunicarse con los patrones:

> *"Aunque ellos pues no nos lleguen a estudiar algo más, se dedican albañiles, pues el saber por ejemplo matemáticas para sus cuentas para cobrar, para hacer sus pequeños diseños, pues les sea útil en algún momento tienen que pues, presentarse, por ejemplo, pues ante un patrón pues el poder hablar correctamente y [que] se entienda"* (P2)

De este fragmento es interesante notar la cualidad normativa y homogeneizadora de la educación formal, en la cual se aprende a hablar de la manera que, en el imaginario social de las instituciones educativas y, en consecuencia, de los profesores, "es correcta". La educación formal también se percibe por los docentes como una vía para alcanzar la realización personal:

> *"desde un punto de vista digamos un poco más romántico pues es para tener personas completas no que puedan tener la libertad de seguir pues sus deseos o sus impulsos a mejorar y esto es lo que yo creo que para eso se va a la escuela"* (P2)

Sobre la calidad y pertinencia de los contenidos escolares, los docentes compartieron su deseo por que éstos sean más prácticos y representativos de la realidad en la que se encuentra ubicada la telesecundaria, pues en su opinión, no hay mucho en qué aplicar los conocimientos impartidos en el aula:

> *"en la comunidad no hay mucho en qué aplicarlo [los conocimientos enseñados en el aula], lo que hago con ellos es (...) 'vayan a su casa vean esto', o nos salimos a la escuela y nos ponemos a calcular cuánta agua le cabe a un tinaco"* (P4)

> *"que todo aquello que de alguna manera nos manejan los programas pues lo puedan un poquito más poner en práctica (...), pues sea como que un poquito más de... podemos decir, sea más semejante a su realidad. (...) Para que de esta manera pues yo digo, como que le den más peso, más valor, y lo puedan aprovechar un poco más."* (P1)

Pese a que el Sistema Educativo Nacional reconoce que los programas curriculares deben reflejar los derechos educativos de adaptabilidad, aceptabilidad, pertinencia y relevancia para que los alumnos obtengan una educación de calidad y consideren útil lo aprendido (Schmelkes, 2010), ya que la falta de motivación para estudiar es un factor estrechamente vinculado a la deserción escolar (García Vega, 2021; Jiménez Varón & Rivera Cumbe, 2019; Vera Bachmann et al., 2012), mismo que se hace patente en las voces de la comunidad escolar:

> *"como que no le ven un futuro ellos a la educación [...] no ven que la educación sea su solución para salir de su situación económica, de su pobreza, de su rezago social"* (P4)

Autores como García *et al.* (2018), Magaña Hidalgo (2019), Ramírez et al. (2016) y Schmelkes (2010), identifican que la integración inadecuada al ambiente académico, la dificultad para adaptarse a cambios de sistema escolar, el bajo aprovechamiento en el grado escolar anterior, así como la reprobación, la repetición de grados escolares y la expulsión de una institución académica son factores que vinculan al desempeño académico con la deserción escolar. De entre estos factores es importante notar que al final del ciclo escolar 2019-2020, la SEP instruyó a los docentes a no retener a los *educandos en el grado escolar en el cual se encuentran inscritos considerando que se encuentran sujetos a un proceso de valoración extraordinaria*, esto como parte de las acciones de adaptación al confinamiento debido a la pandemia por COVID-19 (Diario Oficial de la Federación, citado en Martínez Dunstan, 2021).

Si bien esta política de no reprobación responde a una circunstancia extraordinaria, es una medida que tiene precedentes en otras administraciones de gobierno y que ha sido adoptada como parte de los esfuerzos por disminuir la tasa de deserción escolar en el país. Otros ejemplos de estas prácticas en las últimas décadas son la recuperación de desertores a través de la readmisión de los alumnos que

cambian de decisión, la instauración de becas y la no reprobación en primero de primaria (Van Dijk, 2012), medida extendida oficialmente a preescolar, primero y segundo de primaria en 2019 (Martínez Dunstan, 2021) y extraoficialmente incentivada para los alumnos de secundaria en años anteriores a la pandemia. Ante esto los profesores comentan:

> *"tristemente la Secretaría de Educación Pública pues tuvo que exigirnos a nosotros de que no reprobáramos a ningún alumno y de que fueran aprobados todos, y pues ahí también nosotros no estuvimos tan conformes, pero no podemos hacer nada ante eso."* (P1)

> *"Yo creo que ellos ni se han dado cuenta que están pasando, entonces, no hay, no existe, pero no porque no exista, (...) es eso el sistema que no deja que reprobemos, ahorita sobre todo en pandemia está prohibido reprobar o dar de baja."* (P3)

En cuanto a los otros factores que vinculan el desempeño y la deserción escolar, es decir, las dificultades para integrarse o adaptarse al ambiente académico y sus cambios, así como el aprovechamiento en grados escolares anteriores notamos que sí están presentes como causales de deserción y rezago en el imaginario social del director y los profesores.

> *"Cuesta mucho, sobre todo cuando llegan a primero, porque, para empezar, llegan careciendo de lo básico, no saben leer, no saben escribir, no saben hacer operaciones básicas y pues, se nos dificulta a nosotros también"* (P1)

En cuanto al imaginario social del rol del docente comparten la noción de ser agentes de cambio tanto en la vida de los alumnos, como en la comunidad escolar e incluso la sociedad, lo cual puede notarse cuando en el foro se preguntó ¿Qué significa para ustedes, ser docente en México?

> *"Umh pues varias cosas positivas y también varias negativas.*
>
> *Un gestor de nuevos ciudadanos y anhelos de un mejor país.*
>
> *Ser una mano amiga para los alumnos.*
>
> *Ser un profesional cuyo oficio es tratado con desdén o poco valor.*
>
> *No tener certidumbre económica.*
>
> *Sentir que en el proceso enseñanza-aprendizaje [sic] uno es el único interesado.*
>
> *Ser recompensado más por actividades políticas que por cuestiones académicas"*

La idea de un buen profesor está asociada con el diseño de clases dinámicas que no se limitan a la programación obligatoria y en las que los alumnos participan durante la clase, particularmente aquel destinado a la comunicación con sus alumnos:

> *"hacíamos varias actividades fuera del salón de clase..., y sí, la verdad es que los chicos pues salían como de la rutina, de estar nada más en la libreta, en el libro y salíamos a hacer varias actividades (...), a veces a buscar cosas, plantas, animales para biología que fueran a observar..., yo siento que ellos aprendan, está en que ellos quieran y en la manera en que tú se los enseñes, cómo quieres tú que ellos aprendan"* (P5)

Las prácticas mal vistas son aquellas en las que el profesor toma un rol autoritario ante la clase, la cual transcurre sin participación de los alumnos. Se nombra a esta forma de enseñar como tradicionalista:

> *"Todavía lo siento ahorita en unas escuelas, tienes que hacer exactamente lo que te dice el maestro, como te lo dice, con el procedimiento que él te dice, si no lo haces ya estás mal"* (P5)

Pero más allá del discurso, estas ideas son internalizadas por algunos de las y los profesores quienes al evaluar el impacto de su trabajo en términos de rendimiento y permanencia escolar hacen evidentes, a través de sus expresiones verbales y no verbales, frustración y cansancio ante la sutileza de los cambios percibidos a lo largo de los años:

> *"Por más que uno ha insistido y ha tratado, los chicos en su mayoría, pues nada más llegan a la secundaria, pocos llegan al nivel medio superior y escasos llegan al nivel superior. Entonces toda esta situación, también... ¿cómo decírtelo? por más que nosotros hayamos*

> *insistido como profesores, no ha sido suficiente. ¡No ha sido suficiente!"* (P1)

> *"apatía, a qué se debe, yo sí me lo he preguntado, bueno que nos falta hacer, qué se necesita (...) he estado en otras regiones muy diferentes y es generalizado"* (P4)

Estos sentimientos también se externalizan ante aquello que perciben como falta de compromiso por parte de los alumnos, sus familias e incluso el sistema educativo en el que están inmersos.

> *"les interesa estar en la escuela (...) un 50% no le importa si reprueba, si no reprueba, si pasó, si no pasó y de ahí el otro 50% a lo mejor el 25 por ciento del total, si está interesado, pero ya hay otro 25% que se queda entre que sí, que no, hay que a veces responde, a veces no, en cuanto al aprendizaje"* (P4)

4. El valor de la educación académica transmitida por los padres

Las actitudes, las creencias, las expectativas, el valor y el sentido que los alumnos dan a la educación escolarizada y sus instituciones están basadas, en primer lugar, en las significaciones imaginarias sociales transmitidas por sus padres y otros miembros de su comunidad. Aunque estos significados están en constante construcción y redefinición, es importante entender el lugar que guardan en los imaginarios de los padres de los alumnos, pues se verán reproducidos y materializados en la forma de ser alumnos de sus hijos.

Aunque no fue posible entablar comunicación con la comunidad de padres de la telesecundaria, fue posible rescatar elementos de su imaginario a través de los discursos de los profesores y los alumnos.

En algunos casos las dificultades socioeconómicas, las costumbres o los problemas intrafamiliares rebasan por completo el aspecto educativo, por lo que los padres no solo no motivan a sus hijos a ir a la escuela y a cumplir con sus labores académicas, sino que los desincentivan.

> *"niños que no hacen sus tareas (...) los mandan a trabajar en la tarde (...) a cuidar al borrego"* (P4)

> *"ella tenía ganas de estudiar, pero le quitaron la inspiración porque le dijeron pues es que es niña, ella va a tener familia, ella para que estudia y eso que, pues son dos ella y su hermano, su hermano creo que no quería estudiar y a él si le dan todas las facilidades"* (P2)

> *"qué pasa con un niño cuando ve a su padre que no tiene (...) para comer y que no tiene trabajo es preocupante para un niño que está estudiando, ya tiene conciencia de las cosas, dice yo quiero mejor irme a trabajar, quiero ayudar a mis padres, porque no ve en el estudio la manera de poder sobrevivir, subsistir"* (P6)

Es así como el abandono escolar es una actividad aceptada por los padres y hasta cierto punto alentada, si no van a la escuela ayudan en las labores del hogar o ayudan a los padres en sus trabajos; no inculcan en sus hijos el deseo de esforzarse por metas académicas, pues se ponen como ejemplo a sí mismos que aún sin estudios tienen un trabajo para mantener a una familia.

En otros casos, las familias mantienen una relación cercana con la telesecundaria y su plantilla pues están presentes al inicio del ciclo escolar, sostienen algún grado de diálogo con el director y los profesores a lo largo del ciclo y asisten a las convocatorias de la telesecundaria para realizar actividades culturales o recreativas. Sin embargo, dan escaso seguimiento al desempeño escolar de sus hijos y no exigen nada de ellos en este sentido.

> *"el problema aquí es que las mamás dicen 'es que ya no quiere, ya no quiere seguir' y como siempre les digo yo '¿quién manda usted o el niño?', entonces si las mamás, o sea, si el niño dice 'ya no quiero' las mamás lo hacen, ya no lo mandan, no lo obligan, no lo motivan a ir a la escuela"* (P5)

Una minoría de las familias de esta comunidad educativa reproduce la imagen de la educación formal como vía para acceder a las oportunidades prometidas por la modernidad y el desarrollo. En estos casos algún miembro de la familia supervisa el cumplimiento de las labores escolares, además

de motivar o exigir cierto grado de desempeño académico:

> *"Pues mi madre también muy estricta..., pues también me regañaba y siempre, a cada rato me preguntaba si ya había hecho la tarea, igual cuando iba a la junta le decía a la maestra: y si hace algo... o sí no hace tarea me dice"* (E8)

Los discursos de los profesores demuestran la creencia y la experiencia de que la falta de apoyo de la familia tiene una estrecha vinculación con el rendimiento y la permanencia escolar, factor ampliamente reconocido cuando se aborda el tema de la deserción en la investigación académica. En concordancia, los profesores consideran que una forma de mejorar la situación académica de sus alumnos requiere de esfuerzos por integrar a los padres en la vida de la telesecundaria.

> *"ha faltado un poquito más involucrar a los padres de familia en otros eventos con los cuales ellos se sientan también comprometidos"* (P1)

> *"me interesaría mucho más trabajar con los padres de familia porque a veces si les digo, los niños son el resultado de ustedes"* (P6)

5. Tensiones en los Jóvenes en Relación con la Educación Académica, su Futuro y Oportunidades

Los jóvenes asocian el fenómeno de la deserción escolar a creencias, afectos, motivaciones y necesidades cuyo origen puede estar en las significaciones transmitidas e instituidas por sus familias por una parte, por sus profesores en conjunto con la escuela por la otra (Bolarin Martinez et al., 2015; Redes de Tutoría, 2020); en adición a las producciones propias originadas a partir del deseo de aquello que se encuentra ausente (o en pulsiones de vivir otros imaginarios, siguiendo los señalamientos de los imaginarios migrantes hechos en 2013 por Echeverría, citados por Girola & de Alba (2020) y que constituye la imaginación radical (Barischetti, 2011).

> *"Nos daba consejos, nos decía: ¿esto van a hacer en su vida?, si no hacen esto, si no estudian, ¿qué van a hacer?, entonces pues como que ella me metió muchas ideas y así, por eso yo salí de la secundaria."* (E7)

La solución emergente a este conflicto es atravesada por otras circunstancias familiares que incentivan (materializan) la deserción como las relacionadas con la situación económica familiar, los roles de género y la vinculación afectiva, por mencionar algunas.

> *"...yo pienso que se ven cierto punto presionados por la familia precisamente para eso para de alguna manera haya más ingresos"* (P4)

Si bien la vinculación afectiva influye en la deserción, también le da valor a la experiencia escolar, aún si no es desde los imaginarios instituidos sobre la formación educativa:

> *"Van más para olvidar un poquito el trato bueno o malo que tengan en casa (...) y sociabilizar con los demás compañeros o compañeras y sobre todo eso, tener la interacción en el juego, la diversión"* (P1)

La necesidad y el deseo de crear vínculos de amistad o de pareja es un fenómeno comúnmente asociado a la adolescencia, considerada como etapa de cambios físicos, psicológicos, emocionales y sociales (Güemes, Ceñal & Hidalgo, 2017). No obstante, la frecuencia con que estos vínculos derivan en matrimonios y embarazos adolescentes podría interpretarse como la búsqueda de los jóvenes del *objeto ausente* descrito por Castoriadis (2007), el cual, estaría representado por una estructura familiar sólida. La situación que llevó a la entrevistada E7, y a su ahora esposo, a dejar sus estudios fue un embarazo no planeado.

Si bien la búsqueda de vinculación podría obedecer a una necesidad radical, la forma en la que los alumnos se vinculan está definida por el imaginario social efectivo transmitido por sus familias.

> *"el primer motivo sería porque se encuentran a una novia y la novia lo primero que le dicen es que ya se junten..., allá en el pueblo sí influye mucho eso de que se encuentran a una novia y les dicen 'o yo o la escuela'..."* (E8)

Es así como al paso de las generaciones se reproducen las condiciones que crean la desintegración intrafamiliar, que de forma directa o indirecta contribuye a la deserción escolar.

> *"yo he visto mucho familias demasiado fracturadas e infidelidad por ambos y entonces sufren mucho los chicos (...) falta de demostrarle a sus hijos cariño y amor, falta de comunicación entre ellos"* (P1)

> *"Porque digamos que, que me arrepiento conocerlo [a su esposo], pero si no lo hubiera conocido, pues sí, a lo mejor yo ahorita fuera alguien en la vida (...) hubiera sacado mi profesión o pues siquiera mi bachillerato [...] soy mamá, lo único que soy..."* (E7)

El fragmento anterior, evidencia el sometimiento de las mujeres, pero también que el discurso *del valor de la educación* se ha deformado al grado de atribuir la valía de la persona a su nivel educativo.

No obstante, esta no es la única forma de ver a la educación formal, pues en opinión del exalumno egresado del telebachillerato, aunque "el papelito habla" las oportunidades para acceder a un empleo digno y bien remunerado también dependen del empeño puesto por cada persona. Este comentario fue realizado en relación con los compañeros que abandonaron el telebachillerato y optaron por dedicarse a la albañilería, oficio comúnmente desvirtuado por los profesores.

Una vez que los alumnos logran concluir sus carreras técnicas y en algunos casos estudios de licenciatura, se encuentran ante una falta de oportunidades en el mercado laboral que los orilla a dejar su comunidad en búsqueda de empleo o de especializaciones.

> *"tienen que salir fuera ya sea a Morelia, o el que es operador (hermano) tiene que salir a Durango o a Sonora pues a donde lo llamen"* (E8)

> *"aquí (en Estados Unidos) aprende uno nuevas técnicas de trabajo eso es...no es por hablar mal de México"* (E8).

> *Desafortunadamente, quienes dejan la comunidad pueden encontrar que es difícil regresar:*

> *"hace unos días me encontré por casualidad a un exalumno (...) y le dije oye pues deberías de poner algo ahí en el pueblo y me dijo: yo ya no encajo ahí, son muy cerrados, me va a decir que soy bien payaso, pero yo ahí ya no, ya nunca"* (P3)

Este ejemplo muestra que el imaginario del individuo puede distanciarse de las instituciones sociales familiares a través del contacto con nuevas significaciones imaginarias de otros grupos sociales, a partir de las creaciones ex nihilo. Sin embargo, la ganancia de autonomía y perspectiva se puede volver un problema de relación social que deriva en la alienación del sujeto (Barischetti, 2011).

Claramente se observó a los adolescentes en medio de imaginarios divergentes, entre las estructuras de la institución educativa situada en la modernidad hegemónica, su promesa como medio para conseguir poder, reconocimiento, movilidad social y el progreso de la comunidad, no obstante las deficiencias en la calidad de la educación que reciben, frente a la institución familiar arraigada en la tradición comunitaria que legitima el abandono escolar y las significaciones imaginarias potencialmente radicales de migrar de realidad.

Conclusiones

La intención de esta investigación fue hacer un primer acercamiento al fenómeno de la deserción escolar en una telesecundaria del ámbito rural de Michoacán, que, en la singularidad de su contexto, es reflejo de una realidad compartida por otras telesecundarias y escuelas de zonas rurales en nuestro país. La relevancia de dicho acercamiento estuvo en la descripción de los imaginarios de los profesores y los alumnos que integran la comunidad educativa de la telesecundaria a partir de sus discursos individuales y colectivos.

Aunque el imaginario social corresponde a un todo indeterminado, indefinido, a una incesante construcción de significados que abarca el acervo de intenciones, afectos, creencias, deseos, formas de ser y de estar que son conscientes e inconscientes para el sujeto singular y colectivo; el diálogo sostenido a través del trabajo de campo brindó

muestras de las creaciones arbitrarias que hacen posible, dan sentido y mantienen el fenómeno de la impermanencia escolar en esta comunidad.

Gracias al intercambio virtual sostenido con los interlocutores de este estudio, fue posible esbozar una noción, aunque probablemente somera, sobre el contexto histórico-social de la comunidad sede de la telesecundaria, pero también de la figura de la telesecundaria como institución del Estado.

Este subsistema, instaurado desde el exterior y enraizado en el imaginario modernizador de una época de caos en las que se propuso disminuir el rezago educativo en las zonas rurales e indígenas a un bajo costo, impuso sus modelos y formas sin tomar en cuenta las realidades y necesidades requeridas por las comunidades a las que pretendía tecnologizar. De este modo se diseminaron los valores, creencias y expectativas que conforman los imaginarios que fueron de interés para el estudio. A través de la visión de los profesores y la experiencia de los exalumnos se constató la hegemonía del Estado que promueve la institución de la educación formal a partir de la fabricación de la figura del estudiante adolescente, quien a través de la socialización reasume las normas, los valores y los roles sociales que lo determinan y limitan en favor de la perpetuación del imaginario dominante.

Por otro lado, los imaginarios que comparten los adolescentes al respecto de su vida futura, están influenciados por las desventajas que encuentran en su contexto socio-histórico y cultural, comparándose con los imaginarios de jóvenes de centros urbanos.

Es importante destacar que las respuestas compartidas por los interlocutores responden a entrevistadoras mujeres, estudiantes de psicología y con más de 30 años, por lo que no se descarta la influencia del rol en el contenido de los diálogos.

Asimismo, fue menester reconoce la aproximación a esta investigación desde un imaginario propio influido por nociones neoliberales y posmodernas, características de un sector con acceso a la educación universitaria en ciudades grandes del país. En este imaginario, parcialmente compartido con los profesores, pero distante del de los alumnos, la deserción escolar es un problema social al que se le atribuye una característica de fenómeno indeseable y que debería ser evitado. Aún y cuando, en la realidad experimentada se verifica que la educación formal y contar con un título universitario no es garantía, ni condición para tener estabilidad económica, desarrollo personal o la percepción de éxito y bienestar.

A través de los discursos de docentes y alumnos egresados de la telesecundaria, se dilucidaron contrasentidos entre las imágenes y sus simbolismos contenidos en el mundo de los adolescentes de esa comunidad con los imaginarios efectivos de los profesores que, además, son continuos de los imaginarios instituidos entre el Magisterio y desde el centro del Estado, como Castoriadis afirmó (citado en Román, 2019), el imaginario individual y social, se encuentran en constante tensión. Esta tensión apoyada en la aculturación que ha desvalorizado el contexto rural abre una brecha sobre las perspectivas de sus roles, sus actividades y de su futuro al continuar inmersos en el imaginario prevaleciente en su comunidad, motivándolos a buscar otros imaginarios, como los urbanos.

Se reconoce que esta investigación estuvo limitada no sólo por el tiempo, sino por la imposibilidad de presenciar de forma natural las interacciones que se dan entre los miembros de la comunidad escolar, sean la figura del director, los profesores, alumnos, sus familias y los demás miembros de la comunidad en la que la telesecundaria se inserta. En consecuencia, sería enriquecedor hacer observaciones de campo durante el desarrollo de la vida escolar en general.

Desprendido de esta investigación, sería relevante indagar en los imaginarios instituidos de las familias de esta comunidad rural para identificar las narrativas radicales que propicien una transformación en las instituciones comunitarias impulsando nuevos proyectos de vida en sus niños y jóvenes que pasaran por modificaciones

en los imaginarios de géneros radicalizando los estereotipos que hombres y mujeres tienen.

Por supuesto, resultaría valioso constatar con la población general de adolescentes que habitan la comunidad, cuáles son los contenidos significantes dentro de sus imaginarios, contrastándolos con lo aquí develado y con los imaginarios de sus pares en centros urbanos.

Por último, sería interesante hacer estudios con enfoque de género que caracterizan con mayor profundidad al machismo como institución social desde la perspectiva de los hombres y las mujeres en la comunidad. Un estudio de este tipo requeriría la presencia de investigadores de ambos géneros que pudieran corroborar los discursos que se comparten con la figura femenina y masculina.

Agradecimientos

Al Mtro. José Manuel Rizo Diego, por transmitirnos su pasión, impulsarnos y guiarnos en una mejor comprensión de nuestra realidad.

A Jimena Sánchez Battenberg, por su inconmensurable acompañamiento en la realización de esta investigación.

A la comunidad escolar que nos brindaron su apoyo.

Referencias

Aguilar, B. K., Ek, Y. G., Alamilla, P. y Rodríguez, P. J. (2019). Desigualdades estructurales en el vínculo entre escuela y comunidad rural: Tres casos de abandono escolar. Perspectiva Educacional. Formación de Profesores 58(2), 98-120. https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.936

Álvarez Blanco, L., y Martínez-González, R. A. (2016). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10(1), 175-192. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100009

Anzaldúa Arce, R. E. (2007, nov 9). Lo "imaginario" en la investigación educativa. [Conferencia]. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Mex. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09

Barischetti, M. (2011). Cornelius Castoriadis: una lectura educativa de la institución imaginaria de la sociedad. Revista Anual de la Unidad de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas, 13(2), 78-82. https://philpapers.org/rec/BARULE

Bolarin Martínez, M. J., Porto Currás, M., Martínez Valcárcel, N., & Méndez García Rosa. (2015). Dimensiones de la motivación desde la perspectiva del alumnado: 20 años de investigación. Psicologia em Estudo, 20(4), 599-610. https://doi.org/10.4025/psicolestud.v20i4.28227

Castoriadis, C. (2007). La institución imaginaria de la sociedad. Tusquets Editores.

De Alba, M. & Girola, L. (2020). Introducción al dossier representaciones sociales e imaginarios. Cultura y representaciones sociales, 15(29), 9-17. https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/issue/view/62

Del Castillo, S. M. (2012). Causas, consecuencias y prevención de la deserción escolar. Palibrio.

Favila Tello, A. & Navarro Chávez, J. C. L. (2017). Desigualdad educativa y su relación con la distribución del ingreso en los estados mexicanos. CPU-e Revista de Investigación Educativa, (24), 75-98. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000100075&lng=es&tlng=e

Gallardo, H. (2002). Imaginarios sobre el pobre en América Latina. Revista Filosofía Universidad de Costa Rica 40(101), 59-70. https://inif.ucr.ac.cr/volumen/revista-de-filosofia-ucr-2001-volumen-xxxix-numero-101/

García, L., Corona, J., Gómez, M., Romero, A. & López, D. (2018). Rezago educativo en la Escuela Telesecundaria "24 de febrero": Comparación entre dos generaciones. Debates en Evaluación y Currículum: Congreso Internacional de Educación, 4(4), 1181-1191. https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2018/A193.pdf

García Rodríguez, G. O. (2019). Aproximaciones al concepto de imaginario social. Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas, 19(37), 31-42. https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a08

García Vega, L. E. (2021). La deserción escolar: una problemática generalizada en las instituciones educativas. Sinopsis Educativa. Revista Venezolana de Investigación, 21(1), 390-400. https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/9217

Girola, L. & de Alba, M. (2018). Imaginarios y representaciones sociales. Un estado del arte en México. En F. Aliaga, M. Maric & C. Uribe (eds.). Imaginarios y representaciones sociales. Estado de la investigación en Iberoamérica, (pp. 349-424). Ediciones USTA.

Güemes, M., Ceñal, M. J. & Hidalgo, M. I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. Pediatría Integral 21(4), 233–244. https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2017-06/desarrollo-durante-la-adolescencia-aspectos-fisicos-psicologicos-y-sociales/

Gutiérrez M. D. (2017). Identidades comunitarias y políticas indigenistas. Revista Uruguaya de Antropología y Etnografía, 2(2), 27-44. https://dx.doi.org/https://10.29112/2.2.2

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México. (2019). Niñas, niños y adolescentes fuera de la escuela. La educación obligatoria en México. https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0102.htm

Hernández Prados, M. A., Álvarez Muñoz, J. S. & Aranda Martínez, A. (2017). El problema de la deserción escolar en la producción científica educativa. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCOTAM, 27(1), 89-112. https://www.redalyc.org/pdf/654/65456040007.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2022). Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2021/2022. https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=9171df60-8e9e-4417-932e-9b80593216ee

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México. (2019). Niñas, niños y adolescentes fuera de la escuela. La educación obligatoria en México. https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0102.htm

Jaramillo, M. C. (2019). comprensión de imaginarios de desarrollo rural presentes en las narrativas de los jóvenes de la microcuenca La Esmeralda en el Municipio de Santuario – Risaralda [Tesis de Maestría]. Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas, Universidad de Manizales. https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/3609/JARAMILLO_CRISTINA_DOC.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Jiménez Varón, F., & Rivera Cumbe, M. (2019). Obstáculos metodológicos en el estudio de la deserción escolar del sistema público educativo de Girardot. Revista Conrado, 15(68), 149-153. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000300149

Magaña Hidalgo, L. (2019, Agosto 10). El fenómeno de la deserción escolar: un análisis sobre su panorama actual en México. Fuimos Peces. https://www.fuimospeces.mx/single-post/2019/08/10/desercionescolar

Martínez Dunstan, S. (2021). La política de la no reprobación en la educación básica. Educación Futura. https://www.educacionfutura.org/la-politica-de-la-no-reprobacion-en-la-educacion-basica/

Moscovici, S. (1996). Psicología de las minorías activas (2a ed.). Ediciones Morata S.L.

Ramírez, T., Díaz Bello, R., y Salcedo, A. (2016). El uso de los términos abandono y deserción estudiantil y sus consecuencias al momento de definir políticas institucionales [Conferencia]. Sexta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Quito, Ec. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1391

Randazzo, E. F. (2012). Los imaginarios sociales como herramienta. Imagonautas, 2(2), 77-96. https://revistas.usc.edu.co/index.php/imagonautas/article/view/101

Redes de Tutoría, S. C. (2020). Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido. El caso de la telesecundaria de El Pescadero, Nayarit (2008-2020). Redes de Tutoría, S. C. https://redesdetutoria.com/como-hacer-de-la-educacion-basica-un-bien-valioso-y-compartido-el-caso-de-la-telesecundaria-de-el-pescadero-nayarit-2008-2020/

Román, A. M. (2019). Imaginarios sociales, instituidos e instituyentes. https://antonioroman.info/imaginarios-sociales/

Sánchez, C. M. V. (2013). 45 años de la telesecundaria y sus perspectivas. [Tesis Maestría en Pedagogía Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos]. Repertorio de la Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos. https://victormanuelsanchezcorona.wordpress.com/2013/03/14/45-anos-de-la-telesecundaria-y-sus-perspectivas-2/

Schmelkes, S. (2010). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. Acude. Hacia una Cultura Democrática A. C.

Van Dijk, S. (2012). La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros. Revista mexicana de investigación educativa, 17(52), 115-139. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000100006&lng=es&tlng=es

Velázquez Narváez, Y., & González Medina, M. A. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. Revista de la Educación Superior, XLVI (4)184, 117-138. https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003

Vera Bachmann, D., Osses, S., & Shiefelbein Fuenzalida, E. (2012). Las creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. Estudios Pedagógicos, 38(1), 297-310. Recuperado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000100018

Cita recomendada

Aguilar Aguilar, E. y Suzán Montoya, G. (2023). La (Institución de la) Educación Pública en el Imaginario Social de una Telesecundaria del Ámbito Rural en Michoacán. En: *Imagonautas*, Nº 17 (12), pp. 154 - 171.