



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 internacional

El sentido de pertenencia en estudiantes universitarios foráneos.
Una reconstrucción en cuatro tiempos
José María Soto Recio, José Luis Suárez Domínguez, Sergio Iván Navarro Martínez
Revista Argentina de Estudios de Juventud, (17), e074, artículos, 2023
ISSN 1852-4907 | <https://doi.org/10.24215/18524907e074>
<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud>
FPyCS | Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

EL SENTIDO DE PERTENENCIA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS FORÁNEOS UNA RECONSTRUCCIÓN EN CUATRO TIEMPOS

The Sense of Belonging of Foreign University Students
A Reconstruction in Four Steps

José María Soto Recio

sotoreciojosemaria@gmail.com | <http://orcid.org/0000-0001-6264-9268>

José Luis Suárez Domínguez

lsuarez@uv.mx | <http://orcid.org/0000-0002-2533-9065>

Sergio Iván Navarro Martínez

senavarro@uv.mx | <http://orcid.org/0000-0001-5157-0394>

Universidad Veracruzana, México
Instituto de Investigaciones en Educación

Resumen

Palabras clave
estudiantes foráneos
universidad
sentido de pertenencia
primer año

En este artículo de investigación se aborda el sentido de pertenencia que los/as estudiantes foráneos construyen hacia la institución universitaria, particularmente en el caso de la Universidad Veracruzana. Con un enfoque cualitativo y mediante la técnica de entrevista semiestructurada, se realizó un acercamiento a los/as estudiantes foráneos respecto de la ciudad de Xalapa, capital del estado de Veracruz. El hallazgo principal consiste en que el sentido de pertenencia sigue una secuencia en cuatro momentos: origen familiar, expectativas profesionales, llegada a la ciudad y primer año universitario.

Abstract

Keywords
foreign students
university
sense of belonging
first year

This research article addresses the sense of belonging that foreign students construct towards the university, particularly in the case of the Universidad Veracruzana. With a qualitative approach and the use of the semi-structured interview technique, an approach was carried out with students who come from remote geographical areas of the city of Xalapa, capital of state Veracruz. The main finding identified is that the construction of sense belonging follows a sequence in four steps: family origin, professional expectations, arrival in the city of Xalapa and the first university year.

Recibido 19/12/2022 Aceptado 13/03/2023 Publicado 12/05/2023

EL SENTIDO DE PERTENENCIA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS FORÁNEOS

UNA RECONSTRUCCIÓN EN CUATRO TIEMPOS

Por José María Soto Recio, José Luis Suárez Domínguez
y Sergio Iván Navarro Martínez

Introducción

El sentido de pertenencia que construyen los/as estudiantes en las universidades públicas es un proceso que se concreta en el primer año de estudios, pero que inicia mucho antes del ingreso al nivel superior. Es una transición en la que intervienen múltiples factores. En la Universidad Veracruzana (UV), institución referente del presente artículo, esta transición es aún más compleja para los/as estudiantes foráneos a la ciudad de Xalapa, capital del estado de Veracruz y sede principal de la UV. En esta ciudad se concentran 23 mil estudiantes, cifra que equivale al 40 por ciento de la matrícula total de la universidad que ofrece, en la actualidad, 87 carreras. Cada año, más de la mitad de la matrícula estudiantil que ingresa tiene la condición de foránea.

La adaptación de los/as estudiantes foráneos depende de su capacidad estratégica y de los recursos ligados al origen familiar, insumos necesarios para la comprensión de un contexto nuevo: las características de la institución y la ciudad, los rasgos predominantes de la cultura urbana y el espacio social universitario. El sentido de pertenencia está condicionado por las biografías de los/as estudiantes, la trayectoria institucional y las prácticas académicas y culturales.

Conceptualmente, los/as estudiantes foráneos son aquellos/as que proceden de localidades alejadas de la ciudad; en muchos casos, sin contacto previo con esta. Algunos autores los definen como estudiantes no clásicos (De Garay, 2017; Guzmán & Saucedo, 2015), mientras que la literatura reciente propone referirlos como jóvenes migrantes internos (Suárez & Vasquez, 2021; Santiviago & Maceiras, 2019). Son jóvenes que a menudo representan la primera generación de estudios en sus familias, o bien proceden de comunidades originarias. En ambos casos, la incorporación a la universidad es el resultado de una trayectoria estratégica en la cual las familias gestionan bienes simbólicos, materiales y relativos a los servicios.

La investigación tiene una orientación cualitativa y como aproximación a los sujetos del estudio se utilizó, principalmente, la entrevista semiestructurada. El corpus de entrevistas se trabajó con el software atlas ti, que permitió establecer relaciones de análisis inicialmente no contempladas. Con base en ello, reportamos los resultados que se exponen a continuación.

Desarrollo

Los estudiantes foráneos y la construcción de un sentido de pertenencia

El problema de investigación que se aborda en este artículo se construye en torno al sentido de pertenencia, fenómeno complejo que admite el estudio de diversas relaciones de análisis; en este caso, a partir de tres entidades y procesos básicos: la familia, la adaptación a la ciudad en la cual lo/as estudiantes cursarán su carrera y el primer año de estudios universitarios.

La primera relación de análisis está constituida por las familias, su biografía y los recursos estratégicos que producen para enviar a sus hijos/as a la universidad según una disposición denominada *habitus* mediante la cual hacen un uso social de la institución escolar (Bourdieu, 2007). Para esta relación, formulamos dos preguntas de investigación: ¿cómo están conformadas las familias de los/as estudiantes que ingresaron a la UV?, ¿qué capital cultural poseen para desplegar recursos de apoyo para el ingreso de sus hijos/as a la universidad?

La segunda relación de análisis se refiere a las expectativas de las familias para enviar a sus hijos/as a la universidad. Las familias conforman una trayectoria que

materializa este propósito y son las expectativas las que orientan las estrategias tendientes a aportar los insumos necesarios: buscar escuelas con más recursos educativos que las ubicadas en las localidades de origen, que implica desplazarse, realizar un gasto; en suma, disponer de recursos. Las expectativas funcionan como un puente analítico que liga a las familias –sus condiciones y sus estrategias– con los traslados que años más tarde experimentarán los/as estudiantes. Para esta relación, las preguntas fueron: ¿cómo se construye el interés hacia los estudios universitarios?, ¿cuáles son las creencias acerca de los estudios universitarios?

La tercera relación de análisis se establece entre el proceso de adaptación de los/as estudiantes foráneos a la ciudad receptora y la construcción del sentido de pertenencia. La llegada a Xalapa implica una adaptación a la dinámica urbana antes de iniciar los estudios. Esta ciudad tiene un alto nivel inmigratorio y su trama urbana demanda estrategias de movilidad, de transporte y de identificación de lugares de interés. De acuerdo con esto, nos preguntamos: ¿cómo se adaptan los/as estudiantes a la vida urbana?, ¿qué estrategias despliegan para entrar en contacto con otros/as como vía para la adaptación?

La cuarta relación de análisis tiene como contexto al primer año universitario y se configura a partir de las prácticas académicas, sociales y culturales de los/as estudiantes como vía para la construcción del sentido de pertenencia. El primer año es el espacio donde los/as estudiantes descubren e incorporan las reglas de juego universitarias (Silva Laya, 2020; De Garay, 2017). Representa una temporalidad que define el sentido de pertenencia si las experiencias de los/as estudiantes se articulan con los procesos de adaptación a la ciudad. Para esta relación, las preguntas de investigación fueron: ¿cuáles prácticas estudiantiles en el primer año de estudios aportan elementos para el sentido de pertenencia?, ¿cómo juega el contexto escolar con respecto al primer año universitario?

Como saldo final, la familia, el proceso de adaptación a la ciudad y el primer año universitario configuran trayectorias que pueden estudiarse a partir de las cuatro relaciones de análisis planteadas. En su conjunto, estos insumos estructuran la secuencia en el sentido de pertenencia de los/as estudiantes hacia la universidad.

Breve estado del arte y posicionamiento teórico

La investigación sobre el primer año universitario inició en México en los años noventa. Diversos/as autores/as identificaron que este periodo constitutivo de las trayectorias escolares se relaciona con fenómenos como la integración al espacio social escolar, el abandono, la relación entre juventud y sistema escolar, entre otros. La relación entre el primer año y el sentido de pertenencia, no obstante, ha sido poco abordada en la investigación educativa, sobre todo desde una dimensión biográfica.

Una breve revisión de los estudios sobre el sentido de pertenencia de los/as estudiantes nos presenta el trabajo de Eva Romera, Juan Jesús Cano, Cristina García y Rosario Ortega (2016), quienes identificaron que el sentido de pertenencia está ligado a los ambientes escolares, desafortunadamente, mediados por situaciones de *cyberbullying*, sin diferencia de género.

Por su parte, Cecilia Portalanza, Merlin Grueso y Edison Duque (2017) analizaron el compromiso académico que generan los/as estudiantes en el primer año universitario y encontraron que la adaptación al medio escolar se logra si el sentido de pertenencia se construye tanto dentro como fuera de la escuela. De hecho, puede hablarse de una articulación entre ambos planos.

En otra dirección, Ismael Puga, Diego Polanco y Diego Corvalán (2015) centraron su atención en los/as docentes, a través de la «encuesta longitudinal docente» y mostraron que la segregación social de los/as estudiantes está relacionada con los primeros, quienes influyen significativamente en la posibilidad de construcción de sentido de pertenencia durante el primer año de estudios. Constanza Herrera, Claudia Pérez y Gerardo Echeita (2016), en tanto, se enfocaron en los docentes para aplicar la encuesta «dilemas acerca de la inclusión educativa». En los resultados, identificaron que los/as docentes generan métodos para llevar a cabo la inclusión educativa en la universidad, donde es importante el principio ético y la responsabilidad con el aprendizaje estudiantil.

En el caso mexicano, el estudio de Adrián de Garay (2017) sobre los procesos de integración al medio escolar es una referencia para esta investigación. Para el autor, el sentido de pertenencia es el resultado de las prácticas académicas, sociales y culturales de los/as estudiantes en el primer año. De este modo, quienes socializan más obtienen más recursos para construir esta pertenencia.

Los trabajos de Marisol Silva Laya (2020) abordan como objeto de estudio a los/as estudiantes en condiciones desfavorables y poco reconocidas por las instituciones escolares. Para estos/as jóvenes, las oportunidades, los programas y las acciones promovidas por las universidades son escasos, y hay poca correspondencia entre los perfiles de los/as estudiantes que ingresan a la universidad y las habilidades que demandan las diferentes carreras para llevar a cabo el trabajo académico.

En su trabajo, llevado a cabo en la Argentina y en Ecuador, Mauro Cerbino y Francesca Belotti (2016) señalan que los/as estudiantes prestadores/as de servicios en contextos comunitarios generan un sentido de pertenencia al interactuar con otros actores. Asimismo, los medios populares, alternativos y comunitarios fomentan la ciudadanía y la comunicación pública.

Este breve estado del arte nos permite articular la perspectiva teórica asumida con los resultados de los estudios considerados, según los cuales quienes participan en la construcción del sentido de pertenencia son los/as estudiantes, los/as docentes, la familia, las instituciones y sus procesos. Los elementos que se destacan en estas investigaciones –el componente familiar (Silva Laya, 2020), el espacio social de las instituciones escolares y sus actores (Portalanza, Grueso & Duque, 2017; Cerbino & Belotti, 2016; Romera, Cano, García & Ortega, 2016), y los procesos de socialización que las estructuran (De Garay, 2017)– constituyen insumos para la construcción del problema de investigación.

En términos teóricos, utilizamos los conceptos de *habitus* y de espacio social en la sociología de Pierre Bourdieu. Nos apoyamos, asimismo, en la noción de capital cultural propuesta por Bernard Lahire (2008), la cual, si bien se origina en Bourdieu, incorpora algunos rasgos biográficos útiles para el estudio. También utilizamos conceptos intermedios, como el de expectativas de Nabil Khattab (2015), para construir el problema de investigación y sus relaciones.

Por *habitus* comprendemos aquella estructura estructurante que se forma desde las familias y que conforma un sentido práctico, en tanto disposiciones que devienen en estrategias según las situaciones que experimentan los actores (Bourdieu, 2007). El *habitus* se observa mediante las prácticas y las estrategias de las familias y los/as estudiantes. Se constituye relacionamente y son las interacciones sociales las que originan la incorporación de esas disposiciones.

Por su parte, el espacio social es aquel punto de un campo desde el cual se observan relaciones sociales, culturales y simbólicas que dan lugar a las interacciones sociales y que, a su vez, reproducen estructuras construidas históricamente (Bourdieu, 2008). Con respecto al capital cultural, se trata de una serie de recursos traducidos en posibilidades de acceso a ciertos privilegios, donde los recorridos escolares obedecen a condiciones históricas (Lahire, 2008). Finalmente, las expectativas son las condiciones de posibilidad objetivas que tienen los sujetos para alcanzar una meta determinada; se diferencian de las aspiraciones, entendidas como imaginarios futuros, por representar posibilidades concretas (Khattab, 2015).

Método

El presente artículo derivó de una investigación de corte cualitativo, realizada durante 2021, con el objetivo de conocer las trayectorias de los/as estudiantes y su sentido de pertenencia a la UV. Se diseñó un modelo constituido por categorías y por subcategorías para analizar cada relación del problema, desde el origen familiar hasta la finalización del primer año universitario.

La primera relación de análisis, referente a la familia, su estructura y las estrategias para posicionar a los/as hijos/as como estudiantes universitarios/as, se estudió a partir de la categoría «estructura del núcleo familiar», de la cual se desprenden las subcategorías «el capital cultural incorporado» y «el capital socioeconómico».

La segunda relación, que comprende las expectativas hacia la universidad a partir de la estructura familiar, se estudió mediante la categoría «expectativas hacia los estudios universitarios», y como subcategorías «el interés hacia los estudios universitarios» y «las creencias hacia los estudios universitarios».

La tercera relación, orientada hacia el contexto de la llegada de los/as estudiantes a la universidad, tuvo como categoría principal de estudio «la adaptación contextual a la vida universitaria», con dos subcategorías denominadas «redes sociales de recepción en la ciudad» y «estrategias de independencia».

La cuarta relación, establecida entre la socialización de los/as estudiantes y el primer año universitario, se analizó mediante la categoría «redes y espacios de socialización

internas a la UV» y las subcategorías «interacción con agentes universitarios», «características de los grupos de pertenencia» y «actividades de consumo cultural».

Las categorías se complejizaron en la medida en que se profundizó el trabajo empírico. La entrevista semiestructurada nos permitió acercarnos a lo que Simón Izcara (2014) define como regulaciones estructurales de los comportamientos individuales que producen discursos basados en las voces de los actores.

Las entrevistas se realizaron a 24 estudiantes cuyo perfil respondía a las siguientes características: cursar carreras con alto porcentaje de estudiantes foráneos, haber concluido el primer año de estudios y proceder de localidades alejadas de Xalapa. Las carreras fueron Pedagogía, Lengua Francesa, Biología y Física [Tabla 1].¹

Lugar de origen	Jóvenes	Contexto	Distancia a Xalapa	Sexo	Edad	Carrera
Choapas, Ver	1	Semiurbano	453 km	Mujer	20	Lengua Francesa
Coatzacoalcos, Ver	2	Urbano	409 km	Hombre	22	Pedagogía
				Mujer	20	Biología
Zaragoza, Ver	1	Semiurbano	394 km	Hombre	20	Física
Minatitlán, Ver	1	Urbano	393 km	Mujer	21	Lengua Francesa
Cosoleacaque, Ver	1	Semiurbano	390 km	Hombre	20	Física
Achotal de Moreno, Ver	1	Rural	370 km	Mujer	19	Pedagogía
Tuxpan, Ver	1	Urbano	329 km	Hombre	19	Física
Tezonapa, Ver	1	Semiurbano	200 km	Hombre	19	Pedagogía
San Rafael, Ver	1	Urbano	149 km	Mujer	19	Física
Córdoba, Ver	1	Urbano	136 km	Mujer	26	Lengua Francesa
Boca del Río, Ver	1	Urbano	133 km	Hombre	19	Lengua Francesa
San José Acateno, Puebla	1	Rural	131 km	Mujer	19	Pedagogía
Martínez de la Torre, Ver	2	Urbano	124 km	Hombre	22	Pedagogía
				Mujer	21	Pedagogía
Orizaba, Ver	2	Urbano	114 km	Hombre	19	Física
				Mujer	23	Lengua Francesa
González Ortega, Puebla	1	Rural	88.9 km	Mujer	20	Biología
San Felipe de Jesús, Ver	1	Rural	85.4 km	Hombre	19	Pedagogía
La Gloria, Ver	1	Rural	78.8 km	Mujer	19	Pedagogía
Totutla, Ver	1	Rural	74.9 km	Hombre	20	Pedagogía
Los Riegos, Ver	1	Rural	43.7 km	Hombre	19	Biología
Emiliano Zapata, Ver	1	Semiurbano	41.3 km	Mujer	19	Biología
Celtlalpan, Ver	1	Rural	38 km	Mujer	19	Pedagogía

Tabla 1 | Caracterización de los/as jóvenes entrevistados/as. Fuente: elaboración propia

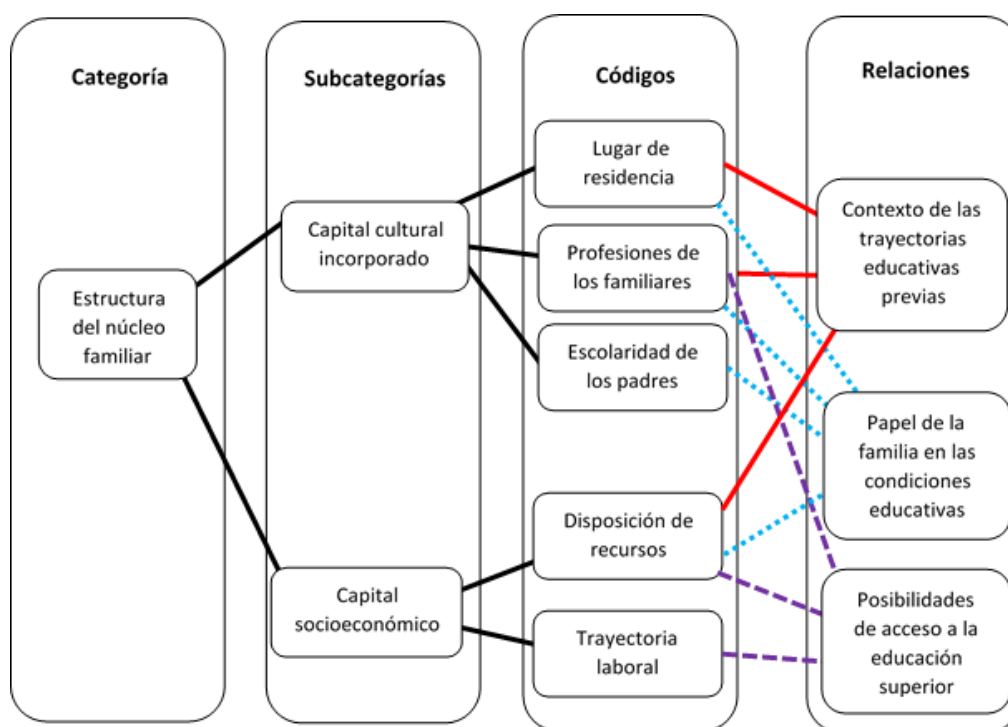
Las entrevistas produjeron un cuerpo de datos que fue analizado con el software Atlas ti, según las categorías diseñadas. A partir del modelo planteado, surgieron nuevas relaciones para complejizar el análisis, de tal forma que en las conclusiones arribamos a una nueva sintaxis en las preguntas de investigación.

4. Análisis de los resultados

La combinación de categorías y de subcategorías empleadas en las cuatro relaciones de análisis descritas nos permite identificar en los discursos de los/as estudiantes una «secuencia en el sentido de pertenencia», la cual inicia con la familia, produce luego expectativas, pasa por la llegada a la ciudad de Xalapa y se concreta en el primer año universitario.

Categoría 1. Estructura del núcleo familiar

Las familias son entidades que proporcionan los recursos económicos, sociales, culturales, académicos y simbólicos que dan forma a las expectativas para estudiar en la universidad. La subcategoría capital cultural incorporado se refiere al lugar de origen, la profesión y la escolaridad de los miembros de la familia. La subcategoría capital socioeconómico, en tanto, se expresa en las actividades laborales y en el apoyo material para el ingreso a la universidad [Esquema 1].



Esquema 1

Relaciones en la categoría «Estructura del núcleo familiar»

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas con el software Atlas ti

En este caso, las relaciones «contexto de las trayectorias educativas previas», «papel de la familia en las condiciones educativas» y «posibilidades de acceso a la educación superior» explican cómo la familia y su estructura inician la construcción del sentido de pertenencia.

El contexto de las trayectorias educativas previas

Cada relación resultante se constituye a partir de otras, lo que da lugar a una estructura relacional. En el enfoque teórico asumido, la familia y los campos relativos a la educación conforman una estructura relacional. Los agentes se posicionan en un sistema de imbricaciones sociales, culturales y educativas (Bourdieu, 2007).

De acuerdo con el esquema 1, el contexto de las trayectorias educativas previas está constituido por los códigos «lugar de residencia», «profesiones familiares» y «disposición de los recursos». Para una mejor comprensión, presentamos algunos segmentos de entrevistas que enfatizan nuestro argumento.

Con respecto al primer código, los/as estudiantes proceden de localidades que van desde zonas de alta ruralidad y semiurbanas hasta zonas urbanas con necesidades de distinto orden.

Las calles no están pavimentadas; hay escasez de agua. Normalmente, hay que ir a otros lugares para tener agua. La comunidad no está exactamente al pie de una carretera, tienes que entrar por una desviación que te trae para acá. Los lugares más cercanos son comunidades como esta (E12_H_19_Ped).

El principal aporte económico de esta comunidad es la agricultura, la producción de manzana, es lo principal de aquí. Las actividades sociales y culturales, pues, casi no hay. Eso es muy raro aquí (E24_M_20_Bio).

Coatzacoalcos es una ciudad de costa, tenemos el mar cerca. Las actividades se realizan en esas zonas. Hay una pista de ciclismo, plazas y el centro. Yo no hago muchas de esas cosas porque la ciudad es muy insegura. Es una ciudad muy industrializada. Uno de los complejos petroquímicos se encuentra muy cerca, entonces, el trabajo es la industria (E23_M_20_Bio).

El espectro de lugares de origen es amplio y en cada caso encontramos rasgos poco comunes a Xalapa, una ciudad que cuenta con condiciones de urbanidad, pero que no es una zona industrial, sino más orientada al comercio, la burocracia estatal y municipal y la oferta cultural, y donde la UV representa un espacio central.

Con respecto a «las profesiones de los familiares», identificamos un segmento que representa a la mayoría de los/as estudiantes entrevistados/as.

Mis padres no tienen una carrera. En su generación, la mayoría se quedó en la primaria y esto impide que se involucren. Tú les puedes pedir apoyo en alguna tarea, pero cómo te apoyan si no lo entienden. Era más el interés de saber cómo iba mi trayectoria académica, no tanto qué me enseñaban (E1_H_19_Ped).

La mayoría de padres y madres de familia no cuentan con profesiones universitarias; sin embargo, pusieron en juego recursos que posibilitaron una trayectoria escolar, lo que evidencia que la falta de condiciones profesionales no impide la acción estratégica. Esto marca una diferencia con aquellas familias que también sin antecedentes universitarios no disponen de recursos para ese propósito.

En la secundaria me tenía que mover hacia Alto Lucero. Mi familia consiguió un auto. Suponía un gasto que se notaba. En la preparatoria ya usaba el transporte público, el colectivo, las llamadas «piratas».² Tenía que subir caminando la localidad de Cerrillos y, de ahí, tomar la pirata al municipio. Diez pesos de ida y diez de venida, además de la comida; ya estoy acostumbrado a andar de aquí para allá (E22_H_19_Bio).

Con respecto al tercer código, encontramos que la búsqueda de mejores opciones es una disposición, un *habitus* familiar, una estructura construida bajo la idea de que vale la pena invertir en una trayectoria motivada por el ingreso a instituciones educativas con mejores condiciones en cuanto a instalaciones, plantilla docente y resultados escolares. Tales disposiciones se convierten en un sentido práctico, el cual se representa con desplazamientos pendulares habituales que constituyen antecedentes del traslado a Xalapa. Algunos autores destacan que los traslados a una nueva ciudad no son casuales, sino que hay antecedentes relacionados con ellos (Horbath & Gracia, 2018).

Mi mamá compraba libros que vendía de puerta en puerta, enciclopedias. Teníamos dos enciclopedias completas y libros de ayúdame con la tarea. Después, mi papá nos regaló una compu de escritorio. No teníamos internet, pero teníamos el programa «mi encarta» donde podías aprender cosas. En ese aspecto creo que no me fue mal (E3_M_26_Fra).

Tenemos, entonces, que el elemento que complementa la primera relación de análisis relativa a las trayectorias educativas previas es «la disposición de los recursos». El origen sociodemográfico de los/as estudiantes está vinculado con la construcción de condiciones socioeducativas que buscan la finalidad de perfilar una trayectoria escolar.

El papel de la familia en las condiciones socioeducativas

Si bien esta segunda relación se construyó con elementos ya descriptos, surgió de forma emergente la «escolaridad de los padres». Según Bourdieu (2008) y Lahire (2008), la escolaridad y las profesiones de los/as padres y madres de familia son expresiones del capital cultural incorporado, experiencias «heredadas» culturalmente que definen el valor de ciertas prácticas sociales, culturales y educativas.

Mis padres dijeron que les gustaría que yo estudiara, pues me llamaba la atención la escuela. Me dijeron que me iban a apoyar completamente. Ellos no tuvieron recursos cuando eran jóvenes y no siguieron sus estudios. Me dijeron que aprovechara la oportunidad y buscara algún curso que me ayudara un poco más (E12_H_19_Ped).

Las disposiciones familiares orientan, nuevamente, los recursos, ya no solo desde lo económico, sino también desde lo cultural y simbólico. En su conjunto, estas disposiciones se vuelven elementos prácticos constitutivos de una representación sobre los estudios universitarios.

Posibilidades de acceso a la educación superior

En esta tercera relación destaca la «trayectoria laboral», que aporta nuevos rasgos para el análisis. Los estudios que abordan la relación entre este elemento y la trayectoria educativa coinciden en que las universidades han experimentado un

cambio en el perfil de su estudiantado, que va del/la estudiante clásico/a al/la estudiante trabajador/a (Acosta & Planas, 2014). Este perfil se origina años antes de que los/as estudiantes ingresen a la universidad, de ahí que pueda hablarse de una trayectoria laboral en la cual hay un sentido estratégico para conseguir un empleo y contar con recursos para los estudios.

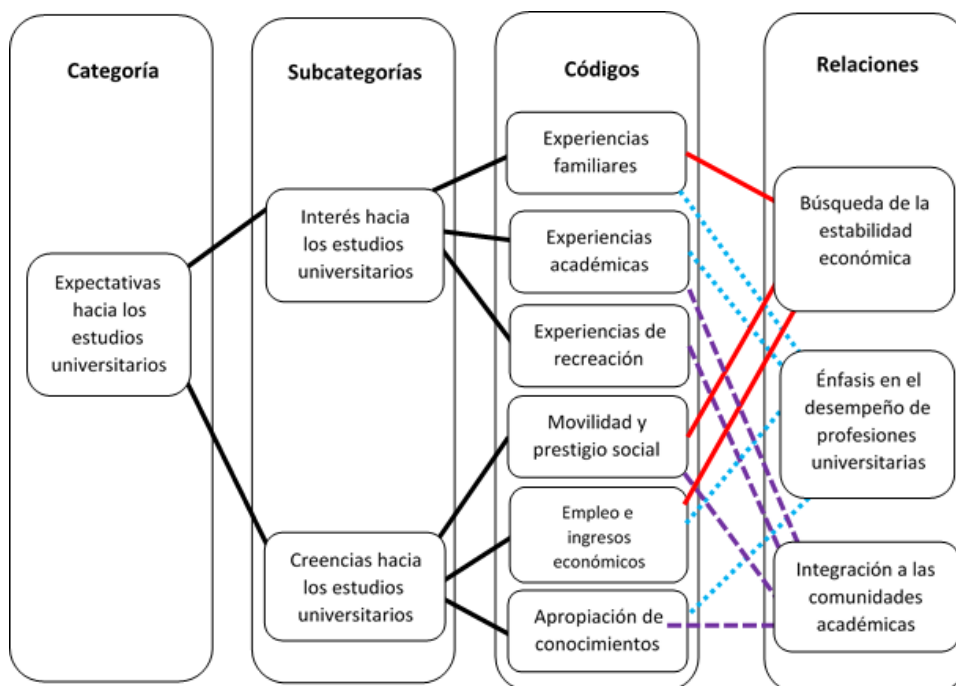
Muchos estudiantes esperaron un año para recibir su certificado (preparatorio) y se pusieron a trabajar de lo que hubiera: cajeros, empleados en una zapatería, meseros, como ayudantes en los lugares donde hay barcos o algo por el estilo (E2_H_20_Fis).

Trabajé seis meses previo entrar a la universidad, era de tiempo completo; sin embargo, tenía tiempo para estudiar y preparar mi examen. Tenía descanso en fin de semana y podía pasarlo con mi familia; no veía a mis amigos, pero sabía que al final valdría la pena porque estaba trabajando con un fin (E23_M_20_Bio).

La trayectoria laboral es un correlato de la trayectoria escolar. El núcleo familiar y su configuración inician un proceso en el cual la disposición de los recursos y el trabajo constituyen parte de los insumos que años más tarde se refleja en los estudios universitarios.

Categoría 2. **Expectativas hacia los estudios universitarios**

Los núcleos familiares como referencia analítica en la construcción del sentido de pertenencia produjeron en los/as estudiantes expectativas sociales y profesionales. Las subcategorías «interés hacia los estudios universitarios» y «creencias hacia los estudios universitarios», aportaron códigos y nuevas relaciones: la búsqueda de la estabilidad económica, el énfasis en el desempeño de profesiones universitarias y la integración a las comunidades académicas. Las tres se encuentran articuladas entre sí, aunque en la tercera hay un elemento emergente [Esquema 2].



Esquema 2

Relaciones en la categoría «Expectativas hacia los estudios universitarios»

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas con el software Atlas ti

La búsqueda de la estabilidad económica y el énfasis en el desempeño de profesiones universitarias

Existe suficiente literatura sobre el vínculo que hay entre el ingreso a una carrera universitaria y la expectativa de una estabilidad económica. Esta idea se construye a partir de «las experiencias familiares», «la movilidad y el prestigio social», «el empleo y los ingresos económicos» y «la apropiación de conocimientos» como los códigos relevantes del análisis [Esquema 2]. Respecto de la primera, se activa la posesión de capital social de la familia, noción constitutiva del capital cultural.

Mis papás conocían al director del centro de idiomas de Coatzacoalcos, y sabían que trabajar en eso era redituable. Los padres buscan que la profesión esté orientada al ingreso económico. Cuando dije que quería estudiar lengua francesa, preguntaron dónde era. En Xalapa, dije, y ellos dijeron: «¿Y cómo te vas?» (E17_H_19_Fra).

Se observa, nuevamente, la acción estratégica familiar en favor de los/as hijos/as como resultado del conocimiento sobre algunas profesiones; dicha acción se

complementa con «la movilidad y el prestigio social» y «el empleo y los ingresos económicos actuales». Algunos estudios señalan que la elección de una carrera toma como referencia los ingresos y el prestigio de la profesión para superar las condiciones sociales de origen (De Garay, 2017; Guerrero y otros, 2016; Bourdieu, 2007).

Mis tíos y unos primos que son ingenieros en sistemas, me dijeron:
«Si estudias física, vas a terminar de maestro o no te van a pagar bien. Agarra una ingeniería y es lo mismo, te queda más cerca». Es más fácil, pero no me llamó la atención, y si no quedaba en la UV no iba a esperar otro año, hubiera entrado al tec de Minatitlán³ (E10_H_20_Fis).

Mi familiar me explicó que no solamente es para trabajar como docente, sino que también hay otras áreas como administración y orientación. Eso fue lo que me llamó la atención y por eso decidí estudiar pedagogía en la UV (E2_M_19_Ped).

Le vi más campo laboral a esta carrera que estudiar historia. Yo me hubiera inclinado por historia o, incluso, por antropología o arqueología; sin embargo, le vi más campo a la lengua francesa y opté por ella, me gusta más cómo suena (E16_M_20_Fra).

La información que circula con referencia a la elección de una carrera implica la movilidad social. La profesión es un medio para obtener ciertos ingresos con base en experiencias familiares previas. Se cumple la condición de las expectativas como puente analítico en la construcción del sentido de pertenencia, que pone en correspondencia las características del núcleo familiar con el contexto de la universidad.

Finalmente, con respecto al código «la apropiación de conocimientos» tenemos que una forma en la que los/as estudiantes se aproximan a la universidad consiste en obtener información sobre la disciplina de interés, casi siempre desde la generalidad.

Busqué en internet qué hacen los biólogos y me llamó la atención que tienen un área para lo que sea, pueden trabajar en cualquier lado. Recuerdo que me gustaba la práctica de laboratorio y trabajar en el campo,

ver animales. Entonces, investigué en Internet qué carrera estudiar para trabajar ahí y me apareció biología (E21_M_19_Bio).

En secundaria entré a electricidad y un maestro, al que le platicaba sobre las cosas que entendía sobre física, estuvo asesorándome.

Él me motivaba a estudiar más y con mis dudas decía: hazlo por tu cuenta y me dices qué tal. El profesor me alentaba, más que nada, a investigar sobre cosas eléctricas (E8_H_20_Fis).

Los referentes generales para la apropiación de conocimientos incluyen diversos actores, entre los que se encuentran algunos/as integrantes del núcleo familiar tanto como actores relacionados con el contexto escolar. Las trayectorias escolares no pueden desligarse de la biografía familiar de los/as estudiantes.

La integración a las comunidades académicas

La tercera relación resultante entre las expectativas sociales y profesionales fue «la integración a las comunidades académicas», en cuyo marco aparece una nueva asociación, esta vez, entre la integración y «las experiencias de recreación», lo que no es casual. Las expectativas de los/as estudiantes se representan dentro de una profesión aun cuando se tenga una perspectiva muy general.

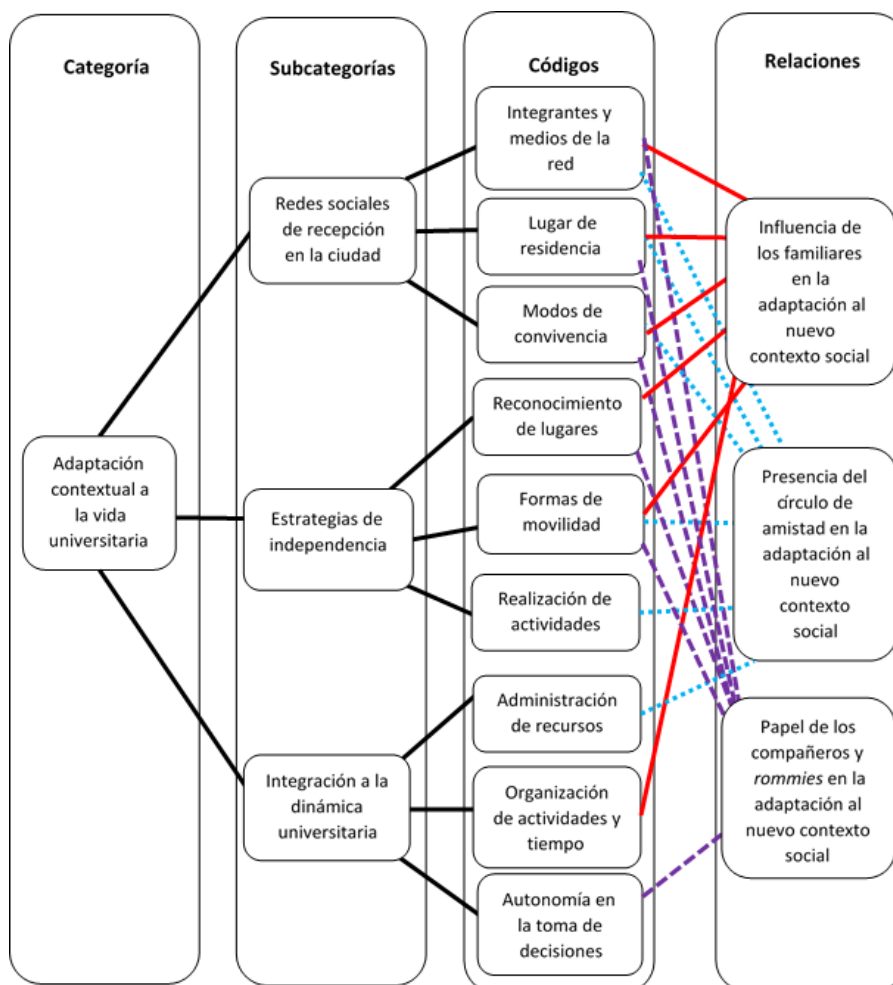
En física ves matemáticas, pero es más elegante, no te quedas en la abstracción, en puras demostraciones. No es tan simplona como una ingeniería. Fue por eso que quise estudiar física; el físico puede hacer muchas cosas, hacer investigación (E9_H_19_Fis).

La representación social y profesional de los/as estudiantes hacia las comunidades que integrarán se concibe según sus condiciones objetivas, lo que Khattab (2015) apunta como la relación entre aquello a lo que se aspira y las posibilidades concretas para lograrlo.

Categoría 3. **Adaptación contextual a la vida universitaria**

La adaptación es una etapa clave en la construcción del sentido de pertenencia. Implica la llegada a la ciudad y la integración al medio universitario. La entrada en

contacto con la ciudad es una expresión del *habitus*, que condensa la capacidad de las familias para buscar una red de acogida y para disponer recursos como en años anteriores. Esto se articula con la agencia de los/as estudiantes y sus posibilidades para comprender la trama urbana: el transporte, la ubicación de puntos de interés, la vivienda. En este caso, las subcategorías abrieron nuevas relaciones: la influencia de los familiares, la presencia del círculo de amistad y el papel de compañeros/as y *rommies* [Esquema 3].



Esquema 3

Relaciones en la categoría «Adaptación contextual a la vida universitaria»

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas con el software Atlas ti

La influencia de los familiares

Los códigos que constituyen esta relación tienen en común dos procesos fundamentales: por un lado, la capacidad de las familias para activar una red de llegada de acuerdo con las ventajas de que disponen; por otro lado, la agencia

de los/as estudiantes para crear las primeras rutas de movilidad en la ciudad, así como las interacciones sociales básicas con pares y con otros actores.

Mis papás me llevaron con la hermana de mi mamá. Solo me llevé mi ropa y mis cosas personales. Fue difícil pasar de un lugar como mi pueblo, muy tranquilo, a una ciudad donde tenía que irme una hora antes a la escuela, aprender las rutas para no perderme y tener cuidados que no conocía (E24_M_20_Bio).

Llegué a vivir con unos primos que estudiaron aquí. Uno ya salió de su licenciatura, otro estuvo en el Tecnológico de Xalapa y mi otra prima estudió en la UV. Ellos vivían solos y fue como que llegamos a ese acuerdo (E5_H_22_Ped).

Mi papá tiene una conocida y su hija estudia en atmosféricas, y me di cuenta que atmosféricas estaba al lado de física. Entonces, mi papá le preguntó dónde rentaba su hija, pues ella también es de San Rafael, y ella le dijo que frente a la facultad, en la colonia La Isleta. Ahí fue donde mis padres y yo llegamos a buscar (E7_M_19_Fis).

La red se activa desde la familia de origen y está constituida, en algunos casos, por referencias de parentesco; en otros, es parte del capital social que se posee. Estas referencias son el inicio del nuevo proceso de adaptación al contexto urbano. Es parte de lo complejo en el contexto de llegada (Cabrera Canabal, 2019).

La presencia del círculo de amistad

La llegada a la ciudad se atenúa, inicialmente, con la intervención de la familia y su capital social; sin embargo, la agencia de los/as estudiantes comienza a desplegarse en el primer año mediante procesos específicos de socialización. El código que se asocia exclusivamente a esta relación es el de «administración de recursos».

Me cuesta mucho trabajo hacer amigos. Salía con mi hermana y sus amigos, a los lugares donde ellos iban. Yo tenía unos amigos de Córdoba que estudiaban aquí su carrera y empecé a salir con ellos, y salía yo sola a caminar y buscar parques grandes como los Tecajetes, cosas así (E18_M_26_Fra).

Mi prima estudiaba en la UV y me decía: «Vamos a comer a tal lugar, a comprar a tal lugar, acompáñame con los amigos». En cada lugar me decía: «Si alguna vez vienes acá y no sabes cómo llegar, agarras tal autobús, la combi». Me explicaba cómo llegar a las plazas, a Ruíz Cortines, a la facultad, cómo ir al centro (E4_H_19_Ped).

Me costó la rutina de subir a la parada, esperar el camión y levantarme temprano yo sola, porque mi mamá siempre me despertaba. Después, fue menos complicado, conocí compañeros de grupo que vivían cerca y en el camino nos encontrábamos. Lo difícil fue conocer la rutina del transporte al principio (E13_M_19_Ped).

Un momento relevante en el primer año se presenta cuando los/as estudiantes, producto de su socialización, rompen con esa primera red y buscan espacios donde pondrán en práctica su propia organización, su administración de recursos y, en general, su rutina diaria.

Ya era mi cuarto, pero también tenía que llegar a tal hora para hacer esto o lo otro, para regresar a la facultad, porque era de ida y vuelta. Fue nueva esa experiencia de mantener mi espacio siempre limpio, la comida, a veces, no es fácil cocinarlo por primera vez. Te lo digo, todo fue un nuevo reto (E4_H_19_Ped).

Al principio, era estresante, en mi casa no hacía cosas como aquí. Aquí es hacer todo cuando se debe y tomar las riendas del estudio, organizar labores de la casa, la comida o la distracción, pero lo más importante era la facultad. Fue difícil, pero después de un semestre lo manejé mucho mejor (E2_H_20_Fis).

Cuando llegaba tenía que hacer varias cosas yo sola, como lavar mi ropa, que de por sí ya hacía allá en la casa del conocido. Entonces, sí se sentía un poco de soledad... Fue un poco difícil esa etapa. Creo que ha sido la fase más difícil en este proceso de adaptación, porque no conoces a nadie, estás solo (E10_H_20_FIS).

En el proceso de independencia de la primera red aparece un actor emergente: el/la compañero/a de cuarto, conocido comúnmente como *rommie*, una figura a partir de la cual se configuró la siguiente relación.

El papel de los/as compañeros/as y *rommies*

Xalapa cuenta con una infraestructura alrededor de las zonas universitarias, que se encuentran distribuidas en diversos puntos de la ciudad. En dichas zonas hay casas, edificios o departamentos destinados a la residencia estudiantil. Otra modalidad es la pensión: familias que rentan un espacio de su casa y ofrecen alimentos.

El proceso de independencia de los/as estudiantes que llegan mediante la red familiar, y que se concreta en el primer año, se relaciona con varios aspectos: hay más experiencia en la ciudad, el cambio de residencia acorta la distancia con la escuela y se ha construido capital social con pares. El *rommie* se vuelve un referente, por su experiencia en la ciudad y en la universidad. Debido a ello, aparece en esta relación la autonomía en «la toma de decisiones».

Mi amiga fue mi *roomie*. Está un poquito mejor económicamente que yo y tuvo la oportunidad de venir a Xalapa para ver lugares con anterioridad. Fue ella quien encontró una casita con sus cuartos, cocina y todo. A mí nada más me tocó traer mis cosas e instalarme, y pues ya estuve viviendo ahí con ella (E23_M_20_Bio).

Cuando me mudé sentí un poco más de libertad, porque ya no estaba con la familia del conocido, ya era como mi propio espacio, aunque compartíamos. Tuve que comprar algunas cosas, pero como estaba motivado por la idea de independizarme de mi familia fue más fácil. Me agradó más estar solo (E10_H_20_Fis).

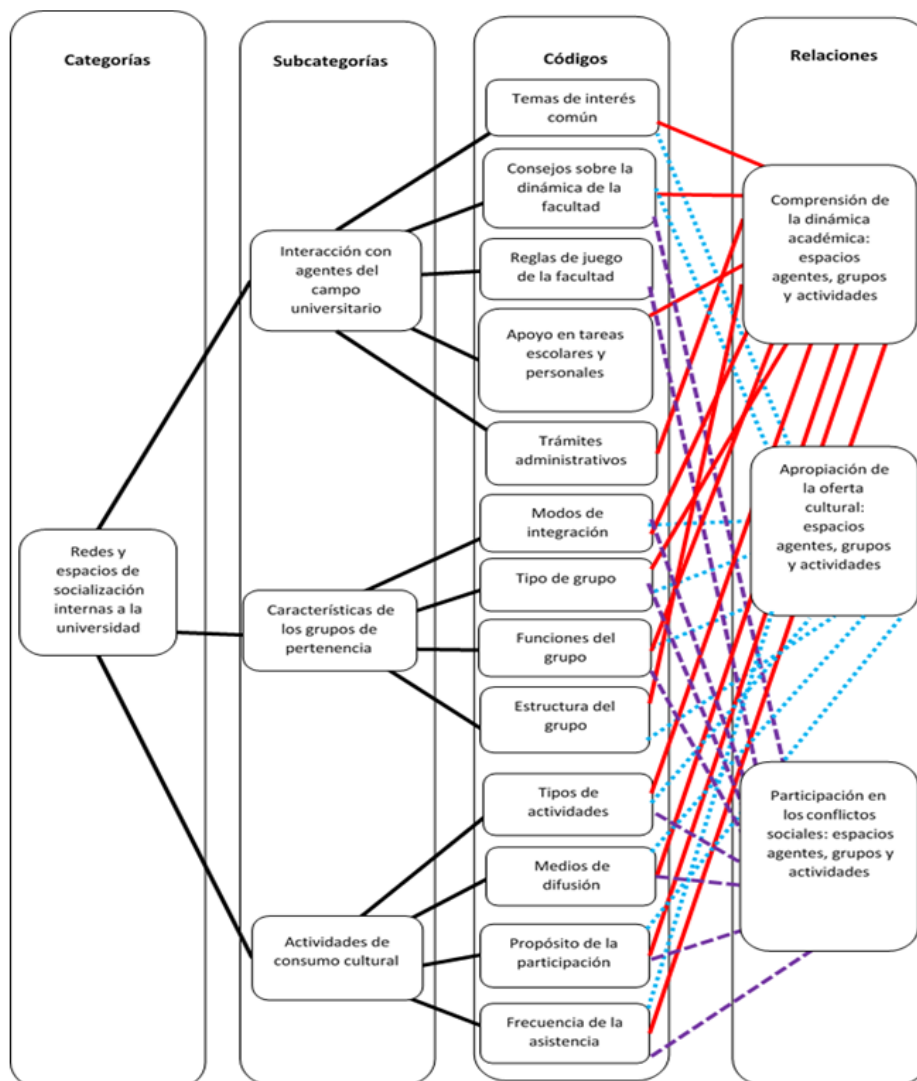
Tengo varias amigas que hice aquí mismo y ellas son las que me han traído de arriba para abajo para conocer un poquito más. Tengo a mi novio, que ya llevaba aquí un año, entonces, ya conoce más y me va a buscar a la escuela. «Vamos a caminar por acá para que ya te vayas ubicando», me dice (E23_M_20_Bio).

Esta etapa en la construcción de sentido de pertenencia es fundamental para la conclusión del primer año. Al entrar en contacto con pares, los/as estudiantes experimentan independencia respecto de sus familias y de la primera red. Esta ruptura es, al mismo tiempo, el pase a la adaptación al contexto urbano y a la propia universidad. La secuencia en el sentido de pertenencia no es continua, tiene

momentos de ruptura necesarios para la adaptación al nuevo contexto. Ahí es donde surgen otras prácticas que marcan las trayectorias dentro de la universidad.

Categoría 4. **Redes y espacios de socialización internos a la universidad**

Los procesos de socialización de los/as estudiantes foráneos son un *continuum* entre el contexto externo e interno a la universidad durante el primer año. Las prácticas con referencia al campo universitario concretan su integración y arriban a un punto estratégico en la configuración de las trayectorias educativas. De acuerdo con el modelo, las subcategorías dieron lugar a nuevas relaciones: la comprensión de la dinámica académica y la apropiación de la oferta cultural [Esquema 4].



Esquema 4

Relaciones en la categoría «Redes y espacios de socialización internos a la universidad»

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas con el software Atlas ti

A diferencia de los esquemas anteriores, en este hay una fuerte interacción entre los códigos y las relaciones resultantes. Son muy pocos los vínculos que no tienen representación; por ejemplo, el código «trámites administrativos» guarda relación con la comprensión de la dinámica universitaria, no así con la apropiación de la oferta cultural y la participación en los conflictos sociales. Esto se debe a que la comprensión de la dinámica del primer año implica conocer dichos trámites, pero estos van en un sentido diferente a la dinámica cultural y de participación política en ese periodo.

La comprensión de la dinámica académica

Asimilar la dinámica del campo universitario es sinónimo de integrarse; es comprender las disposiciones académicas, administrativas y culturales propias del primer año universitario (Suárez & Vasquez, 2021; Silva Laya, 2020; De Garay, 2017). Dada la fuerte interrelación expuesta en el esquema, recuperamos segmentos de entrevistas para cada relación.

Tenemos contacto con amigos de mis amigos. Nos dicen que tengamos cuidado con tal materia porque es difícil, el maestro es estricto, etc.; a los de semestres avanzados les hemos preguntado cómo les fue con tal maestro, y te dicen si bien o mal; nos hemos acercado a ellos para preguntar sobre las materias más avanzadas (E21_M_19_Bio).

Me metí a un curso de Astronomía observacional y conocí a más personas, y a la directora. Ella nos invitó a lo que fue mi primer viaje a un observatorio. Nunca esperé ir en primer año a un lugar tan importante y, mucho menos, que nos dieran un curso sobre cómo manejar y manipular un telescopio tan gigante con software, y cosas sobre astronomía más avanzadas, como medir e interpretar los datos... (E8_H_20_Fis).

La socialización con referencia a los procesos académicos es fundamental en la integración al primer año. El intercambio de información con pares, incluso de semestres avanzados, es parte de la agencia estudiantil. Se trata de prácticas incorporadas a lo largo de los años de trayectoria escolar. La entrada en contacto con otros actores universitarios abre nuevos espacios de interacción académica, experiencias posibles bajo la condición de estudiantes universitarios/as.

La apropiación de la oferta cultural

Esta relación se orienta a la interacción de los/as estudiantes con otros actores dentro de los espacios culturales de la institución. Ser universitario/a es apropiarse de tales espacios en un sentido no solo académico sino también cultural y simbólico. Las instituciones que configuran una oferta cultural incrementan la posibilidad de integración de sus estudiantes al medio escolar.

A las personas con las que me relacionaba les gustaba tocar el piano o componer una canción, tocar la guitarra; otros, estaban en grupos de coros, entonces, como que todo eso nos acercó, y ya no era solamente amistad de escuela, sino de «escucha esta canción» o «estoy armando esta plaqueta», o así (E14_M_21_Ped).

Muchos alumnos de semestres avanzados nos jala. No sé quién les proporciona boletos de la orquesta, entonces, dicen: «Tenemos tantos boletos para la orquesta, ¿quiénes quieren ir?» Y ya van a la orquesta (E8_H_20_Fis).

También, promovían cine intercultural con películas francesas, chinas, americanas y, luego, las proyectaban y estaban preciosas (E19_M_23_Fra).

Hay maestros que nos piden involucrarnos en el ámbito cultural, artístico. Nos dicen: «Si leen un libro, hacen una reseña o van a la orquesta sinfónica les doy un punto, o si van a eventos culturales que ofrece la universidad y me traen evidencia». Les importa abarcar el ámbito cultural, pero fuera de la escuela. Nos piden participar en actividades, como algo extra para la calificación, pero no es obligatorio hacerlo (E23_M_20_Bio).

El involucramiento en actividades culturales provee una formación cultural y una agencia social. A través de estas prácticas los/as estudiantes conocen espacios, participan en eventos; en suma, se apropian de las instituciones para generar sentido de pertenencia (Hernández, Suárez & Vasquez, 2022; De Garay, 2017).

La participación en los conflictos sociales

La última relación que marca la secuencia de construcción del sentido de pertenencia es la participación en eventos en los cuales los/as estudiantes representan a la institución en su calidad de actores que portan un capital

altamente legítimo con el cual protagonizan procesos relacionados con los intereses institucionales.

En las manifestaciones, me tocó que cerraron la escuela y tomaron la facultad. Me dijeron que era muy habitual. Peleaban estudiantes de otras facultades, antropología, sociología, por la represión policial hacia la facultad por los estigmas que tienen hacia la unidad de humanidades; me tocó también la manifestación de jóvenes universitarios por lo de Tlatelolco⁴ (E17_H_19_Fra).

Participé del movimiento feminista. He tenido más acercamiento con compañeros que están más conscientes y no quieren ser parte de las personas que hacen daño; otros se me han acercado para preguntarme: «Tú que has vivido, qué significa el feminismo». También, me he topado con compañeros que se han reído de mí por ser parte del movimiento feminista. Han sido un poco agresivos, se burlan o me dicen que solo me quiero beneficiar de eso (E21_M_19_Bio).

Empiezas a valorar más a la universidad y lo que te da. Yo voy a luchar por los derechos de la facultad y exigir a la facultad y a rectoría que vean cómo nos encontramos, exigir mejoras a nuestra carrera porque carecemos de muchas cosas, de infraestructura. Te das cuenta y dices quiero hacer algo por la facultad, como que adquieres ese sentido de familia, de pertenencia a la UV. Adquieres ese sentido de propiedad (E8_H_20_Fis).

El sentido de pertenencia tiene en la participación en las manifestaciones uno de sus principales referentes. Ahí se observan prácticas que reflejan la apropiación de los espacios universitarios: la integración al medio social, académico y cultural de la institución como un sistema articulado con diversos contextos en los cuales los/as estudiantes exponen el sentido práctico construido a partir del *habitus* desde muchos años atrás.

Conclusiones

Con el uso de una metodología de corte cualitativo y la ponderación de la entrevista semiestructurada como técnica de investigación, en este artículo abordamos la construcción del sentido de pertenencia y su relación con las trayectorias

educativas de los/as estudiantes desde el núcleo familiar. Como principal resultado, identificamos que la construcción de sentido de pertenencia de los/as estudiantes hacia las universidades, en particular hacia la UV, es una secuencia en cuatro tiempos que configura las trayectorias biográficas y educativas de estos actores. Se constata la premisa de que esta construcción se concreta en el primer año de estudios, pero se origina en el núcleo familiar.

Como se observa en el análisis, en el primer momento, los antecedentes profesionales de las familias y el lugar de origen en términos sociodemográficos y socioculturales se articula con la disposición de recursos que aportan una base para iniciar una trayectoria educativa y escolar, la cual se traduce en gestionar mejores escuelas y emprender cierta movilidad hacia municipios cuya oferta escolar permite la continuidad de los estudios, para alcanzar, años más tarde, el ingreso a la educación superior.

De este modo, las preguntas de investigación que formulamos en la primera relación de análisis podrían orientar una mejor aproximación bajo una sola sintaxis: ¿cómo disponen las familias de los recursos que tienen y aportan la base para la construcción de una trayectoria educativa que más tarde se traduce en un ingreso a la educación superior?

El segundo momento en la secuencia del sentido de pertenencia corresponde a las expectativas sociales y profesionales. Según los resultados, estas son un referente analítico que articula la disposición de los recursos familiares con la entrada a la universidad. Cuando las expectativas están configuradas, las familias utilizan los recursos mediante un sentido práctico, estratégico y relativo al contexto universitario.

Con lo anterior, modificamos las preguntas de investigación originalmente planteadas. No son las creencias sino los referentes de socialización primaria los que forman tales expectativas. Según surge del análisis, intervienen aquí tres elementos: la información sobre la carrera, cuyo origen es la familia y otros actores cercanos a ella; el prestigio de la profesión, asociado a la posibilidad de una estabilidad económica; y, finalmente, la posibilidad objetiva con la que se representa el/la estudiante dentro de una comunidad académica. En este caso, la sintaxis adecuada para las preguntas de investigación es ¿cuáles son los referentes familiares que aportan información sobre la carrera y la profesión a la que se aspira ingresar?

y ¿cómo juega el prestigio, la estabilidad económica y la representación profesional de la carrera en la construcción de expectativas sociales y profesionales?

En el tercer tiempo de la secuencia, referido a la llegada a la ciudad y a la adaptación a la dinámica urbana, se observa al traslado como sentido práctico, el uso de capital social de la familia para conseguir alojamiento, las referencias sobre la ciudad y la interacción social de los/as estudiantes con otros actores para el intercambio de información.

Las preguntas de investigación propias de este momento son válidas, en tanto referían a los siguientes interrogantes: ¿cómo se adaptan los/as estudiantes a la vida urbana de la ciudad? y ¿qué estrategias usan estos actores para entrar en contacto con otros y conformar, así, un escenario de adaptación? Ambas apuntan a las estrategias empleadas por los actores y sus familias para llegar a la ciudad y establecer intercambios sociales.

Con respecto al último tiempo de la secuencia, encontramos que los procesos de socialización conducen directamente a la integración al sistema social, cultural y académico del espacio escolar en el primer año. Esta socialización se da a través de la participación en eventos de distinto orden, lo cual contribuye a la apropiación de los espacios universitarios, no solo desde lo social sino también desde lo simbólico. Las preguntas de investigación originales se consideran pertinentes, pero pueden precisarse aún más bajo la sintaxis: ¿cómo contribuyen las prácticas sociales, culturales en el proceso de adaptación a la vida universitaria en el primer año de estudios?

Las cuatro relaciones de análisis que constituyen la secuencia en la construcción del sentido de pertenencia muestran que este fenómeno tiene una complejidad cuyo abordaje considera los procesos de adaptación a la vida universitaria de los/as estudiantes foráneos en el primer año y los articula con los rasgos y los eventos de orden biográfico, donde las familias y el contexto de origen se traducen en el ingreso a la educación superior. Las trayectorias educativas tienen un correlato biográfico a menudo ignorado por las instituciones de educación superior a pesar de sus escenarios diversos.

Referencias

Acosta, A. y Planas, J. (2014). Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México. *Revista de la Educación Superior*, (165), 1-3. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista165_S1A1ES.pdf

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Taurus.

Bourdieu, P. (2008). *Escuela, espacio social y capital cultural*. Siglo XXI.

Cabrera Canabal, L. (2019). Estrategias de los jóvenes rurales riverenses al emigrar a Montevideo para estudiar en la Udelar, Montevideo, Uruguay (Tesis de Maestría). Universidad de la República. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/23089>

Cerbino, M. y Belotti, F. (2016). Medios comunitarios como ejercicio de ciudadanía comunicativa: experiencias desde Argentina y Ecuador. *Comunicar*, XXIV(47), 49-56.

<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.3916/C47-2016-05>

De Garay, A. (Comp.) (2017). *Las trayectorias escolares universitarias en un tablero de serpientes y escaleras*. ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior).

Guerrero, G., Sugimaru, C., Cussianovich, A., Fraine, B. y Cueto, S. (2016). Education Aspirations among Young People in Peru and their Perceptions of Barriers to Higher Education. *Working Paper*, (148). Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade).

https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/YL_WP148-Guerrero_Education-aspirations-in-Peru.pdf

Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a sus estudios, abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación*

Educativa, 20(67), 1019-1054.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022002>

Hernández, E. Y., Suárez, J. L y Vasquez, A. G. (2022). Las prácticas académicas y culturales de los jóvenes como modos de apropiación del espacio universitario. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 13(24).

<https://doi.org/10.32870/dse.vi24.969>

Herrera, C. M., Pérez, C. P. y Echeita, G. (2016). Teorías Implícitas y Prácticas de Enseñanza que Promueven la Inclusión Educativa en la Universidad. Instrumentos y Antecedentes para la Reflexión y Discusión. *Formación Universitaria*, 9(5), 49-64.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000500006>

Horbath, J. E. y Gracia, M. A. (2018). Estudiantes indígenas migrantes frente a la discriminación en escuelas urbanas de las ciudades del sureste mexicano. *Península*, 13(2), 151-185.

<https://www.revistas.unam.mx/index.php/peninsula/article/view/65725>

Izcara Placios, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*.

Fontamara.

Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: what really matters? *British Educational Research Journal*, 5(41), 731-748. <https://doi.org/10.1002/berj.3171>

Lahire, B. (2008). Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social. En E. Tenti (Comp.), *Nuevos temas en la agenda política educativa* (pp. 35-52). Siglo XXI.

Portalanza, C., Grueso, M. y Duque, E. (2017). Propiedades de la Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S 9): análisis exploratorio con estudiantes en Ecuador. *INNOVAR*, 27(64), 145-155.

<https://doi.org/10.15446/innovar.v27n64.62374>

Puga, L., Polanco, D. y Corvalán, D. (2015). Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la desigualdad. *Calidad en la educación*, (43), 57-102.

<https://doi.org/10.31619/caledu.n43.44>

Romera, E., Cano, J.J, García, C. y Ortega, R. (2016). Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales. *Comunicar*, 24(48), 71-79. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-07>

Santiviago, C. y Maceiras, J. (Comps.). (2019). *Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles*. Universidad de la República Uruguay.

Silva, M. (2020). El primer año universitario: una intervención institucional estratégica para la retención y el éxito estudiantil. En C. Díaz Villavicencio y L. García-Calderón (Eds.), *Inserción y permanencia estudiantil en la educación superior. VI Encuentro Internacional Universitario* (pp. 15-40). Pontificia Universidad Católica del Perú.

Suárez, J. L. y Vasquez, A. G. M. E. (2021). (2021). Capital cultural y trayectorias de migración interna de estudiantes de recién ingreso a la Universidad Veracruzana. *Apuntes, Revista de ciencias sociales*, 48(88), 125-150. <https://doi.org/10.21678/apuntes.88.1277>

Notas

1 Al final de cada segmento recuperado presentamos entre paréntesis un código de referencia que señala el número de entrevista, el sexo y la carrera de pertenencia del/la estudiante.

2 Modo en el que se conoce al medio de transporte público que no cuenta con permiso oficial para este fin.

3 El entrevistado se refiere al Instituto Tecnológico de Minatitlán, ubicado en el sur del estado de Veracruz, México. Este se caracteriza por ofertar programas educativos de grado y de posgrado enfocados en el área de las ingenierías.

4 El entrevistado alude a la matanza estudiantil perpetrada por el gobierno el 2 de octubre de 1968 en la Plaza de las Tres Culturas, Tlatelolco, Ciudad de México.