Instituto de Investigaciones en Educación

Maestría en Investigación Educativa

Línea Actores Sociales y Disciplinas Académicas

Tesis:

La construcción del sentido de pertenencia de los jóvenes universitarios foráneos hacia la Universidad Veracruzana en el primer año de estudios

Presenta

José María Soto Recio

Director:

Dr. José Luis Suárez Domínguez

"Lis de Veracruz: Arte, Ciencia y Luz"

Índice

Introducción 1
Capítulo I 5
Los jóvenes en el campo de la investigación educativa 5
1.1 Justificación 6
1.1.1 La diversidad juvenil y la socialización primaria 6
1.1.2 La relación entre jóvenes e instituciones educativas 7
1.1.3 La relación entre jóvenes y actividades productivas 8
1.1.4 La exclusión juvenil de las instituciones educativas y laborales 8
1.1.5 El primer año en la educación superior: jóvenes y sentido de pertenencia 9
1.2 Planteamiento del problema 10
1.2.1 Los niveles de estructuración del objeto de estudio 11
1.2.1.1 El nivel teórico 11
1.2.1.2 El nivel conceptual 12
1.2.1.3 El nivel empírico 14
1.3.1 Dimensiones, preguntas y relaciones de análisis del problema de investigación 18
1.3.1.1 La dimensión biográfica 19
1.3.1.2 La dimensión sociocultural 21
1.3.1.3 La dimensión académica y simbólica 22
1.3 Objetivos 24
1.3.1 El objetivo general 24
1.3.2 Los objetivos específicos por dimensión de análisis 25
1.4 Estado del arte 26
1.4.1 El proceso de búsqueda y análisis de las investigaciones sobre el sentido de pertenencia 26
1.4.2 Los enfoques metodológicos de investigaciones sobre el sentido de pertenencia 29
1.4.2.1 Las investigaciones con enfoque cuantitativo 29
1.4.2.2 Las investigaciones con enfoque cualitativo 32
1.4.2.3 Las investigaciones con enfoque mixto 33
1.4.3 Las temáticas y las líneas de investigación sobre el sentido de pertenencia 34
1.4.3.1 Las temáticas en la investigación educativa 34
1.4.3.2 Las líneas en la investigación educativa 36
Capítulo II 39
Los jóvenes como constructores de sentido en el espacio social 39
2.1 Las transiciones históricas de la juventud 40

2.1.1 La etapa cognitiva-etaria de la juventud 40
2.1.2 La juventud como una categoría social 44
2.1.3 La condición sociocultural de la juventud 50
2.2 Las culturas juveniles en el espacio social 53
2.2.1 La articulación de las culturas juveniles 53
2.2.2 Las tensiones entre las culturas juveniles y el espacio social 57
2.2.3 Las confrontaciones en el espacio social: Culturas juveniles y universidades 60
2.2.4 Las crisis de la universidad: Desencanto juvenil 65
2.3 El sentido de la universidad: jóvenes como figuras estudiantiles 69
2.3.1 El sentido de pertenencia en el primer año de estudios 72
Capítulo III 78
La estrategia metodológica para el análisis de la construcción del sentido de pertenencia de los estudiantes universitarios 78
3.1 El posicionamiento epistémico 78
3.1.1 Las hibridaciones teóricas y metodológicas 79
3.1.2 La vigilancia en la toma de decisiones 80
3.1.3 El socioanálisis como vía de objetivación 82
3.2 El enfoque del proceso de investigación 83
3.2.1 La mirada cualitativa sobre la construcción del sentido de pertenencia 84
3.2.2 Las aproximaciones empíricas al sentido de pertenencia 85
3.2.3 El análisis cualitativo de los datos empíricos 87
3.3 El proceso de selección de los participantes 89
3.3.1 La comprensión del proceso de selección 89
3.3.2 Los contextos disciplinares: sitios epistémicos, socioculturales y simbólicos 90
3.3.3 Las figuras de jóvenes universitarios no clásicos 93
3.3.4 El número de participantes 96
3.3.5 El marco ético en la construcción, análisis e interpretación de datos empíricos 98
3.4 El sistema de categorías para la construcción del sentido de pertenencia hacia la UV 99
3.4.1 La primera dimensión de análisis: Elementos biográficos y de trayectoria previa a la universidad 101
3.4.1.1 La categoría de análisis estructura del núcleo familiar 101
3.4.1.2 La categoría de análisis expectativas hacia los estudios universitarios 102
3.4.1.3 La categoría de análisis adaptación contextual a la vida universitaria 103
3.4.2 La segunda dimensión de análisis: Prácticas socioculturales en el primer año de estudios universitarios 105

3.4.2.1 La categoría de análisis espacios y redes de socialización internos a la UV 105
3.4.2.2 La categoría de análisis espacios y redes de socialización externos a la UV 107
3.4.3 La tercera dimensión de análisis: Prácticas académicas y propiedades simbólicas en el aula, facultad e institución 108
3.4.3.1 La categoría de análisis prácticas académicas con relación al aula universitaria 109
3.4.3.2 La categoría de análisis prácticas académicas con relación a la carrera e institución universitaria 110
3.5 La entrevista semiestructurada: Esquema flexible para la construcción de datos 111
3.5.1 Las características de la entrevista semiestructurada 112
3.5.2 La construcción y la modificación de la guía de entrevista 113
3.5.3 La puesta en práctica de la entrevista semiestructurada 116
3.6 El proceso de análisis de datos del sentido de pertenencia 118
3.6.1 La perspectiva práctica del análisis de datos 119
3.6.2 La perspectiva técnica del análisis de datos 120
3.6.3 La propuesta de capítulos empíricos a partir del análisis de datos 121
Capítulo IV 123
Las dimensiones constitutivas del sentido de pertenencia desde el contexto empírico 123
4.1. La estructura del núcleo familiar como condicionante para los estudios superiores 124
4.1.1 El contexto punto de partida de las trayectorias escolares construidas por los estudiantes foráneos 126
4.1.2 Las experiencias escolares y apoyo familiar 133
4.1.3 Las posibilidades de acceso a los estudios universitarios: el contexto laboral como ámbito paralelo en las trayectorias escolares 136
4.2 Las aproximaciones hacia la universidad y las carreras universitarias 141
4.2.1 La expectativa instrumental: Estabilidad económica 144
4.2.2 La expectativa funcional: Desarrollo de disposiciones 147
4.2.3 La expectativa epistémica: Dominio de las prácticas especializadas 150
4.3 La transición de los contextos de origen al nuevo contexto social 153
4.3.1 El acompañamiento familiar como medio para la adaptación a la ciudad 156
4.3.2 Las redes de amistad como medios para la adaptación a la ciudad 161
4.3.3 Los *roomies* y los compañeros de facultad como medios para la adaptación a la ciudad 165
4.4 Reflexiones finales del capítulo 171
Capítulo V 175
Las rutas en la construcción del sentido de pertenencia hacia la UV: el primer año de estudios universitario 175

5.1 Los procesos de socialización interna al campo universitario 176
5.1.1 La ruta académica 179
5.1.2 La ruta cultural 184
5.1.3 La ruta social 190
5.2 Los procesos de socialización externa al campo universitario 194
5.2.1 La ruta laboral 198
5.2.2 La ruta deportiva 201
5.2.3 La ruta recreativa 204
5.3 Reflexiones finales del capítulo 208
Capítulo VI 212
El vínculo académico simbólico en la construcción del sentido de pertenencia hacia la UV 212
6.1 La organización de las prácticas académicas en los procesos formativos 212
6.1.1 Los procesos formativos meritocráticos 216
6.1.2 Los procesos formativos pragmáticos 220
6.1.3 Los procesos formativos agenciales 226
6.2 Los aspectos simbólicos en las prácticas académicas de las comunidades disciplinares 235
6.2.1 El prestigio de los estudios universitarios 239
6.2.2 El reconocimiento social de la vida universitaria 243
6.2.3 La valoración social de la formación universitaria 249
6.3 Reflexiones finales del capítulo 255
Conclusiones 258
Referencias bibliográficas 266
Anexos 284
Anexo A. Consentimiento informado 284
Anexo B. Proceso de reestructuración del sistema de categorías 285
Anexo C. Diseño del guion de entrevista 288
Anexo D. Estructura del guion de entrevista modificado 289

Índice de tablas y figuras

Tabla 1. Elementos de la dimensión biográfica 20
Tabla 2. Elementos de la dimensión sociocultural 22
Tabla 3. Elementos de la dimensión académica y simbólica 24
Figura 1. Citación de investigaciones sobre el sentido de pertenencia 26
Figura 2. Concentración de investigaciones por país 27

Figura 3. Artículos más citados sobre sentido de pertenencia en los últimos cinco años.....28
Figura 4. Expansión de la matrícula universitaria de 1900-2000.....63
Figura 5. Categorización de las disciplinas académicas 92
Tabla 4. Sexo de los participantes en la investigación.....96
Tabla 5. Edad de los participantes en la investigación 96
Tabla 6. Contextos sociales de los participantes en la investigación 97
Figura 6. Estructura del núcleo familiar 102
Figura 7. Expectativas hacia los estudios universitarios 103
Figura 8. Adaptación contextual a la vida universitaria.....104
Figura 9. Espacios y redes de socialización con referencia interna a la UV 106
Figura 10. Espacios y redes de socialización con referencia externa a la UV.....108
Figura 11. Prácticas académicas con relación al aula universitaria.....110
Figura 12. Prácticas académicas con relación a la carrera e institución.....111
Figura 13. Esquema de capítulos empíricos 121
Figura 14. Análisis de la categoría estructura del núcleo familiar 124
Figura 15. Diseño de las relaciones de análisis de la categoría estructura del núcleo familiar.....125
Figura 16. Análisis de la categoría construcción de expectativas hacia los estudios universitarios 142
Figura 17. Diseño de las relaciones de análisis de la categoría expectativas hacia los estudios universitarios.....143
Figura 18. Análisis de la categoría adaptación contextual de la vida universitaria 154
Figura 19. Diseño de las relaciones de análisis de la categoría adaptación contextual a la vida universitaria.....155
Figura 20. Análisis de la categoría procesos de socialización con referencia interna al campo universitario 176
Figura 21. Diseño de las relaciones de análisis: procesos de socialización con referencia interna al campo universitario.....178
Figura 22. Análisis de la categoría de espacios y redes de socialización externas.....195
Figura 23. Diseño de las relaciones de análisis de la categoría redes y espacios de socialización externas a la universidad 197
Figura 24. Análisis de la categoría prácticas académicas con relación al aula universitaria 213
Figura 25. Diseño de las relaciones de análisis de la categoría prácticas académicas con relación al aula universitaria 215
Figura 26. Análisis de la categoría prácticas académicas con relación a la carrera e institución educativa 236
Figura 27. Diseño de las relaciones de análisis de la categoría prácticas académicas con relación a la carrera e institución 238

Lista de términos

COMIE Consejo Mexicano de Investigación Educativa

ES Educación Superior

IES Instituciones de Educación Superior

SEM Sistema Educativo Mexicano

UV Universidad Veracruzana

Introducción

El objetivo de esta investigación es comprender, desde un enfoque cualitativo, la construcción del sentido de pertenencia de los jóvenes universitarios foráneos hacia la Universidad Veracruzana (UV). En su condición de estudiantes, estos jóvenes experimentan una transición compleja para integrarse a la institución universitaria y a una disciplina académica en particular, cuestión que los define como estudiantes universitarios.

En esta investigación se ha seleccionado a los jóvenes foráneos como aquellos que cuentan con un perfil idóneo para analizar el proceso de construcción de sentido de pertenencia. Esta selección obedece a que ellos experimentan una trayectoria aún más compleja al vivir diferentes procesos de adaptación (a la ciudad, a un contexto social nuevo, a la cultura, y finalmente, a la universidad).

El trabajo adopta una perspectiva comparativa y longitudinal, en tanto que observa a los estudiantes universitarios en su perfil y condiciones de ingreso y, posteriormente, en los cambios que han ocurrido durante el primer año de estudios. La comparación se establece en las disciplinas académicas de Pedagogía, Lengua Francesa, Biología y Física.

Este estudio retoma como planos centrales a los jóvenes y la universidad. Los jóvenes universitarios son reconocidos como agentes sociales que generan relaciones sociales con base en sus rasgos biográficos, redes de socialización, prácticas socioculturales, prácticas académicas y propiedades simbólicas. La universidad es definida como un espacio y sistema de posiciones asimétricas que generan relaciones sociales específicas.

Los dos planos mencionados tienen diversas mediaciones que dan origen a la construcción de un sentido de pertenencia hacia la universidad, el cual es concebido como un proceso de adaptación durante el primer año de estudios. El sentido de pertenencia permite conocer a los jóvenes durante este periodo crítico de los estudios superiores.

El ingreso de los jóvenes a la universidad no garantiza su permanencia, pues durante el primer año más de la tercera parte abandona los estudios (De Garay, 2004; Silva, 2011; Miller y Montoya, 2017), lo cual refleja un sistema con una estructura social desigual, que favorece a una minoría de los sectores sociales y reproduce relaciones de poder asimétricas.

El estudio sobre el sentido de pertenencia en esta investigación considera aspectos teórico conceptuales y metodológicos. En el sentido teórico-conceptual, se articula la figura del estudiante universitario con la noción de juventud. Esta precisión permite apreciar a los estudiantes universitarios como jóvenes que poseen formas de pensar, sentir y actuar propias y que los diferencia de otros grupos sociales. La condición juvenil resalta las interacciones de estos actores en diversos espacios sociales de forma simultánea a la universidad.

En el aspecto metodológico se elige la perspectiva cualitativa para profundizar en el estudio del sentido de pertenencia. La técnica de construcción de datos es la semiestructurada, ya que brinda un esquema flexible ante las condiciones emergentes en el trabajo de campo. El proceso selección cuenta con dos fases: contextos y participantes con el propósito de recuperar la diversidad concentrada en el campo universitario.

El sistema de categorías presentado es resultado de un diálogo entre los planteamientos teóricos y la "realidad" empírica del fenómeno estudiado. La estructura consta de tres dimensiones de análisis y siete categorías de estudio. El análisis de datos retoma en su perspectiva práctica al análisis vertical y horizontal (Dietz, 2016) y en su perspectiva técnica se apoya en el programa informático *Atlas.ti*.

Los aspectos teóricos-conceptuales y metodológicos colocan a la investigación dentro del debate científico social sobre el estudio a los agentes sociales que asisten a la universidad. Observa a los estudiantes como jóvenes permite transitar de un análisis situado únicamente dentro de la universidad hacia un análisis relacional dentro y fuera de la institución; trasciende lo escolar para comprender el sentido de pertenencia.

El reconocimiento que hacen los trabajos sobre los agentes sociales que llegan a la universidad como jóvenes se centra en las características socioculturales, la participación en grupos de pertenencia, las relaciones sociales y afectivas enmarcadas en la vida escolar de estos actores a través de una diversidad de temas, teorías y enfoques metodológicos. Por lo tanto, este proceso de investigación retoma estos elementos para comprender la construcción de sentido de pertenencia de los jóvenes universitarios hacia la UV.

Los elementos descritos forman parte del problema de investigación. Se busca identificar un perfil hasta ahora poco abordado en los estudiantes de la UV en lo que respecta a su configuración biográfica. Los resultados de este proceso de investigación aportarán elementos para observar el primer año desde una mirada relacional-social.

La investigación se divide en seis capítulos. El primero, *Los jóvenes en el campo de la investigación educativa*, muestra el panorama nacional de los jóvenes y su relación con la educación superior. Se plantea la construcción del objeto de estudio, las tres dimensiones de análisis, las preguntas de investigación, los objetivos y el estado del arte.

El segundo capítulo, *Los jóvenes como constructores de sentido en el espacio social*, articula elementos teóricos y conceptuales que posicionan a estos agentes sociales como transformadores de la "realidad social". Se describen los cambios en la noción de la juventud y las tensiones y conflictos entre los jóvenes y las estructuras sociales. Sintetiza los elementos relacionados con la construcción del sentido de pertenencia.

El tercer capítulo, *La estrategia metodológica en la construcción del sentido de pertenencia de los estudiantes universitarios*, presenta los aspectos metodológicos orientados al objeto de estudio. Describe los elementos epistemológicos que sustentan este proceso de investigación y un sistema inicial de categorías, selección de los participantes, técnica para la construcción de datos y análisis de los datos.

El cuarto apartado, *Las dimensiones constitutivas del sentido de pertenencia desde el contexto empírico***,** recupera las trayectorias de ingreso a la UV, observa al núcleo familiar desde sus condiciones escolares y socioeconómicas. Posteriormente, describe las relaciones sociales y las expectativas de los jóvenes foráneos hacia los estudios superiores. Expone la adaptación a la vida universitaria mediante las redes de socialización.

El quinto apartado, *Las rutas en la construcción del sentido de pertenencia hacia la UV: el primer año de estudios*, observa recursos y prácticas socioculturales incorporadas en los jóvenes foráneos en diferentes espacios y redes de socialización. Se recupera la perspectiva relacional en la construcción el sentido de pertenencia. Se abordan las interacciones, los grupos y el consumo cultural dentro del campo universitario.

El sexto apartado, *El vínculo académico simbólico en la construcción del sentido de pertenencia hacia la UV*, analiza las prácticas académicas valoradas con relación a la carrera, la institución universitaria y el salón de clase. Se identifican las propiedades simbólicas socialmente reconocidas por los agentes sociales internos y externos a la comunidad universitaria.

Los capítulos de este trabajo de investigación en su conjunto muestran la construcción del sentido de pertenencia de los jóvenes universitarios hacia la UV como un objeto de estudio dentro de campo de la investigación educativa. Además, plantean una mirada teórico-conceptual para comprender este objeto de estudio y un conjunto de elementos metodológicos que contribuyen a la aproximación y el análisis del contexto empírico.

Capítulo I

Los jóvenes en el campo de la investigación educativa

Este capítulo presenta las características que originaron la presente investigación y su pertinencia en el campo de la investigación educativa. Con algunos datos estadísticos, se reconstruye el panorama social del tema de investigación. Se presentan las aproximaciones teóricas y conceptuales del problema de investigación. Se realiza un primer diseño metodológico para abordar el objeto de estudio y, por último, se posiciona a la investigación dentro del campo educativo. El capítulo se compone de cuatro apartados.

El primer apartado, *Justificación,* aborda a los jóvenes como un grupo diverso dentro de la sociedad; describe relaciones de los jóvenes con los ámbitos educativos y laborales; muestra los procesos de socialización de los jóvenes y las formas de integración; y finalmente, analiza la deserción del primer año de estudios universitarios.

El segundo apartado, *Planteamiento del problema*, plantea elementos teóricos, conceptuales y metodológicos en la construcción del objeto de estudio. Contiene una problematización del objeto de estudio que va desde lo teórico-conceptual hasta lo empírico. Finalmente, expone las dimensiones de análisis, relaciones y preguntas de investigación.

El tercer apartado, *Objetivos,* es un conjunto de directrices formuladas a partir de lo expuesto en los apartados anteriores para orientar el proceso de investigación. En un plano general, el objetivo se enfoca en el proceso de construcción de sentido de pertenencia. En un plano específico, se analizan los elementos constitutivos del sentido de pertenencia.

El cuarto apartado, *Estado del Arte,* reúne un conjunto de estudios relacionados con este proceso de investigación. Estos estudios fueron realizados en diversos momentos, contextos y poblaciones. Asimismo, se basan en diferentes posicionamientos teóricos y enfoques metodológicos. De esta forma, los estudios previos son antecedentes que trazan líneas de investigación que sitúan a este proceso de investigación dentro del campo de la investigación educativa.

1.1 Justificación

Los jóvenes son agentes sociales con capacidad de movilidad, asociación e intervención dentro de la sociedad. Se trata de un grupo poblacional diverso de acuerdo con sus características sociodemográficas. Esta diversidad expone las desigualdades que ellos enfrentan en el ámbito educativo y laboral.

1.1.1 La diversidad juvenil y la socialización primaria

Los jóvenes representan aproximadamente el 25.7 % de la población en México. Este grupo abarca de los 15 hasta los 29 años. La distribución muestra un 50.9 % de mujeres y 49.1 % de hombres (INEGI, 2015). Los jóvenes se presentan como un grupo heterogéneo en cuanto a edad, género, estructura familiar condiciones laborales y niveles de escolarización. Estas características condicionan la apropiación y ejercicio de la juventud dentro del espacio social.

La estructura del grupo de jóvenes por rangos de edad muestra que el 35.1 % tiene entre 15 a 19 años, mientras que un 34.8 % tiene de 20 a 24 años y un 30.1 % está ubicado en el rango de 25 a 29 años (INEGI, 2015). Esta distribución expone a los jóvenes como un grupo poblacional diverso.

Las experiencias de los jóvenes están mediadas por la estructura familiar, la primera institución social de referencia. El 64 % de los jóvenes vive con sus padres; el 23 % vive solo con la figura materna; el 3 % vive únicamente con el padre, y el 10 % convive con uno o más de sus parientes adultos (abuelos, tíos, padrastros, hermanos, primos) (INEGI, 2014). Los jóvenes experimentan diversos procesos de socialización primaria en estos espacios.

En estos procesos de socialización primaria cobran importancia los códigos, los símbolos, las creencias, las tradiciones y los valores que son incorporados por los jóvenes y reproducidos de cierta forma en el espacio social en el que ellos conviven (Lahire, 2007). En términos de Bourdieu (1979), estos elementos producen esquemas de disposiciones; es decir, maneras de pensar y actuar que orientan la acción social en los espacios educativos.

1.1.2 La relación entre jóvenes e instituciones educativas

El contexto de desigualdad en la educación se observa en la cobertura de las instituciones educativas. Según el INEGI (2015), solo el 33.2 % de los jóvenes está matriculado en el Sistema Educativo Mexicano (SEM). La situación descrita es relevante porque dos tercios de este grupo poblacional en edad de estudiar no están en alguna modalidad de bachillerato o Institución de Educación Superior (IES); es decir, 7 de cada 10 están afuera de las aulas.

La situación de desigualdad educativa se agudiza en el nivel medio superior porque únicamente el 62.7% de los jóvenes de 15 a 19 años está matriculado. La falta de cobertura educativa se concentra en los estados de Michoacán 46.6%, Chiapas 45.9%, Guanajuato 45.3% (INEGI, 2015). El fenómeno educativo descrito tiene presencia en distintas regiones del país, lo cual muestra la incapacidad del SEM en cuanto a cobertura se refiere.

La inasistencia escolar refleja la tensión que existe entre la organización educativa y la condición juvenil. El conflicto se encuentra en que la escuela está pensada desde una visión adultocéntrica que se distancia de las prácticas juveniles, lo cual dificulta que los jóvenes se adapten a la estructura escolar y desarrollen sentido de pertenencia hacia las instituciones.

El 33.7 % de los jóvenes que no están matriculados en la educación media superior tampoco cuenta con escolaridad básica. El 52.8 % reporta una escolaridad de nivel básico: 9 % con primaria (6.7 % completa y 2.3 % incompleta), mientras que, el 43.7 % tiene al menos un grado de secundaria. Esto muestra que aunque el nivel básico en la educación en México (preescolar, primaria y secundaria) esté garantizado con acceso de carácter público, gratuito y obligatorio dentro la constitución política, no se cumple para miles de jóvenes.

En el caso de la educación superior, el ingreso no garantiza la permanencia. Este es el punto que retoma esta investigación a través del sentido de pertenencia como un modo de observar procesos de adaptación dentro y fuera de los contextos escolares. Así, una perspectiva relacional integra tales contextos para comprender la permanencia escolar. La desigualdad de la estructura del SEM se observa en que solo el 25 % de los jóvenes entre 20 y 24 años ingresa a las Instituciones de Educación Superior (IES). Esta exclusión se traduce en desventajas en el campo laboral, económico y de la salud, principalmente.

1.1.3 La relación entre jóvenes y actividades productivas

En México, la tasa nacional de desocupación de la Población Económicamente Activa (PEA) es de un 3.2 %; es decir, 1.7 millones de personas. Esta población se compone de un 60.8 % de hombres y un 39.2 % de mujeres (ENOE, 2018). Sin embargo, la tasa de desocupación se incrementa a 5.8 % cuando se trata de la población de 15 a 29 años.

Al interior del grupo poblacional joven existen variaciones respecto de la tasa de desocupación según el rango de edad: 15 a 19 años con 6.4 %; 20 a 24 años con 6.7 %; y 25 a 29 de años con 4.6 % (ENOE, 2018). Los porcentajes muestran la relación entre los jóvenes y el mercado laboral. A pesar de esto, 15.9 millones de jóvenes realizan alguna actividad productiva remunerada.

El 59.5 % de los jóvenes trabajadores lo hacen en el sector informal, 6 de cada 10 son hombres. El rango de edad que predomina en esta condición es el de 15 a 19 años. El 71. 7 % trabaja de forma subordinada y remunerada; 14 % trabajan por cuenta propia; 13. 2 % trabaja sin pago; y el 1.1 % son empleadores (ENOE, 2018). Este grupo poblacional no está plenamente integrado.

La mayoría de los jóvenes tiene inestabilidad laboral, ya que no cuentan con un contrato de trabajo. Los ingresos que perciben dependen solamente de la demanda de su fuerza de trabajo, servicios o productos. La mayoría no tiene prestaciones económicas ni servicios de salud, están desprotegidos en situaciones de emergencia social (ENOE, 2018). El ámbito laboral expone condiciones semejantes a las del ámbito educativo. Solo una minoría se integra a estas instituciones. Hay una correspondencia entre ambas.

1.1.4 La exclusión juvenil de las instituciones educativas y laborales

Las condiciones de vida de los jóvenes se tornan más adversas cuando no consiguen pertenecer al ámbito educativo ni al laboral. Esta situación está representada por 5.8 millones de jóvenes, de los cuales el 86.5 % son mujeres y un 13.5 % son hombres en un rango de edad, principalmente, de 15 a 19 años (ENOE, 2018). La exclusión experimentada por los jóvenes de las instituciones educativas y laborales muestra que en la sociedad se generan cierto tipo de condiciones que no logran incluir a la diversidad juvenil.

De este grupo de jóvenes, el 62.8 % se manifiesta sin intenciones de incorporarse al mercado laboral debido a que tiene que atender labores domésticas en sus hogares, así como cuidado de familiares; el 14.3 % está disponible para trabajar; no obstante, no buscan empleo pues se consideran sin oportunidad para conseguirlo. El 12.5 % se manifiesta con interés en trabajar, pero su contexto le impide hacerlo (INEGI, 2015). Los porcentajes muestran que las instituciones laborales no son una alternativa relevante para los jóvenes, ya que son percibidas como actividades de la vida adulta; a pesar de ello, la incorporación en este campo se da en el país a una edad cada vez más temprana y en condiciones precarias.

Las expectativas de este grupo de jóvenes hacia la educación superior se conforman desde temprana edad. Según la Encuesta Nacional de la Juventud 2010, el 76% de los jóvenes de 12 a 29 años piensa en estudiar una licenciatura. Sin embargo, solo 2, 288,191 de jóvenes forman parte del sistema de educación superior (ANUIES, 2018). Hay disposición pero no se traduce en un hecho concreto.

1.1.5 El primer año en la educación superior: jóvenes y sentido de pertenencia

El SEM presenta una base amplia en los niveles de educación preescolar 76.3 %, primaria 98.6% y secundaria 84.4%. Conforme los estudiantes avanzan en el sistema, los espacios educativos se reducen: educación media superior con 27.7%; educación superior 18.6 % (INEGI (2017). Por ello, los estudiantes que ingresan a una IES forman un grupo reducido y selecto que a lo largo de sus trayectorias escolares ha sorteado vicisitudes de diversa índole.

El escenario deja ver que “la mayoría de los jóvenes quedan excluidos de la universidad. Si bien algunos autores hace casi dos décadas reportaban que ocho de cada diez sujetos de entre 18 y 24 años no llegan a los estudios superiores” (De Garay, 2004, p. 12), hoy la OCDE reporta que son 4 de cada 10 (OCDE, 2017). Entre las razones más frecuentes están el fracaso en el intento por conseguir un lugar en las IES públicas, así como carecer de ingresos económicos suficientes para pagar su educación en las IES privadas o alguna otra situación que impacte en sus estudios. La situación descrita se agrava cada vez más porque actualmente este grupo de agentes sociales con edad de realizar estudios superiores alcanza prácticamente a los 9000,000 casos (INEGI, 2015).

El ingreso a las IES no garantiza a los jóvenes universitarios la permanencia dentro de estas instituciones educativas, ya que, durante el primer año de estudios, más de la tercera parte de la población de una institución se convierte en desertora, “las cifras varían de una latitud a otra, pero en promedio indican entre treinta y el cuarenta por ciento” (Miller y Montoya, 2017, p. 43). Los datos develan a las IES como espacios dinámicos, configuraciones definidas y funcionamientos específicos que aceptan a un determinado tipo de estudiantes y que además no son sensibles a la diversidad.

El abandono de los jóvenes universitarios en el primer año abre dos series de cuestionamientos; primera, los estudiantes que permanecen en las IES, ¿quiénes son? y ¿qué hacen para conseguirlo?; y segunda, una vez inmersos los estudiantes en las IES, ¿de dónde toman las herramientas para darle sentido a la IES? y ¿de qué manera incorporan los recursos económicos, sociales, culturales y simbólicos disponibles en el espacio de educación superior?

La permanencia de jóvenes universitarios en las IES está mediada por los procesos de socialización que reconfiguran sus disposiciones durante el primer año de estudios. Esta reflexión aparentemente general, tiene implicaciones de diverso orden. En primer lugar, es la socialización la encargada de integrar a los estudiantes a los espacios escolares; en segundo lugar, mediante la socialización se dan procesos de cambio y ajuste en los patrones de comportamiento de los estudiantes; en tercer lugar, ellos construyen sentido de pertenencia y desde ahí se integran a la vida académica y social sin dejar de lado que las fórmulas de integración son tan diversas y variadas como complejas.

1.2 Planteamiento del problema

Este apartado presenta los niveles y dimensiones del problema de investigación. Primero, se enfoca en los elementos, teóricos, conceptuales y empíricos implicados en la comprensión del sentido de pertenencia. Segundo, se concentra en los aspectos biográficos, socioculturales y académicos que sustentan las preguntas y relación de estudio. Ambas partes contribuyen a la construcción del objeto de estudio de esta investigación.

1.2.1 Los niveles de estructuración del objeto de estudio

Esta investigación aborda la construcción de sentido de pertenencia de los jóvenes universitarios hacia la UV desde el estructural-constructivismo de Pierre Bourdieu. De esta manera, la descripción de problema puede ser comprendido en tres niveles: teórico, conceptual y empírico. Esta organización por niveles permite transitar de una lógica general y abstracta hacia una lógica particular y concreta. Asimismo, cada uno de los niveles menciona e integra elementos que forman parte del sentido de pertenencia.

1.2.1.1 El nivel teórico

El nivel teórico plantea la combinación de las dos perspectivas que conforman el sentido de pertenencia desde una mirada sociológica, estructura social y acción social, a través del estructural-constructivismo. El plano de la estructura social propone la existencia de una estructura objetiva que contiene una serie de normas que dictan y regulan la acción de los individuos, mientras que, el plano de la acción social propone que la realidad social es el producto de las decisiones en plena libertad de los individuos sin más constricciones que la regulación de los intereses individuales (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Los dos planos, estructura social y acción social, son retomados por el estructural-constructivismo para comprender la existencia de estructuras objetivas independientes de la conciencia de los sujetos y al mismo tiempo, concebir las realidades sociales como construcciones históricas y cotidianas producidas por las acciones individuales o colectivas de los sujetos (Giménez, 2005). Por lo tanto, los jóvenes universitarios conjuntan las presiones de las estructuras sociales y su capacidad de acción dentro del espacio social en sus procesos de construcción del sentido de pertenencia hacia la universidad.

El estructural-constructivismo plantea que la estructura social y la acción social están *genéticamente ligadas* y que la segunda resulta de la incorporación de la primera. La exposición a condiciones sociales definidas es internalizada por los individuos como conjuntos de disposiciones que son duraderas y adaptables al espacio social. De esta manera, “el análisis de las estructuras objetivas encuentra su prosecución lógica en aquél de las disposiciones subjetivas” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 21).

La integración de ambos planos en el estructural-constructivismo permite concebir al sentido de pertenencia desde una perspectiva más amplia y profunda porque contempla tanto estructuras objetivas de la universidad como disposiciones subjetivas de los jóvenes universitarios al momento de construir sentido de pertenencia hacia la UV. Dicho lo anterior, el sentido de pertenencia es un:

> Proceso de identificación de un individuo con un grupo o con un lugar determinado. A partir de él emergen lazos afectivos que generan en la persona actitudes positivas hacia el grupo y el lugar. Entre éstas se incluyen el deseo de participar en su desarrollo y la construcción de significados que luego formarán parte de su memoria personal y del grupo. (Brea, 2014, p. 9).

Esta concepción teórica del sentido de pertenencia reconoce la interacción entre la estructura social y la acción social; es decir, la universidad y los jóvenes. Asimismo, describe un intercambio de elementos culturales, sociales, académicos y simbólicos a través de procesos de socialización que tienen lugar dentro y fuera de la universidad. Además, propone la generación de cambios en las formas de ser y de estar de los jóvenes universitarios respecto a la universidad a partir de la construcción de sentido de pertenencia.

1.2.1.2 El nivel conceptual

El nivel conceptual define, desde el estructural-constructivismo, el lugar y los participantes en este proyecto de investigación: la UV y los jóvenes universitarios. La UV está inmersa, de acuerdo con Giménez (2005), dentro de un espacio social en el que existe un sistema de posiciones asimétricas que guardan entre sí una jerarquía basada en legitimidades socialmente establecidas y reconocidas en un momento determinado. Por tanto, pensar en la UV como un espacio fuera del conflicto social es ocultar las relaciones de poder entre los diferentes individuos y grupos inmersos en ella.

La UV reconocida como un espacio de conflicto por el poder, en tanto espacio social puede ser comprendida como un campo universitario: “lugar de una lucha por determinar las condiciones y los criterios de la pertenencia y de la jerarquía legítimas; es decir, las propiedades pertinentes, eficientes, apropiadas para producir, funcionando como capital, los beneficios específicos que el campo provee” (Bourdieu, 2008, p. 31). De esta forma, la UV establece un tipo de relaciones sociales, intereses y recursos propios que la caracteriza internamente y la diferencia de otros campos sociales.

El campo universitario concentra diferentes tipos de recursos: económicos, sociales, culturales y simbólicos. En específico, predominan los recursos culturales, capital cultural, en forma objetivada (diplomas, títulos, etc.) y en forma subjetivada por los agentes (habilidades, conocimiento, experiencia, etc.) (Gómez, 2011). El capital cultural diferencia a los jóvenes universitarios que ingresan a la UV, y se convierte en recursos para la apropiación de bienes culturales disponibles desde los cuales construyen sentido de pertenencia.

Los jóvenes universitarios son agentes sociales porque, según Bourdieu y Wacquant (1995), están "socialmente constituidos como activos y actuantes en el campo, debido a que poseen las características necesarias para ser eficientes en dicho campo, para producir efectos en él" (p. 71). En esta conceptualización, los agentes sociales poseen agencia, la capacidad de apropiarse de los recursos presentes el campo universitario, y con ello, reconfigurar su sistema de disposiciones con el que construyen sentido de pertenencia hacia la UV.

La agencia que poseen los jóvenes universitarios les permite incorporar los elementos culturales, sociales, simbólicos y académicos que forman parte de la construcción del sentido de pertenencia hacia la UV. El proceso de incorporación, expone Gómez (2011), está condicionado por procesos de relaciones históricas que implican una diversidad de prácticas socioculturales relacionadas con cada clase social.

Las prácticas son formas de pensar, sentir y actuar que contienen diferentes elementos culturales, sociales, simbólicos y académicos (Bourdieu, 2002). Estas prácticas se encuentran distanciadas, en diferentes niveles, de lo establecido como legítimo dentro del campo universitario. Por lo tanto, los jóvenes más alejados socialmente de la universidad enfrentan mayores dificultades para comprender su lógica y funcionamiento. La incorporación de estas prácticas socioculturales es a través de dos procesos de socialización: primario y secundario.

El proceso de socialización primario está situado principalmente en el entorno familiar que explica el peso del origen social sobre los esquemas mentales y comportamentales duraderos, mientras que, el proceso de socialización secundario se relaciona con espacios socializadores fuera de la familia como la escuela, el grupo de pares, los universos profesionales, las instituciones políticas, las religiosas, las culturales, las deportivas, etc. (Lahire, 2007). Ambos procesos de socialización son constantes, múltiples y complejos durante las vidas de los agentes sociales.

Los procesos de socialización generados por los jóvenes universitarios durante el primer año de estudios dentro y fuera en el campo universitario involucran a distintos agentes, grupos e instituciones sociales. Estos procesos relacionan al campo universitario con otros campos sociales. Asimismo, conforman vías de circulación de prácticas que los jóvenes universitarios incorporan en su repertorio de disposiciones para construir sentido de pertenencia hacia la UV.

Las conceptualizaciones desde el estructural-constructivismo muestran, por una parte, a la UV como un espacio social que posee una jerarquía definida de posiciones y recursos (culturales, sociales, simbólicos y académicos) distribuidos de forma desigual. Por otra parte, a los jóvenes universitarios como agentes sociales con la capacidad de apropiarse de los recursos disponibles en el espacio social. Estos aspectos dejan al descubierto los procesos de socialización generados por los jóvenes universitarios dentro y fuera de la UV son la base en la construcción del sentido de pertenencia.

1.2.1.3 El nivel empírico

El nivel empírico delimita y precisa las definiciones conceptuales sobre la UV como campo universitario y los jóvenes universitarios como agentes sociales. El campo universitario se concreta, en un acercamiento general, bajo la figura de universidad. La universidad es entendida, de acuerdo con Carli (2012), como un espacio de formación intelectual, producción de conocimiento científico, desarrollo de profesionales y de ascenso social. De esta forma, los jóvenes universitarios ingresan a un espacio donde la construcción de sentido de pertenencia está mediada por una dimensión académica que produce un tipo de conocimiento específico.

Esta concepción de universidad también contiene una serie de características que definen su racionalidad, modo de gestión, transmisión y producción de conocimientos (Clark, 1990). Las características mencionadas sitúan a la UV como una organización académica con una división de establecimientos académicos y sistemas académicos. Del mismo modo, estas características forman parte de la dimensión académica a la cual los jóvenes universitarios se enfrentan e incorporan en sus procesos de construcción de sentido de pertenencia.

La universidad no es un sitio homogéneo, sino que reúne a diferentes disciplinas académicas. Esta diversidad reconoce las expectativas construidas por los jóvenes universitarios hacia una institución y profesión en específico. En este sentido, los espacios disciplinares constituyen un acercamiento profundo y cercano a la construcción de sentido de pertenencia en el primer año de estudios al interior del campo universitario.

Las disciplinas académicas son, según Becher (2001), comunidades científicas dentro de un campo de conocimiento y muestran cierto tipo de lenguaje, símbolos, actitudes, tradiciones, prácticas, principios morales y normas de conducta que identifica a los agentes sociales como miembros de una comunidad científica. Estos elementos vinculan los procesos de construcción del sentido de pertenencia con una dimensión simbólica que legitima las prácticas socioculturales dentro del campo universitario.

Las disciplinas académicas mantienen la lógica del campo universitario se encuentran en una constante disputa entre sí por el territorio académico. La defensa de sus territorios depende de la categoría disciplinar a la pertenezcan porque cada categoría contiene una forma particular sobre la naturaleza del conocimiento. Becher (2001) distingue cuatro categorías: duras puras, puras aplicadas, blandas puras y blandas aplicadas.

Bourdieu define a las disciplinas como construcciones históricas de conocimiento socialmente posicionadas dentro de un plano dominante o dominado, cuya condición de dominio está relacionada con las tradiciones, lo canónico, lo emergente en las sociedades contemporáneas. Las profesiones son un puente que vincula a las sociedades con las universidades, dan forma a la estructura social más amplia y reproducen los patrones de dominio en ese nivel. Las disciplinas tienen diferente nivel de estructuración simbólica, modos de reproducción y la participación en ellas (Bourdieu, 2019).

Los agentes sociales son reconocidos en esta investigación de forma empírica bajo una doble mirada: estudiantes universitarios y jóvenes. La figura de estudiante universitario permite concebirlo como un actor social e histórico de distinta clase social que porta “signos distintivos de contextos, épocas y acontecimientos con historias locales, nacionales o regionales de las universidades” (Carli, 2012, pp. 47-48). Dicha concepción recupera una dimensión biográfica de estos agentes sociales que se relaciona con las historias construidas desde el género, clase social y etnia, previas al ingreso a la universidad.

La socialización estudiantil configura modos de ser y estar en la universidad a través de la generación de encuentros, lazos de amistad y dinámicas comunitarias (Carli, 2012). Abarca diferentes espacios sociales dentro y fuera de la universidad, redes de relaciones e intercambios entre los jóvenes universitarios con otros agentes sociales que portan historias sociales distintas.

La socialización estudiantil permite el acercamiento a las experiencias de conocimiento, modos de significación y apropiación del conocimiento de cada disciplina académica. También posibilita el reconocimiento de las diferentes metodologías de estudio que construyen los estudiantes universitarios, conformadas por prácticas socioculturales orientadas hacia la comprensión de una nueva lógica más abstracta y especializada de acuerdo con cada disciplina académica. De esta manera, los procesos de socialización dentro de la universidad y disciplinas académicas conllevan la apropiación de la lógica interna que conjuga la dimensión biográfica de los jóvenes universitarios en la construcción de sentido de pertenencia. El reconocimiento de los agentes sociales como jóvenes complejiza la figura del estudiante universitario ya que posibilita comprenderlos como:

> Personas que se encuentran en el rango de edad que las identifica como jóvenes están sometidas a una serie de tensiones y contraposiciones, simbólicas y estructurales, respecto al mundo adulto y a sus instituciones, que dan por resultado un proceso de producción de juventud referido ya no concretamente a la producción de los jóvenes, sino a la producción de sujetos en "condición juvenil" (Suárez, 2017, p. 180).

De esta manera, los jóvenes construyen procesos de socialización en los que producen sus propios códigos de lenguaje, símbolos y moda como una forma de resistencia a las presiones estructurales. Por lo tanto, las relaciones entre jóvenes dan como resultado diversas formas de construir sentido a la UV.

Los jóvenes poseen una condición que se conforma de "posiciones, categorías, clases, situaciones prácticas, autorizaciones, prescripciones y proscripciones que se asumen como "naturales" al orden vigente y tienden a naturalizarse como "propias" o inherentes a esta franja etaria" (Reguillo, 2010, p. 401). Esta condición juvenil construye los modos del ser joven en los estudiantes universitarios que se ponen en tensión con la configuración y lógica del campo universitario.

Como opina Peñaloza (2012), la importancia de sistematizarlos y ordenarlos busca edificar un sistema para comprender y valorar los impactos que viven los jóvenes, quienes hasta hoy están atrapados entre las fantasías pasajeras del consumismo, la marginación de oportunidades, la persecución al ejercicio de sus libertades y la criminalización por el solo delito del ser joven. Es evidente que estas características están en tensión con aquello que implica ser estudiante universitario.

La concepción de los estudiantes universitarios como jóvenes permite reconocer su capacidad de generar interconexiones entre los elementos culturales, sociales, simbólicos y académicos disponibles en el campo universitario con los elementos que incorporaron estos agentes sociales de forma previa a su ingreso en el espacio social. De esta manera, la construcción de sentido de pertenencia hacia la universidad está mediada por los repertorios de disposiciones de los jóvenes universitarios desde los cuales se apropian las reglas del campo universitario para convertirlas en recursos que faciliten la construcción del sentido de pertenencia.

Las trayectorias juveniles están mediadas por las pertenencias, formas de participación individuales y colectivas a través de las cuales se interviene o se incide en diversos grupos, organizaciones, asociaciones, clases sociales o adscripciones étnicas. El grupo implica espacios de encuentro entre participantes con influencias mutuas. Los grupos definen los vínculos y elementos emblemáticos que intervienen en la construcción de referentes de identificación y pertenencia (Peñaloza, 2012).

Los repertorios de disposiciones de los jóvenes universitarios contienen, en forma de esquemas de acción y pensamiento, cultura, lenguaje, consumos culturales (música, ropa, tecnología), formas de socialización y símbolos propios. Los elementos mencionados no se agotan dentro del campo universitario, sino que son producto de una interacción constante con el espacio social. Por lo tanto, el sentido de pertenencia se relaciona con la apropiación e intercambio de prácticas socioculturales, simbólicas, académicas dentro de diferentes grupos sociales a través de procesos de socialización que los jóvenes universitarios generan dentro y fuera de la UV.

El sentido de pertenencia es construido a diferentes niveles, ya que está mediado por cierto tipo de características que portan los jóvenes universitarios y por la apropiación que tienen de los recursos culturales, sociales, académicos y simbólicos distribuidos en la universidad y en las disciplinas académicas. Esta apropiación se manifiesta en el manejo de un lenguaje característico del espacio universitario y disciplinar; en la interacción con agentes que se encuentran en distintas posiciones dentro de la estructura universitaria.

Estos tres niveles (teórico, conceptual y empírico) en la construcción del sentido de pertenencia de los jóvenes universitarios hacia la UV desde el estructural-constructivismo permiten transitar desde un posicionamiento teórico hasta la realidad empírica en la que son observables los elementos de interés para esta investigación.

1.3.1 Dimensiones, preguntas y relaciones de análisis del problema de investigación

El problema de investigación tiene como pregunta general ¿cómo construyen los jóvenes universitarios el sentido de pertenencia hacia la Universidad Veracruzana? Para dar respuesta a esta pregunta, se plantean tres dimensiones de estudio que contemplan los dos planos, la acción social y la estructura social, ya mencionados. El primer plano está representado por los universitarios analizados como estudiantes y jóvenes, mientras que, el segundo plano está representado por el campo universitario analizado desde la universidad y las disciplinas.

Las dimensiones de estudio para abordar la construcción del sentido de pertenencia de los jóvenes universitarios son tres: la biográfica, la sociocultural y la académica-simbólica. La primera recupera los elementos biográficos, la construcción de expectativas y la adaptación a la vida universitaria. La segunda, analiza los espacios y redes de socialización internas y externas al campo universitario. La tercera, aborda las prácticas académicas y sus propiedades simbólicas vinculadas a la clase, las facultades y la universidad.

A partir de estas dimensiones de estudio, se establecen tres relaciones de análisis que se centran en los elementos biográficos, las prácticas socioculturales, las prácticas académicas y las propiedades simbólicas entre los jóvenes y el campo universitario para la construcción de sentido de pertenencia. Estas relaciones de análisis permiten generar preguntas de investigación específicas que integran los elementos teóricos para conformar aproximaciones hacia el sentido de pertenencia.

1.3.1.1 La dimensión biográfica

La dimensión biográfica se enfoca en el contexto del ingreso de los jóvenes a la UV a través de los elementos biográficos relacionados con las trayectorias educativas previas a la universidad, las expectativas hacia los estudios superiores y los primeros procesos de socialización en la ciudad de Xalapa. Estos elementos conforman las bases sobre las que los jóvenes construyen sentido de pertenencia hacia la UV en el primer año de estudios.

El primer elemento biográfico es el núcleo familiar, ya que es una red que provee a los jóvenes foráneos de recursos para la dedicación a los estudios (Lahire, 2007). Sin embargo, la disposición de recursos varía según la estructura de cada familia. Las características estructurales vinculadas con la trayectoria educativa son el capital cultural incorporado y capital económico, que condicionan el sentido de las actividades educativas.

El capital cultural incorporado del núcleo familiar permite una aproximación a las disposiciones legitimadas por el nivel educativo que poseen los miembros de familia (Landesmann, 1987). Por su parte, el capital económico familiar refiere a los recursos económicos de cada familia (Bourdieu y Wacquant, 1995). Ambos capitales son utilizados por los jóvenes en sus estrategias y valoraciones primarias sobre el campo universitario.

El segundo elemento biográfico son las expectativas hacia los estudios superiores. Es un proceso que resulta de las relaciones que establecen los jóvenes con otros agentes en el espacio social (Khattab, 2015). La interacción promueve la circulación, el intercambio y la apropiación de prácticas resultantes del sistema de disposiciones para la comprensión de los estudios universitarios (Hernández y Padilla, 2019). La conformación surge, principalmente, con agentes sociales vinculados al contexto familiar, escolar y extraescolar.

Las interacciones familiares proporcionan un marco de referencia sobre los estudios superiores. Las interacciones en el espacio escolar entre los jóvenes con sus compañeros y profesores contribuyen al reconocimiento de las disposiciones profesionales y la trasmisión de percepciones sobre profesiones universitarias. Las interacciones extraescolares de los jóvenes les proveen recursos sociales, culturales y simbólicos que complementan la toma de decisiones sobre el campo universitario (Hernández, 2019).

El tercer elemento biográfico es la adaptación contextual a la vida universitaria, concentra en el cambio de residencia a nivel municipio o entidad federativa (Guzmán, 2017). El traslado a un contexto social nuevo trae consigo el distanciamiento con su núcleo familiar, la integración a un estilo de vida, el ajuste al espacio geográfico y apropiación de la dinámica universitaria (Ramos, 2013). Aquí se ponen en juego los usos sociales de las instituciones escolares, algunos estudiantes y sus familias construyen una trayectoria escolar que funciona como el resultado de una estrategia que está detrás de los desplazamientos de su lugar de origen a la ciudad donde se ubica la carrera que ellos han elegido (Suárez y Vasquez, 2021).

Los elementos mencionados son insumos para estudiar del sentido de pertenencia. La socialización primaria de los jóvenes con referencia a la ciudad de Xalapa les provee recursos para comprender el nuevo contexto social (Saravi, 2015). La adaptación al espacio geográfico depende de las relaciones establecidas con otros agentes sociales y de los recursos económicos, sociales, culturales y académicos disponibles (Bourdieu, 1979). Las estrategias devienen en prácticas frente a las nuevas situaciones planteadas por la vida universitaria.

Las preguntas de investigación sobre esta dimensión de estudio son: ¿cuál es el papel de la estructura del núcleo familiar en la trayectoria educativa de los jóvenes universitarios foráneos previa a la universidad?, ¿cuáles son las expectativas de los jóvenes universitarios foráneos hacia los estudios superiores en la UV? y ¿cómo se genera el proceso de adaptación contextual a la vida universitaria de los jóvenes universitarios foráneos? (ver tabla 1).

Tabla 1. Elementos de la dimensión biográfica

Dimensión	**Relación de análisis**	**Preguntas de investigación específicas**
Biográfica	Elementos biográficos, la construcción de expectativa con el sentido de pertenencia	¿Cuál es el papel del núcleo familiar en la trayectoria educativa de los jóvenes universitarios foráneos previa a la universidad?
		¿Cuáles son las expectativas de los jóvenes universitarios foráneos hacia los estudios superiores hacia la UV?
		¿Cómo se genera el proceso de adaptación contextual a la vida universitaria de los jóvenes universitarios foráneos?

Fuente: Elaboración propia

1.3.1.2 La dimensión sociocultural

La dimensión sociocultural se centra en los procesos de socialización establecidos por los jóvenes universitarios durante el primer año de estudios. La aproximación se realiza por medio de los espacios y redes de socialización internas y externas al campo universitario. Estas consideraciones hacen posible reconocer el intercambio de recursos y prácticas socioculturales que forman parte de la construcción de sentido de pertenencia hacia la UV.

Los espacios y redes de socialización muestran la circulación y el intercambio de prácticas socioculturales dentro de las interacciones sociales (Reguillo, 2013; Nivón, 2012; García Canclini y Urteaga, 2017; Octobre, 2019). Ambas características se hacen observables en las interacciones con agentes sociales, grupos de pertenencia y consumos culturales producidos en el primer año de estudios.

Las interacciones con agentes sociales contribuyen a la comprensión de la lógica y el funcionamiento sobre los espacios. Brindan conocimiento de los agentes, grupos e instituciones sociales (Gallego, 2011) y presentan reglas, intereses y prácticas (Reguillo, 2013). De esta manera, la construcción de sentido de pertenencia hacia la UV se basa en las interacciones de los jóvenes con académicos, familiares, compañeros y amistades.

Los grupos de pertenencia proporcionan redes de socialización específicas donde se valoran y promueven ciertas prácticas socioculturales (Gallego, 2011). Los intercambios de las prácticas socioculturales ajustan el sistema de disposiciones previo a la llegada a los nuevos espacios sociales y geográficos (Bourdieu y Wacquant, 1995; Saraví, 2015). El ajuste en las prácticas produce un sentido práctico según la dinámica del contexto universitario.

Las dinámicas de consumo cultural hacen referencia a las actividades socioculturales disponibles dentro y fuera del campo universitario. Las actividades reflejan diferentes bienes culturales que cobran valor de acuerdo al espacio y red de socialización (García Canclini, 2010; Castellanos, 2010). La apropiación de los bienes culturales parte de una base desigual debido a los rasgos socioculturales de los jóvenes universitarios (Reguillo, 2013). De esta manera, el consumo cultural diversifica los elementos incorporados para la construcción del sentido de pertenencia hacia la UV.

Las preguntas de investigación sobre esta dimensión de estudio son: ¿cuáles son las redes y los espacios de socialización con referencia interna a la UV que forman parte de la construcción del sentido de pertenencia de los jóvenes universitarios foráneos en el primer año de estudios? y ¿cuáles son las redes y los espacios de socialización con referencia externa a la UV que forman parte de la construcción del sentido de pertenencia de los jóvenes universitarios foráneos en el primer año de estudios? (ver tabla 2).

Tabla 2. Elementos de la dimensión sociocultural

Dimensión	Relación de análisis	Preguntas de investigación específicas
Sociocultural	Relaciones sociales, grupos de pertenencia y consumo cultural con el sentido de pertenencia	¿Cuáles son las redes y los espacios de socialización con referencia interna a la UV que forman parte de la construcción del sentido de pertenencia de los jóvenes universitarios foráneos en el primer año de estudios?
		¿Cuáles son las redes y los espacios de socialización con referencia externa a la UV que forman parte de la construcción del sentido de pertenencia de los jóvenes universitarios?

Fuente: Elaboración propia

1.3.1.3 La dimensión académica y simbólica

La dimensión académica y simbólica se enfoca en las prácticas académicas derivadas de los procesos de socialización que hacen referencia al aula, la carrera y la institución universitaria. En los tres espacios surgen relaciones sociales donde se constituye el valor simbólico de las prácticas académicas de cada comunidad disciplinar. De ahí que, las interacciones académicas que forman parte de la construcción del sentido de pertenencia resultan ser formas de reconocimiento e influencia de un agente social a otro en el campo universitario.

En las aulas universitarias, se centra en la valoración simbólica de las prácticas académicas dentro de los procesos formativos. Primero, las prácticas y reglas escolares se establecen como actividades solicitadas a los jóvenes universitarios en las clases para la aprobación de las materias (Suárez, 2012). Segundo, las prácticas disciplinares hacen referencia al dominio de conocimientos, habilidades y actitudes propias de cada comunidad disciplinar (Becher, 2001; Silva, 2020).

Los dos tipos de prácticas académicas se trasforman en demandas escolares y disciplinares. Este hecho muestra los procesos de apropiación emprendidos por los jóvenes universitarios. El despliegue de la agencia es observable en las estrategias del sentido práctico (Bourdieu, 2009). La incorporación de las prácticas académicas legitima la construcción del sentido de pertenencia y la posición dentro del campo universitario.

La articulación de lo académico, lo simbólico y lo juvenil en las aulas universitarias permite observar rasgos estéticos, estilos de vestir y lenguaje común que portan los jóvenes universitarios en el primer año de estudios (Bourdieu, 2012). Los elementos mencionados son expresiones juveniles compartidas entre los integrantes de cada comunidad disciplinar (Becher, 2001). Las valoraciones cambian según la naturaleza de las disciplinas académicas y con ello las prácticas académicas que forman parte del sentido de pertenencia.

En las facultades universitarias, la valoración simbólica de las prácticas académicas se presenta por medio de los lineamientos que regulan la dinámica del espacio disciplinar (Clark, 1990) y las percepciones de los agentes sociales externos sobre la complejidad de las características disciplinarias y la proyección laboral (Gómez, 2011). Los dos aspectos muestran como las prácticas académicas orientan la organización administrativa y el prestigio disciplinario y profesional.

La organización administrativa contribuye a la adaptación de los jóvenes universitarios por medio de la apropiación de la lógica y el funcionamiento de la comunidad disciplinar (Clark, 1990). El prestigio disciplinario y profesional son formas de legitimidad que reconocen la importancia de las carreras universitarias (Becher, 2001) y, al mismo tiempo, posicionan a las carreras universitarias en el espacio social.

En la institución universitaria, la valoración simbólica de las prácticas académicas recae en el prestigio social y profesional de la institución. De esta manera, recupera las percepciones de agentes sociales externos a las comunidades disciplinares relacionadas con los procesos formativos y el renombre de la institución universitaria (Ramos, 2013). Las percepciones dotan de legitimidad a las carreras universitarias por estar dentro la UV y el reconocimiento social la posiciona sobre otras instituciones universitarias.

Las preguntas de investigación sobre esta dimensión de estudio son: ¿cómo se posicionan los jóvenes universitarios foráneos ante las prácticas académicas relativas al aula universitaria para generar sentido de pertenencia en el primer año de estudios?, ¿cómo se integran las expresiones juveniles dentro de cada carrera universitaria? y ¿cuáles son las valoraciones simbólicas en el espacio social? (ver tabla 3).

Tabla 3. Elementos de la dimensión académica y simbólica

Dimensión	Relación de análisis	Preguntas de investigación específicas
Académica y simbólica	Articulación de las prácticas académicas y sus propiedades simbólicas con el sentido de pertenencia	¿Cómo se relacionan los jóvenes universitarios foráneos con las prácticas académicas promovidas dentro del aula universitaria para generar sentido de pertenencia en el primer año de estudios?
		¿Cuáles son los aspectos simbólicos de las prácticas académicas que posicionan socialmente a la institución educativa y la carrera universitaria entre los jóvenes universitarios foráneos y agentes sociales externos para generar sentido de pertenencia en el primer año de estudios?

Fuente: Elaboración propia

Estas dimensiones de estudio, relaciones de análisis y preguntas de investigación se articulan para comprender la construcción del sentido de pertenencia de los jóvenes universitarios hacia la UV. Primero, recupera los rasgos biográficos, las expectativas hacia los estudios superiores y la primera socialización. Segundo, indaga sobre los espacios y redes de socialización dentro y fuera del campo universitario a través de las relaciones sociales, grupos de pertenencia y consumo cultural. Tercero, identifica las prácticas académicas y su valor simbólico en el aula, facultad e institución universitaria.

1.3 Objetivos

Los objetivos que orientan este proyecto de investigación son:

1.3.1 El objetivo general

- Analizar la construcción del sentido de pertenencia de los jóvenes universitarios foráneos hacia la UV en el primer año de estudios.

1.3.2 Los objetivos específicos por dimensión de análisis

Dimensión biográfica:

- Describir los recursos económicos y culturales que disponibles el núcleo familiar de los jóvenes universitarios foráneos para los procesos educativos previos a la universidad.

- Diferenciar los intereses y creencias que integran las expectativas hacia los estudios superiores de los jóvenes universitarios foráneos.

- Distinguir los agentes, espacios y actividades relacionados con la adaptación contextual de los jóvenes universitarios foráneos a la vida universitaria en el primer año de estudios.

Dimensión sociocultural:

- Relacionar los espacios y redes de socialización con referencia interna al campo universitario que forman parte de la construcción del sentido de pertenencia en el primer año de estudios.
- Relacionar los espacios y redes de socialización con referencia externa al campo universitario que forman parte de la construcción del sentido de pertenencia en el primer año de estudios.

Dimensión simbólica y académica:

- Comparar las relaciones de los jóvenes universitarios foráneos con las prácticas académicas promovidas en el aula universitaria para la construcción del sentido de pertenencia en el primer año de estudios.
- Indagar los aspectos simbólicos de las prácticas académicas que posicionan socialmente a la institución educativa y la carrera universitaria entre los jóvenes universitarios foráneos y agentes sociales externos para generar sentido de pertenencia en el primer año de estudios

1.4 Estado del arte

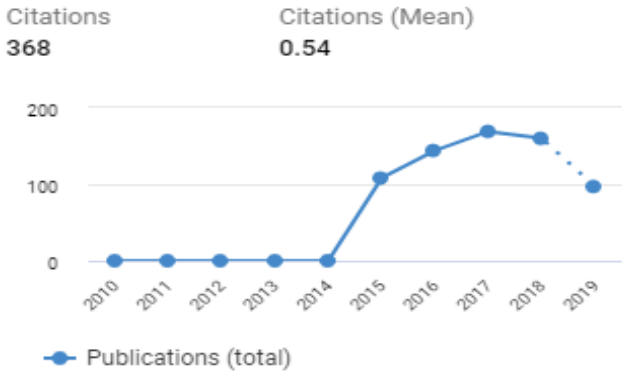
En este apartado se muestran estudios relacionados con esta investigación producidos entre el 2015 y el 2019. En la descripción, las referencias están organizadas de tal forma que se muestran los métodos empleados, las poblaciones hacia las cuales estuvieron dirigidos y las técnicas de construcción de datos. Las temáticas y líneas de investigación, sus fundamentos teóricos, metodologías y contextos de estudio, muestran este campo de la investigación.

1.4.1 El proceso de búsqueda y análisis de las investigaciones sobre el sentido de pertenencia

El proceso de recopilación se realizó a través de varias fuentes, entre las que destaca el uso de la plataforma de investigación *Dimensions*. Esta plataforma es "una infraestructura de datos más abierta y completa que permite a los usuarios explorar conexiones entre una amplia gama de datos de investigación." (Dimensions, 2019, p.1). Además, cuenta con más de 102 millones de publicaciones que contemplan diversas áreas del conocimiento. Esta cantidad de publicaciones representa alrededor de un 30% más en comparación con otras bases de datos.

Las investigaciones recopiladas se relacionan con el sentido de pertenencia dentro del campo educativo que está conformado por tres categorías: Sistemas Educativos, Currículo y Pedagogía, Estudios de Especialización en Educación y Otra Educación. Este tipo de investigaciones se posicionan, a nivel de citación, como una temática frecuente que ha crecido desde el 2015 al presente (ver figura 1).

Figura 1. Citación de investigaciones sobre el sentido de pertenencia



Fuente: *Dimensions* (2019)

Se encontraron 611 investigaciones y se concentraron en una base de datos analizada con el programa *VOSviewer*, definido como "una herramienta de software para crear mapas basados en datos de red y para visualizar y explorar estos mapas" (Jan van Eck y Waltman, 2019, p. 2). Se crearon dos mapas de "redes de publicaciones científicas, revistas científicas, investigadores, organizaciones de investigación, países, palabras clave o términos. Los elementos de estas redes se pueden conectar mediante enlaces de coautoría, co-ocurrencia, cita, acoplamiento bibliográfico o co-cita" (Jan van Eck y Waltman, 2019, p. 2).

El primer mapa presenta la concentración de la producción científica por países. En este mapa se tomó como criterio de análisis aquellos países que tuvieran al menos tres publicaciones sobre el sentido de pertenencia dentro del campo educativo. España, Chile, México, Argentina y Costa Rica fueron los países con más investigaciones (ver figura 2).

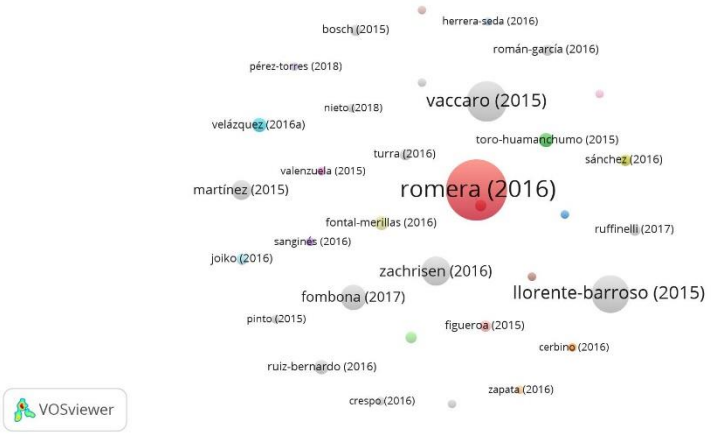
Figura 2. Concentración de investigaciones por país

Fuente: VOSviewer (2019)

Los países que concentran las investigaciones sobre sentido de pertenencia están relacionados. España mantiene relaciones estrechas con Costa Rica y Chile, lo cual indica que desarrollan trabajos de investigación en conjunto. Por otra parte, Chile es el segundo país con mayor número de investigaciones concentradas y establece relaciones cercanas con México y Argentina que promueven la colaboración entre procesos de investigación.

El segundo mapa presenta a los artículos de investigación más citados en los últimos cinco años sobre sentido de pertenencia (ver figura 4). Los criterios para la construcción de este mapa fueron que las investigaciones tuvieran al menos tres citaciones y que estuvieran escritas como máximo por tres autores. De esta manera, los 611 artículos iniciales se reducen a 25 artículos, los cuales fueron analizados y agrupados de acuerdo con la perspectiva metodológica que emplearon para realizar sus investigaciones.

Figura 3. Artículos más citados sobre sentido de pertenencia en los últimos cinco años



Fuente: VOSviewer (2019)

La búsqueda de los diversos estudios se completó con la revisión de las bases de datos en algunas revistas nacionales de mayor impacto, así como con en el uso de las referencias descritas en los cuadernos del Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE, 2012), aunque desde luego, en estas últimas publicaciones la producción investigativa sirvió hasta el inicio de la década pasada.

Por otra parte, un número significativo de las referencias utilizadas no solo para el estado del arte sino para la construcción de la perspectiva teórica y metodológica en general, fueron aportadas por los programas de los seminarios de investigación sobre actores sociales y disciplinas académicas, llevados a cabo en la línea a la cual he estado adscrito en estos años.

1.4.2 Los enfoques metodológicos de investigaciones sobre el sentido de pertenencia

Los trabajos de investigación recopilados relaciones con el sentido de pertenencia se dividen en tres enfoques metodológicos: cuantitativo, cualitativo y mixto. Estos tres enfoques metodológicos muestran los contextos, participantes, técnicas o instrumentos y resultados obtenidos a partir de diferentes procesos de investigación realizados.

1.4.2.1 Las investigaciones con enfoque cuantitativo

En las investigaciones con enfoque cuantitativo se encuentra la realizada por Romera, Cano, García y Ortega (2016), la cual tomó en cuenta una población de estudiantes. El instrumento de recolección de datos fue la versión española adaptada a adolescentes de Pastor, Quiles y Pamies (2012) de la Escala de apoyo social de los iguales del *Social Support Scale for Children de Harter* (1985). Los resultados mostraron que uno de cada cuatro estudiantes está relacionado con el concepto de *cyberbullying*, donde predominan los jóvenes con rol de ciberagresores victimizados y no existen diferencias con relación al género. Las conclusiones apuntaron a mejorar los aspectos socioemocionales y su influencia para una mejor convivencia escolar, dado que existen situaciones de dominio y sumisión virtual entre chicos y chicas.

Por su parte, Portalanza, Grueso y Duque (2017) produjo un análisis que se llevó a cabo con estudiantes universitarios a través de la Escala de engagement uwes-s9 (Schaufeil etc a., 2006). El estudio generó un conocimiento mayor sobre el engagement académico, tema poco abordado en Latinoamérica. Además, se invitó a futuras investigaciones a abordar temas relacionados con la educación y las diferencias culturales. Esta manera de observar la integración de estudiantes al contexto escolar es particularmente útil en la medida en que deja ver cómo los estudiantes pasan por diferentes procesos para adaptarse al medio: sin adaptación no hay sentido de pertenencia.

Uno de los trabajos clave en nuestro estudio fue el de Guillermo Sunkel (2008), quien, mediante una encuesta de opinión aplicada en diversos países de Latinoamérica, observó que el sentido de pertenencia es un fenómeno complejo que abarca diferentes aspectos entre los que destaca las identidades clásicas y las perspectivas de futuro. Entre las identidades clásicas se encuentran la nacional, la política y la religiosa, las cuales son inestables actualmente.

Pero las expectativas hacia el futuro están construidas a partir de una estructura social que definirá una estructura de oportunidades en sociedades altamente desiguales. Por lo tanto, las oportunidades sociales, económicas y educativas, en parte heredadas, son un factor clave en la reproducción de las desigualdades. Este argumento está relacionado con este trabajo en tanto que el sentido de pertenencia a la institución universitaria se presenta diferenciado entre la población de estudiantes que ingresan a estos espacios. Por lo tanto, hay diferentes posibilidades para lograr su construcción dependiendo de los recursos con los que cuenten los estudiantes y sus familias.

En otra dirección, Puga, Polanco y Corvalán (2015) realizaron una investigación que se centró en los docentes, a través de la Encuesta Longitudinal Docente [ELD] (2005). Los resultados mencionaron una segregación social preocupante por parte de los académicos, donde existen desigualdades con respecto a los resultados educativos y las modalidades escolares, evitando el desarrollo de la educación pública. Como observaremos en los capítulos de análisis de resultados, el comportamiento que tienen los docentes influye de forma significativa en la posibilidad de construir un sentido de pertenencia, se trata de una interacción clave en el primer año de estudios.

Asimismo, Herrera, Pérez y Echeita (2016) se enfocaron en los docentes para aplicar la Encuesta y Cuestionario de dilemas acerca de la inclusión educativa [CDIE], corresponde a una versión adaptada del Cuestionario de Concepciones Docentes sobre Conductas Disruptivas en el Aula (Urbina et al., 2011). Dentro de los resultados se encontraron que los 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 de los estudiantes.

Por su parte, Sánchez, Kaplan y Bradlye (2015) diseñaron un cuestionario tomando en cuenta los programas intergeneracionales y su componente tecnológico. Se utilizó una estratégica analítica de metodología combinada (Greene, 2008) para el análisis de datos. Los programas identificados abarcaron contextos familiares, entornos comunitarios y tecnologías nuevas y emergentes para fomentar la cooperación entre generaciones (Sánchez, et al., 2015). En los resultados se encontró que la tecnología forma parte del intercambio entre generaciones, tanto en personas mayores, adultos jóvenes y adolescentes.

En el caso mexicano, el estudio de De Garay (2017) sobre los procesos de integración al medio escolar son un referente importante para esta investigación. El autor destaca que el sentido de pertenencia, visto a partir de las diversas rutas con las cuales los estudiantes pueden integrarse al medio escolar están en plena correspondencia con las prácticas académicas, sociales y culturales que ellos han llevado a cabo en el primer año. Si los estudiantes amplían su universo de socialización logran obtener más recursos para construir esa pertenencia.

Dos estudios complementarios en esta dirección son los trabajos de Marisol Silva (2020) y Ojuky Islas (2014). En el primer caso, se trata del resumen de toda una obra dedicada a los estudiantes en condiciones desfavorables, cuyo reconocimiento por parte de las instituciones escolares es prácticamente nulo. Para estos estudiantes las oportunidades, programas y acciones promovidos por las universidades son menores. Hay, asimismo, un componente disciplinar en el proceso de construcción de sentido de pertenencia, en el cual hay una distancia muchas veces insalvable entre las características, perfiles y habilidades con las que los estudiantes ingresan a la universidad y las demandas que en cada carrera y disciplina se hacen con respecto al uso de ciertas habilidades para llevar a cabo el trabajo académico.

Por su parte, el trabajo de Islas destaca la relación entre identidad y sentido de pertenencia como algo que pasa por el proceso de comunicación y la transmisión de la información. En la educación superior, las comunidades universitarias enfrentan problemas de seguridad, razón por la cual debe ponerse especial atención a aquellos aspectos que logren consolidar la identidad de los miembros, particularmente en lo relativo a ideologías, valores, costumbres, objetivos y metas de los estudiantes. Esta investigación se relaciona estrechamente con la presente en la medida en que el proceso de construcción se define como la posibilidad de adquirir los aspectos simbólicos construidos en el espacio escolar.

Este conjunto de estudios cuantitativos relacionados con el sentido de pertenencia muestra el papel de los docentes en los distintos niveles educativos. De esta manera, los resultados apuntaron a identificar grados de desajuste en las actitudes de los participantes sobre algún aspecto relacionado con el sentido de pertenencia.

1.4.2.2 Las investigaciones con enfoque cualitativo

En las investigaciones con enfoque cualitativo se encuentra la de Ruíz (2016), quien trabajó con docentes y padres de familia. La técnica de investigación fue el grupo de discusión y entrevistas hacia los padres de la institución. Los resultados fueron los siguientes: la percepción de los individuos sobre la educación inclusiva se relaciona con la inserción de las personas con necesidades educativas especiales (NEE) a instituciones educativas de un centro ordinario. Los mismos docentes manifestaron la necesidad de formación estudiantil, al disminuir a los alumnos de las aulas, y a romper con la exclusión e insensibilidad de los individuos de manera implícita y explícita, evitando una actitud clasista.

Siguiendo este tipo de técnicas de construcción de datos, Zapata y Tejeda (2016) se centraron en universitarios, utilizaron piezas publicitarias, entrevistas semiestructuradas y un grupo focal. El material empírico fue organizado y analizado en una base de datos, codificaron cada pieza publicitara por sus elementos (colores, mensajes, imágenes y estructura). Los países han avanzado en su publicidad con relación a la regulación estatal, autorregulación, educación y el consumo de los medios de comunicación. Destacan ciertas dificultades, entre ellas está la publicidad engañosa o fraude con respecto a la información visualizada de regalos por matriculas, firmas de contratos en la calle, giras a colegios, etc.

Cerbino y Belotti (2016) realizaron una investigación con una comunidad de Argentina y Ecuador. La técnica de investigación fue la entrevista semiestructurada donde se obtuvieron resultados en los que mostraban al sujeto como prestador de servicio de la comunicación comunitaria. Las conclusiones fueron que la interacción genera un sentido de identidad social y pertenencia común. Asimismo, los medios populares, alternativos y comunitarios (MPAC) fomentan la ciudadanía y la comunicación pública.

Por último, se identifican dos investigaciones de corte documental, en la primera, Mansilla, Llancavil, Mieres y Montanares (2016) recabaron datos en documentos jurídicos, fuentes primarias y artículos dentro del Archivo Nacional de Chile. En conclusión, dentro del pueblo mapuche existe una limitación en cuanto al uso de su primera lengua, puesto que el habla que predomina es el español, dando lugar a que la escuela chilena no permita que la cultura mapuche desarrolle su identidad en la región de la Araucaria.

La segunda investigación de tipo documental fue la de Peraza (2016). En ella se realizó una lectura crítica, donde se analizó un documento del Plan Sectorial de Educación (2013-2018). Los resultados se centraron en la importancia de la ciudadanía dentro del análisis pedagógico. La ética fungió como un sinónimo de lo correcto desde la autoridad, dejando de lado la reflexión y la deliberación autónoma. De igual forma, se mencionó la justicia social y la importancia de desarrollar espacios democráticos para promover comunidades inclusivas, con importancia en los procesos socioeducativos.

Este conjunto de estudios cualitativos relacionados con el sentido de pertenencia mostró que los principales participantes son los estudiantes, docentes y padres de familia. También, se realizaron investigaciones que analizan los documentos oficiales para contrastarlos con la realidad de los grupos sociales a los que regulan. Además, las técnicas de investigación se centraron en la observación, entrevistas y grupos focales que se encargan de recuperar las voces de los participantes. De esta manera, los resultados apuntan comprender la situación actual en la que se relacionan con el sentido de pertenencia.

1.4.2.3 Las investigaciones con enfoque mixto

En las investigaciones con enfoque mixto se encuentra la realizada por Varela, Gradaílle y Teijeiro (2016), la cual tomó en cuenta a profesores, directivos, familiares y los propios alumnos de diversas secundarias españolas, aplicando cuestionarios y grupos de discusión. El análisis estadístico se llevó a cabo con el programa SPSS 2.2.0. Los resultados indican que para los jóvenes de secundaria la familia y el tiempo familiar tienen gran influencia en su toma de decisiones, el uso de sus valores y su vínculo emocional, los deberes o tareas domésticas producen menor bienestar dentro del núcleo familiar.

En distinto escenario, Turra y Ferrada (2016) se enfocaron en los profesores de instituciones chilenas. La técnica de investigación requirió de un estudio documental, investigaciones teóricas y técnicas. También, se recolectaron datos a través de un cuestionario y entrevistas, con el objetivo de identificar las necesidades docentes de la Araucaria. Los resultados destacaron la importancia de incluir un profesorado con formación en lengua y cultura mapuche, además de desarrollar procesos pedagógicos con énfasis en la cultura y la lengua.

Este conjunto de estudios mixtos relacionados con el sentido de pertenencia describió que los principales participantes son los estudiantes, docentes y padres de familia. También, emplearon técnicas e instrumentos de enfoques cualitativos y cuantitativos para construcción como los cuestionarios, entrevistas y grupos focales. De esta manera, los resultados apuntaron a comprender y explicar la situación actual del sentido de pertenencia.

Este proceso de búsqueda se expuso que el sentido de pertenencia es un objeto de estudio no tan frecuente en las investigaciones. Sin embargo, se toma como una dimensión de análisis que se construye, principalmente, con un enfoque cuantitativo y perspectiva psicológica. Además, muestra que los participantes se encuentran en los estudiantes y docentes del nivel educativo básico. Por lo tanto, estos elementos permiten situar la presente investigación y su contribución al campo de la investigación educativo internacional.

1.4.3 Las temáticas y las líneas de investigación sobre el sentido de pertenencia

La presente investigación se relaciona con el área de conocimiento que aborda a los jóvenes universitarios. Los estudios en esta área analizan características socioculturales, participación en grupos de pertenencia, relaciones sociales, afectas y sexuales enmarcadas con la vida escolar de estos actores a través de una diversidad de temas, teorías y enfoques metodológicos. El Consejo Mexicano de Investigación Educativa [COMIE] (2012) ofrece una descripción sobre la composición de esta parte del campo educativo en la que identifica siete grandes temáticas y diversas líneas de investigación que precisan la posición y aporte de esta investigación. Se mencionan aquellas que se relacionan con el tema aquí expuesto.

1.4.3.1 Las temáticas en la investigación educativa

Una de las temáticas más relevantes es la de las *Características socioeconómicas, familiares y laborales de los estudiantes*, la cual aporta elementos para conocer a los estudiantes desde sus orígenes socioeconómicos, familiares, antecedentes académicos y laborales relacionados con las oportunidades que tienen en el sector educativo y laboral. Los trabajos evidencian las situaciones de pobreza en las que viven miles de niños y jóvenes, así como sus entornos poco favorables para el aprendizaje, sin embargo, la tesis que orienta estos trabajos es que “el origen no es destino” donde las trayectorias de los estudiantes no se explican solo por factores específicamente socioeconómicos.

La segunda temática que se identifica como marco de esta investigación es la de *Los alumnos ante el aprendizaje, el conocimiento y el desempeño escolar*, la cual aporta sobre las percepciones que hay respecto del desempeño académico de los estudiantes. Estos trabajos recuperan las voces de estos actores pocas veces tomados en cuenta para este tema, las preguntas se dirigen hacia qué es la ciencia, qué significado tiene el aprendizaje de los contenidos de sus materias, qué inquietudes tienen respecto a desempeño académico, entre otras cuestiones. Los resultados indican que más allá del estudio del rendimiento académico a través de puntajes obtenidos de pruebas, no se conoce el impacto de la enseñanza en las vivencias subjetivas de los estudiantes. Esta temática se articula con el sentido de pertenencia que se aborda en la presente investigación en cuando a la distancia que hay entre la enseñanza y la construcción subjetiva del conocimiento, como se abordará en los capítulos posteriores.

La temática más relevante para el propósito de este trabajo, es la de los *Múltiples sentidos sobre la escuela en estudiantes de primaria, secundaria y nivel medio superior*, la cual desde un corte cualitativo aborda los sentidos y significados que han construido alrededor de la escuela estos estudiantes de sectores rurales, semirrurales y urbanos que viven diferentes condiciones estudiantiles. Los resultados muestran que los sentidos y significados de la importancia de la escuela se orientan cada vez más al reconocimiento y seguridad social.

Con respecto a temas relativos a las *Experiencias, significados e identidades de los estudiantes de nivel superior*, se trata a las experiencias en torno a los estudios, la integración académica, el reconocimiento de identidades múltiples y el surgimiento de figuras estudiantiles como dimensiones centrales de análisis. Las aportaciones de estas investigaciones son que la vida del estudiante no se reduce al ámbito académico, sino que interrelaciona diferentes sectores de sus vidas. Abordar a los estudiantes como jóvenes abre la posibilidad de articular las distintas experiencias de sus vidas y su estancia escolar.

Una temática relacionada con nuestro trabajo es el *Estudio de las trayectorias escolares en México: Un aporte para el nuevo milenio.* La mayoría de las investigaciones se concentran en el nivel medio superior y superior de la educación y tienen en común el reconocimiento de las trayectorias como el resultado de procesos estructurales y sociales más amplios, por lo que el paso por la escuela se complejiza al estar relación con otros escenarios de la vida de los jóvenes. De ahí que la escolarización encuentre en constante definición.

Como ya se ha mencionado, la presente investigación se adscribe a la temática *Experiencias, significados e identidades de los estudiantes de nivel superior* debido a que su objeto de estudio son los jóvenes universitarios y se centra en la construcción de sentido de pertenencia que ellos configuran hacia el espacio universitario a través de la socialización desarrollada en diversos contextos en los que se ven inmersos durante el primer año de estudios. Esta temática reconoce la relación que guarda la vida universitaria con los diferentes sectores de las vidas de los jóvenes universitarios y abre la posibilidad de articular las distintas experiencias alrededor de la universidad con las que tienen lugar dentro de ella.

1.4.3.2 Las líneas en la investigación educativa

La temática a la que se adscribe este trabajo de investigación se encuentra conformada según el COMIE (2012) por ocho líneas de investigación, las cuales serán solo brevemente mencionadas:

1. *Significado y sentido de los estudios*, se centra en los significados y sentidos que los jóvenes le dan a estudiar en la universidad o alguna carrera en particular.
2. *Experiencias y vivencias en torno a la escuela*, analiza las relaciones que los jóvenes construyen con los estudios, la institución educativa y los actores que la conforman.
3. *Identidades estudiantiles*, se acerca hacia los procesos de articulación de la identidad de los jóvenes tomando en cuenta las esferas familiares, religiosas, proyectos educativos y laborales.
4. *Identidad institucional*, pone el énfasis en los vínculos y sentimientos que los jóvenes establecen hacia la institución educativa.
5. *Identidad profesional*, retoma aspectos relacionados con la carrera que los jóvenes deciden estudiar y elementos que los llevan a identificarse con la profesión que posteriormente ejercerán.
6. *Cultura y vida estudiantil*, reconoce las interacciones que se dan entre los distintos actores, prácticas cotidianas y la construcción de significados respecto a éstas que forman parte de la vida estudiantil.
7. *El consumo cultural*, identifica relaciones entre las preferencias culturales y el conocimiento del mundo estudiantil.

8. *Diversidad y nuevas figuras estudiantiles*, muestra el predominio de un perfil de joven universitario y al mismo tiempo, presenta la existencia de otro tipo de jóvenes que también se encuentran dentro del espacio universitario.

La línea de investigación en la que consideramos que hay más relación con el tema que desarrollamos es la referente a la *Cultura y vida estudiantil*. Esta adscripción se debe a que ambas reconocen que la vida universitaria se encuentra conformada por diversos procesos de socialización. De esta manera, se recupera la capacidad de agencia de los jóvenes universitarios al entrar en contacto con otros agentes sociales. Además, se ponen en juego los campos sociales que se encuentran alrededor del campo universitario y que son la base para la construcción de significado respecto a su estancia en la institución educativa.

En esta línea de investigación se encuentra el estudio de Castro (2011) que aborda desde un análisis etnográfico las prácticas culturales de estudiantes tanto de una universidad pública (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM) como de una universidad privada (Universidad Intercontinental, UIC). Esta investigación identificó prácticas culturales formales o convencionales y no formales o de fabricación propia. Asimismo, mostró los procesos de agrupación y apropiación del espacio universitario.

Los resultados de esta investigación señalan que los espacios de la universidad privada se encuentran más controlado y predominan las prácticas culturales de tipo formal. Además, reconocen a los estudiantes no sólo como consumidores sino como portadores de una gran diversidad de prácticas culturales. Al mismo tiempo, expuso que la vida fuera de las aulas conlleva diversos aprendizajes distintos o complementarios a la universidad.

Existe otro tipo de investigaciones que documentan el sentido que los jóvenes otorgan a los espacios que conforman las universidades. Tal es el caso de la investigación de Médor (2007), la cual, se centra en conocer la valoración de los estudiantes del Instituto Tecnológico Superior de Occidente (ITESO) sobre el espacio arbolado del instituto. En el mismo sentido, Ramírez (2012) muestra que los estudiantes del Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec (TESE) les molestan las restricciones que tienen al ocupar los espacios del instituto.

En oposición, las investigaciones sobre las universidades interculturales dejan al descubierto la precariedad de las instituciones (Matus, 2010; Silva y Rodríguez, 2012). También, existen investigaciones que documentan sobre el uso y apropiación de los espacios externos a las universidades. Las zonas externas en las que se concentran los procesos de socialización son aquellas donde venden comida y alcohol (Ramos, 2010; Ramírez, 2012; De Garay, 2004). Por último, las investigaciones en un contexto represivo documentan como en el caso de Meza (2008), la violencia hacia las mujeres en la sobreescritura en muros de baños, bancas y carteles del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSH) de la Universidad de Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH).

Los antecedentes en la investigación educativa en México insertan a esta investigación en una temática que trabaja a los jóvenes universitarios como su objeto de estudio y dentro de una línea de investigación que se especializa en el tema de sentido de pertenencia. Asimismo, marcan directrices sobre el abordaje de la construcción del sentido de pertenencia de los jóvenes universitarios foráneos hacia la UV y al mismo tiempo, proporciona un marco de referencia que permite innovar en este proceso de investigación.

Capítulo II

Los jóvenes como constructores de sentido en el espacio social

En este capítulo se articulan los elementos teóricos y conceptuales para analizar la construcción del sentido de pertenencia de los jóvenes universitarios hacia la Universidad Veracruzana en el primer año de estudios. Se exponen tres secciones: *las transiciones históricas de la juventud*, *los jóvenes en el espacio social* y *la diversidad juvenil en la universidad*. En cada una de las secciones se abordan relaciones entre agentes sociales y espacios socialización relacionados con la construcción del sentido de pertenencia.

El primer apartado presenta tres momentos en la conformación de la noción de juventud. El primer momento muestra los inicios de la juventud como una etapa cognitivo-etaria que se relacionaba casi de forma exclusiva con el campo económico y educativo. El segundo momento describe el surgimiento de la juventud como una categoría social que reúne un conjunto de prácticas propias de los jóvenes. El tercer momento analiza la juventud desde una condición sociocultural que diversifica los ejercicios de ser joven.

El segundo apartado, *las culturas juveniles en el espacio social*, expone el proceso de agrupación de los jóvenes. El ejercicio de la juventud pasa de una perspectiva individual a una perspectiva relacional. Cada agrupación juvenil genera su propia cultura que se encuentra en interacción con los diferentes contextos que componen el espacio social. Se analiza la articulación de las culturas juveniles, las tensiones conflictos y desencantos generados entre la universidad y los jóvenes por las diferencias de pensar y actuar en el espacio social.

El tercer apartado, l*os sentidos de la universidad: los jóvenes como figuras estudiantiles*, describe a los jóvenes como productores de sentido hacia la universidad. Esta descripción muestra la diversidad de estos actores dentro del campo de la educación superior. También, plantea los procesos de socialización como los medios para construir sentido y se centra en la pertenencia por su estrecha relación con la permanencia de los jóvenes en la universidad.

Los apartados tienen la intención de mostrar que la construcción de sentido de pertenencia se genera a partir de los procesos de socialización, los cuales implican la entrada en redes con otros agentes y grupos sociales, así como instancias ubicadas dentro y fuera del espacio universitario. Sin embargo, el sentido de pertenencia no es único y se diversifica de acuerdo con las formas en que se relacionan los elementos biográficos, académicos, sociales, culturales y simbólicos entre los jóvenes y la universidad.

2.1 Las transiciones históricas de la juventud

Los jóvenes siempre han existido, pero la juventud no (Balardini, 2000). La atribución de la categoría de juventud les permitió a estos actores construir sentidos propios del mundo social. Esta sección analiza de las transiciones de la juventud. Retoma elementos históricos para señalar periodos de tiempo, actores, grupos e instituciones sociales que intervinieron en su construcción. Se reconocen tres momentos relevantes: etapa cognitiva-etaria, categoría social y condición sociocultural.

2.1.1 La etapa cognitiva-etaria de la juventud

La juventud es una noción cuyo surgimiento está relacionado con los sectores económicos y educativos de los primeros años del siglo XX. En este periodo, la sociedad se vio inmersa en un proceso de industrialización que promovió el tránsito de un sistema de producción artesanal hacia una forma de producción manufacturera fabril (Pérez-Islas 2010). Este cambio en los modelos de producción modificó la distribución de capital entre los sectores laborales.

Como señalan algunos autores, hubo aquí un proceso de redistribución del capital, “si bien se invirtió capital en los sectores agrícola, minero y textil, este último fue el de mayor relevancia y constituyó el eje de la industrialización”. (Paz-Calderón, Suárez-Zozaya y Espinosa Espíndola, 2018, p. 15). El mayor apoyo al sector minero y textil trajo consigo procesos migratorios del campo a las ciudades con el propósito de insertarse al campo laboral emergente. De esta manera, la sociedad comenzó a experimentar diversos cambios sociales.

Entre los cambios sociales significativos, se encuentra la exigencia de aprendizajes especializados para la realización de las actividades laborales. Estas nuevas formas de trabajo contemplaban la incorporación de máquinas e instrumentos de trabajo; sin embargo, las personas no estaban capacitadas para este tipo de dinámicas por lo que los aprendizajes especializados se convirtieron en obstáculos para la temprana inserción de las personas al mercado de trabajo.

La incorporación tardía de personas al mercado de trabajo produjo que la transición de la niñez a la adultez se extendiera. La juventud comenzó a configurarse como una etapa moratoria en la que las personas adquirían los aprendizajes propios de los adultos para las actividades productivas. A consecuencia de esto, el surgimiento de la juventud está relacionado con el mercado de trabajo.

Esta relación produjo cambios en los patrones de socialización de los jóvenes ya que la socialización en el entorno familiar era insuficiente para realizar las actividades productivas propuestas en este modelo de producción. Del mismo modo, las construcciones de sentido, "sentimiento de identificación y vinculación de la persona con el grupo y con el ambiente donde se desarrolla su vida" (Brea, 2014, p.15), se tornaron tensas ante la nueva dinámica social regida por el sector productivo.

La relación entre la juventud y el sector productivo se centraba en "moldear al sujeto joven a través del surgimiento de un mercado de trabajo específico, que constituye el medio por el cual el capitalismo transmite las exigencias que en términos laborales necesita para su funcionamiento." (Paz-Calderón, Suárez-Zozaya y Espinosa-Espíndola, 2018, p. 14). En este sentido, la juventud se asociaba con una etapa del desarrollo en la que las personas adquirían aprendizajes especializados para incorporarse a las actividades productivas.

La juventud fue definida desde la psicología evolutiva como una etapa de desarrollo "un proceso natural cuyas regularidades si bien son factibles de ser aprendidas (conocimiento), no pueden ser influenciadas en gran medida por lo social y lo cultural" (Bendit y Miranda, 2017, pp. 7-8). Esta definición de la juventud se centra, principalmente, en elementos cognitivos. Desde esta posición teórica, la juventud es un periodo de transición regular en la madurez intelectual de las personas con referencia a su edad.

El planteamiento de la juventud como una etapa de desarrollo intelectual no posicionaba a los jóvenes dentro de la estructura social, sino que los colocaba como adultos en miniatura. Esta concepción de los jóvenes se trasladaba a sus construcciones de sentido sobre el espacio social donde los procesos de socialización generaban formas de pensar, sentir y actuar desde la cultura de los adultos (Brea, 2014). Las construcciones de sentido de los jóvenes hacia el mundo social reproducían así la cultura adultocéntrica.

La juventud cobró presencia como categoría entre los años de 1880 y 1920, al señalar a un grupo etario específico que se posicionó entre la niñez y la adultez. El grupo se conformaba por una generación que:

> No estaría determinada solo por una historia política compartida, sino también por las tendencias e hitos sociales y económicos que se despliegan en su entorno inmediato y que se constituyen en el contexto de socialización que le da forma e interpretación a su propia historia (Sandoval y Carvallo, 2019, p. 234).

Con relación a lo anterior, la juventud representó, entonces, a un grupo generacional que experimentó un contexto sociohistórico distinto a las generaciones anteriores, lo cual coincide con el periodo de consolidación de las relaciones entre el sector económico, laboral y educativo. Dichas relaciones modificaron la estructura de la sociedad en los años subsecuentes.

Con la designación de juventud a la etapa de la vida de este grupo etario, dio inicio también una estrategia de clasificación por edad para preparar a los jóvenes como fuerza de trabajo. Esta clasificación mostró que la madurez intelectual necesitaba de procesos de formación focalizados para adquirir esos aprendizajes; sin embargo, los jóvenes carecían de estos procesos de formación (Paz-Calderón, Suárez-Zozaya y Espinosa-Espíndola, 2018).

La necesidad de contar con procesos de formación orientados al mercado de trabajo originó una incipiente relación entre el sector laboral y educativo que produjo dos directrices en el discurso jurídico (Pérez-Islas, 2010). La primera, buscaba establecer lineamientos sobre el acceso al campo laboral, mientras que la segunda, se centraba en el proceso formativo. Ambas directrices, se encontraban planteadas sobre rangos de edades que permitían o impedían el ejercicio del conjunto de acciones propias de los jóvenes.

Las dos directrices de los procesos de formación promovían un tipo de educación positivista como base para la nueva mentalidad que debía tener la población, alineada al orden y la libertad económicos, lo que se tendría que traducir en una "buena conducta en el trabajo" (Paz-Calderón, Suárez-Zozaya y Espinosa-Espíndola, 2018, p. 17). Este tipo de educación veía a los jóvenes como sujetos receptivos a las acciones del mercado de trabajo.

Las prácticas relacionadas con los jóvenes eran definidas por los adultos, quienes concebían a la juventud como un periodo que "acarrea ciertas molestias causadas por la inexperiencia, un tiempo que mientras más pronto pase, mejor; así, hombres y mujeres se convertirán en mejores personas." (Collignon y Rodríguez, 2010, p. 272). Las acciones de los jóvenes se encontraban limitadas a la obediencia y reproducción del mundo adulto.

La posición de la juventud ante la adultez en esta etapa cognitivo-etaria marcaba una relación asimétrica donde los jóvenes eran sujetos determinados por cuestiones estructurales. La capacidad de los jóvenes parece estar "sujeta a leyes universales actuando al margen de la voluntad de los sujetos" (De la Garza Toledo, 2001, p. 3). Estas imposiciones se transmiten a través de procesos formativos para que las construcciones de sentido de los jóvenes en la sociedad reproduzcan y mantengan el orden social promovido por el sector económico.

La relación entre el sector económico y educativo se fortaleció con la estructuración de un sistema educativo que propició la "ampliación de los rangos de edad para la instrucción no sólo de forma inocente de repartir el conocimiento social, sino también y principalmente, un mecanismo de control social" (Reguillo, 2013, p. 22). Las instituciones educativas trazaron una vía para regular la etapa de la juventud por medio de la correspondencia entre las edades, niveles de escolarización y aprendizajes.

Las instituciones educativas bajo este esquema cobraron importancia debido a que es "el proceso de educación de los jóvenes, donde se transmiten conocimientos, habilidades, y el discurso dominante con respecto a lo que se espera sea ese el individuo: emprendedor, disciplinado, responsable y competitivo" (Paz-Calderón, Suárez-Zozaya y Espinosa-Espíndola, 2018, p. 17). Esta formación orientada a los jóvenes reproducía el orden social marcado por los adultos en las dimensiones económicas, laborales, sociales, culturales, políticas y familiares.

En este periodo las instituciones formaban para un mundo laboral, del hogar y de la crianza bajo el predominio de la cultura católica. La primera dimensión promovía el proceso de industrialización y urbanización de la sociedad. La segunda dimensión alentaba la conformación de la familia para transmisión de valores y la tercera dimensión reproducía los roles hegemónicos de género. Ambas dimensiones de la educación tenían como propósito el mantenimiento de una estructura social propuesta por los adultos.

El mundo adulto a través del sistema educativo asoció a la juventud con la edad y como todas "las clasificaciones por edad (y también por sexo, o, claro, por clase…) son una forma de imponer límites, de producir un *orden* en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar" (Bourdieu, 1990, p. 164). La juventud marcó una forma de reestructurar la composición social sin cambiar el sistema de relaciones imperante.

El sistema de relaciones del mundo adulto se reproducía a través de la juventud con ciertos eventos de relevancia social: matrimonio, trabajo, vida política y familia. Dichos eventos, representaban para los jóvenes de distintas clases, etnias y géneros, metas a alcanzar para formar parte de la sociedad con todos sus derechos y obligaciones. Así, la juventud era una etapa inconclusa hasta la entrada al mundo adulto.

La noción cognitiva-etaria de la juventud le permite a esta investigación comprender tres elementos. Primero, el contexto social del surgimiento de la juventud. Segundo, la perspectiva relacional de la juventud que reconoce la capacidad de organización y apropiación de los jóvenes. Tercero, delimitación de la juventud dentro un periodo de vida que se caracteriza por un conjunto de prácticas que crea construcciones de sentido propio sobre la realidad social.

2.1.2 La juventud como una categoría social

El establecimiento de las instituciones educativas propició que este grupo etario se concentrara en espacios definidos durante un periodo de tiempo específico. Esta concentración generaba interacciones entre adultos y jóvenes mediadas por un proceso de instrucción que aseguraba la enseñanza de las actividades productivas y el mantenimiento de un orden social.

La concentración de los jóvenes en las instituciones educativas devino en un proceso de integración a estos espacios y "lazos afectivos, las emociones, la memoria y la identificación de las personas con el grupo y con el ambiente donde se desenvuelven" (Brea, 2014, p. 17). La formación de un sentido de pertenencia se generó a partir de la distancia con el mundo adulto, tal y como ocurre con los procesos de construcción de una identidad social.

El sentido de pertenencia fue el resultado de la entrada en tensión con las prácticas y normas establecidas, "la herencia del pasado histórico se encuentra en permanente conflicto con el presente, definiéndose a sí mismos a partir de dicha tensión" (Sandoval y Carvallo, 2019, p. 244). Los jóvenes cuestionaron la realidad social de su momento, eran necesarias formas alternativas de ser y estar en el espacio social.

El distanciamiento de los jóvenes de las directrices sociales establecidas por los adultos se promovió, en gran parte, por su reconocimiento como grupos generacionales. Algunos autores definen una generación en el sentido sociológico como el periodo de tiempo durante el cual una identidad se construye sobre la base de recursos y significados sociales e históricamente disponibles. Las generaciones crean identidades y nuevas posibilidades de acción. Las generaciones no se siguen unas sobre otras en una cadencia temporal reconocida por una sucesión de aspectos biológicos (Abrams, citado por Leccardi y Feixa, 2011).

De esta forma, la constitución de la condición juvenil está relacionada con el sentido de pertenencia que pasa por lo identitario, a partir de elementos sociohistóricos disponibles, pero también de la generación de esas nuevas posibilidades de acción. Se produce una "posición de sujeto específica de los jóvenes, determinada por el escenario sociohistórico en el cual se desarrolla, estableciendo un denominador común entre ellos que delimita las formas de pensamiento, vivencias, sentimientos y acción" (Sandoval y Carvallo, 2019, p.230).

Los procesos de socialización generados por los jóvenes dentro de las instituciones educativas representaron "una posibilidad de relación y vínculo entre las juventudes, así como un espacio de creación y encuentro de sentidos. (Westendarp e lglesias, 2019, p. 5). La construcción de sentidos por parte de los jóvenes trajo consigo formas alternativas de ser y estar en el mundo social. Sin embargo, tales formas fueron estigmatizadas por el mundo adulto.

Estas prácticas distintivas se articularon desde diferentes ámbitos que “construyeron e impusieron conocimientos, hábitos, valores, sentimientos e imágenes que definían las maneras adecuadas y deseables de ser un joven moderno” (Paz-Calderón, Suárez-Zozaya y Espinosa-Espíndola, 2018, p. 18). Así, los jóvenes fueron definidos por otros agentes, grupos e instituciones sociales. Por lo tanto, el ejercicio de la juventud y con ello las construcciones de sentido hacia el mundo social, estaban sometidas a abanico reducido de formas legítimas.

El abanico reducido de formas legítimas es constitutivo de un rol asignado a los jóvenes dentro de la estructura social. De esta manera, los jóvenes son actores que tienen que seguir un rol preestablecido porque:

> La noción de rol, si la tomamos en serio, significa que hay algo que está escrito de antemano (un texto totalmente realizado, o al menos una secuencia de acciones, como en la Commedia dell´Arte, o un programa en el sentido informático) y personas que llevarán adelante el rol. Por lo tanto, estamos en una lógica de tipo modelo/ejecución, que es sin lugar a dudas la matriz sassureana de la oposición lengua/habla. El agente no es más que un actor, vale, decir, alguien que cumple un programa escrito de antemano. (Bourdieu, 2019, p. 267).

Ante este panorama, los jóvenes poseen un rol establecido por un tercero que les marca sus construcciones de sentido sobre cómo pensar, sentir y actuar en el espacio social. De esta manera, su capacidad de acción se limita con el conjunto de prácticas legítimas que le fueron designadas.

Las prácticas legítimas reconocidas en la juventud concentraron a los jóvenes dentro de una categoría social específica. La juventud como categoría social es “un fenómeno determinado por factores estructurales y funcionales de la sociedad.” (Bendit y Miranda, 2017, p. 11), Cambian de acuerdo al momento histórico por lo que la juventud pasó a ser una construcción social que asigna un conjunto de prácticas a un grupo en cierto rango de edad.

Las prácticas son la producción de significados en la interacción con la realidad social de forma un tanto consciente como inconsciente por parte de un grupo. Estos significados generan orden grupal porque establecen posiciones y roles jerarquizados. También, estructuran una comunidad simbólica a partir de un conjunto de formas de pensamiento y acción. Las prácticas permiten identificar y diferenciar en el curso de la acción a los miembros de determinado grupo (Castro, 2013).

El doble proceso de identificación y diferenciación comienza a poner en juego las características sociodemográficas de los jóvenes. Estas características conforman la base en la adquisición de prácticas de los jóvenes. Las imposiciones marcadas por la categoría social de la juventud eran resignificadas por los jóvenes según sus características sociodemográficas. A consecuencia de esto, se reconoce que los jóvenes responden al proceso de adquisición de prácticas de formas distintas (Paz-Calderón, Suárez-Zozaya y Espinosa-Espíndola, 2018).

Este hecho muestra que "lo juvenil y a las generaciones como relaciones sociales que se encuentran en permanente construcción" (Westendarp e lglesias, 2019, p. 6). La apropiación de la juventud toma en cuenta las características de los jóvenes. Las características son diversas porque están en relación con sus contextos sociales. Estos contextos sociales disponen de formas desiguales de recursos académicos, sociales, culturales y simbólicos. El ejercicio de la juventud se encuentra en constante cambio.

El ejercicio de este conjunto de prácticas por parte de los jóvenes relaciona a diversos espacios, instituciones y actores sociales. Las relaciones descritas se establecen a través de procesos de socialización que permiten la circulación de componentes académicos, sociales, culturales y simbólicos de las prácticas. Los procesos de socialización son:

> El movimiento mediante el cual la sociedad modela a los individuos que viven en su seno. Si tomamos a los individuos como punto de partida, podemos decir por consiguiente que la socialización es el proceso por el que un ser biológico se transforma en un ser social propio de una sociedad determinada. (Lahire, 2007, p. 25).

En este caso, la generación de procesos de socialización en la familia, escuela, centros de trabajo, grupos de pares tienen una doble función. Por una parte, construir lo que es y hace un joven. Por otra parte, formar al tipo de joven que requiere la sociedad para mantener el sistema de posiciones y relaciones dominante en un momento histórico específico.

Los procesos de socialización de los jóvenes en la familia, escuela y centros de trabajo provocaron que las construcciones de sentido de los jóvenes generaran la emergencia de códigos de identificación entre los jóvenes, vinculación para resistir y combatir las imposiciones del sistema social y reconocimiento de grupos juveniles dejados de lado por las instituciones (Paz-Calderón, Suárez-Zozaya y Espinosa-Espíndola, 2018).

Estos mismos procesos de socialización también causan que "paralelamente se desarrollen actitudes y formas de comportamiento en función de esta pertenencia, la cual las personas expresan mediante la creación de símbolos distintivos de identidad colectiva." (Brea, 2014, p. 18). Las construcciones de sentido de los jóvenes se encuentran influenciadas por sus intercambios individuales, grupales y sociales. Esto representa que el sistema de posiciones y relaciones sociales está en constante resignificación por parte de jóvenes.

Al mismo tiempo, los procesos de socialización posibilitan que los jóvenes comprendan las dimensiones macrosociales y microsociales. La primera dimensión se refiere a lo normativo que reproduce los mandatos sociales explícitos e implícitos, mientras que, la segunda dimensión es lo imaginario que reconstruye los hechos que vienen del exterior con los referentes experienciales. De esta manera, los jóvenes logran asimilar los hechos que emergen en la sociedad y pueden relacionarlos con el conjunto de prácticas juveniles para atribuirles sentidos (Urteaga, 2010).

A medida que la asimilación juvenil de las dimensiones macrosociales y microsociales "se fue construyendo, también fue tomando conciencia del rol que se exigía dentro del sistema productivo y social, y fue buscando maneras de manifestarse ante las normas y reglas que se le imponían." (Paz-Calderón, Suárez-Zozaya y Espinosa-Espíndola, 2018, p. 21). Los jóvenes comenzaron a apropiarse de las prácticas atribuidas a la categoría de juventud para intervenir en el orden social establecido. Esta intervención contempla las construcciones de sentido que establecen los jóvenes sobre las reglas y normas que regulan su capacidad de acción.

El conjunto de prácticas juveniles prescriptas como legítimas por los otros actores, grupos e instituciones sociales se trasladan a los procesos de socialización en diferentes espacios sociales, lo cual, según Bourdieu (2008), promueve las desigualdades de tipo inicial porque condicionan, en primera instancia, formas de interpretar y accionar dentro de los espacios de socialización. Los jóvenes generan procesos de socialización en diferentes condiciones que les facilita o dificulta el acceso y la permanencia en espacios de socialización correspondientes a sectores económicos, laborales, sociales, culturales y políticos.

Estas condiciones en el ejercicio de la juventud muestran que no son iguales. Existen "prácticas sociales y culturales y representaciones sobre sí mismas, nuevas realidades y significados de clase, género y de etnia" (Urteaga, 2010, p. 15). Por lo tanto, los rasgos socioculturales de los jóvenes son un marco de referencia para construir sentido.

El reconocimiento de los rasgos socioculturales como base de la construcción de sentido en los jóvenes contribuyó a que se fueran "constituyendo como un grupo poblacional y fueron identificados así, adquirieron mayor protagonismo social, cultural e incluso político" (Paz-Calderón, Suárez-Zozaya y Espinosa-Espíndola, 2018, p. 21). Las construcciones de sentido juveniles hacia los eventos sociales se diversifican de acuerdo a la configuración de los rasgos socioculturales. Estas construcciones de sentido por parte de los jóvenes representan cuestionamientos y alternativas respecto del orden social imperante.

La construcción de sentido social está mediada por las expresiones de diferentes rasgos socioculturales en los jóvenes. Estos rasgos socioculturales son "un criterio de clasificación que define oportunidades, cancelan expectativas y modelan culturalmente los cuerpos de quienes no caben en los nuevos territorios" (Reguillo, 2013, p. 61). Los jóvenes encuentran en sus rasgos socioculturales formas de desigualdad que les delimita sus formas de pensar, sentir y actuar dentro del conjunto de prácticas juveniles prescritas.

Las prácticas juveniles prescriptas mantienen el orden social propuesto por una visión adultocéntrica. Por ello, el cuestionamiento de dichas prácticas significa "reconocer las diferencias que viven las/los jóvenes según sus condiciones de género, etnia, preferencia sexo-afectiva, momentos de vida, grupos sociales, posibilidades de participar en el mercado de producción y consumo, entre otras" (Westendarp e lglesias, 2019, p. 8). De ahí que, los jóvenes comenzaran a producir prácticas alternativas para posicionarse en el espacio social.

La conformación de la juventud como una categoría social permitió diferenciar a los jóvenes de otros grupos y atribuirles un conjunto de prácticas legítimas para construir sentido hacia el mundo social. La concentración de jóvenes en las instituciones educativas propició procesos de socialización en los que se comenzaron a identificar como un grupo diverso que ejercía la juventud desde sus condiciones socioculturales.

2.1.3 La condición sociocultural de la juventud

Las formas de articulación de los rasgos socioculturales de los jóvenes son diversas. Los "jóvenes no constituyen una categoría homogénea, no comparten los modos de inserción en la estructura social, lo cual implica una cuestión de fondo: sus esquemas de representación configuran campos de acción diferenciados y desiguales" (Reguillo, 2013, p. 26). De esta manera, la juventud pasó de ser solo una categoría social a una condición sociocultural.

La condición sociocultural permite reconocer a la juventud como un "un sistema complejo y dinámico anclado a la subjetividad y el contexto" (Rivera, 2019, p. 40). Este reconocimiento muestra la presencia de aspectos subjetivos y objetivos en la conformación de la noción de juventud. Los jóvenes tienen la capacidad de reflexionar sobre las experiencias en sus contextos sociales por lo que otorgan un sentido propio a lo social.

El giro de la juventud como una categoría social a una condición sociocultural permitió reconocer que no existe una sola manera de ser joven. Ser joven está mediado por diversos factores económicos, laborales, sociales, culturales, políticos y educativos. La organización social y productiva toma un papel importante en el ejercicio de la juventud ya que regulan el comportamiento juvenil por medio de la distribución de las condiciones materiales, sociales y culturales (Paz-Calderón, Suárez-Zozaya y Espinosa-Espíndola, 2018).

La mirada calidoscópica da cuenta de las relaciones, interacciones y sentidos de ser joven. Además, reconoce la importancia de los contextos sociales como contenedores de rasgos socioculturales que orientan la conformación y apropiación de la juventud. De esta manera, la juventud se contextualiza según los espacios de socialización en los que se encuentran inmersos los jóvenes. Por lo tanto, la integración de los rasgos socioculturales a la categoría social de juventud diversificó su ejercicio.

La condición juvenil puede definirse como un "conjunto multidimensional de formas particulares, diferenciadas y culturalmente "acordadas" que otorgan, definen, marcan, establecen límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de las /los jóvenes" (Reguillo, 2010, p.401). En este sentido, la condición juvenil cuestiona las prescripciones naturalizadas como propias de los jóvenes y propone otras formas que deja al descubierto las desigualdades de género, clase y etnia, presentes en los contextos sociales.

Al ser la condición juvenil una construcción social propia de su tiempo y su historia, varía de un contexto a otro. El establecimiento de relaciones como vía para la construcción de sentido sobre lo juvenil representa "deslocalizar la juventud de corporalidades únicas y homogéneas, poseedoras de un atributo o un conjunto de características asignadas a ciertos sujetos" (Rivera, 2019, pp. 59-60). Este hecho muestra que la juventud se conforma a partir de experiencias colectivas que guardan relación con el contexto social donde se originan. De ahí que, el significado y ejercicio de la juventud varíe de un sitio a otro.

La denominación de agentes sociales para los jóvenes implica reconocer que "no están totalmente constreñidos, pero tampoco son absolutamente libres para tomar decisiones y actuar." (De la Garza Toledo, 2001, p. 3). Están "socialmente constituidos como activos y actuantes en el campo, debido a que poseen las características necesarias para ser eficientes en dicho campo, para producir efectos en él" (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 71). Bajo esta conceptualización, los jóvenes poseen una agencia, capacidad de apropiarse de los recursos presentes en los contextos sociales y, con ello, reconfigurar sus sistemas de pensamiento y acción.

Las diferentes condiciones socioculturales presentes en los jóvenes produjeron prácticas que contenían "las primeras imágenes simbólicas de jóvenes, producto de los cambios en su conducta derivados de su carácter rebelde, contestatario y de su búsqueda de identidad y autonomía" (Paz-Calderón, Suárez-Zozaya y Espinosa-Espíndola, 2018, p. 21). En este sentido, los jóvenes despliegan su capacidad agencia como un acto simbólico que se coloca en tensión con lo prestablecido en la categoría de la juventud.

Los despliegues de la agencia de los jóvenes traen consigo una resignificación constante de la juventud. Esta resignificación en el ejercicio de ser joven genera cambios en el pensamiento y acción. De este modo, según Bourdieu (2003), los cambios en las prácticas muestran como los jóvenes poseen un *habitus*:

> Sistema de disposiciones orgánicas o mentales, y de esquemas inconscientes de pensamiento, de percepción y de acción, es lo que hace que los agentes pueden engendrar, con la *ilusión bien fundada* de la creación de una novedad imprevisible y de la improvisación libre, todos los pensamientos, las percepciones y las acciones conformes a las regularidades objetivas, puesto que él mismo ha sido engendrado en y por las condiciones objetivamente definidas por esas regularidades (pp. 42-43).

El *habitus* en los jóvenes permite comprender los esquemas mentales y comportamentales con los que le dan sentido a la juventud, cuestionan las prescripciones sociales, generan procesos de socialización y anticipan situaciones. Así que, el *habitus* expone la forma en que la capacidad de agencia, en los jóvenes, se organiza para estructurar un sistema de pensamiento-acción abierto y permeable a los espacios de socialización para construir cambios en las prácticas.

El conjunto de prácticas que integra el *habitus* de los jóvenes establece una "vinculación afectiva, un sentimiento de identificación como medio de apropiación de los símbolos y significados de dicha colectividad." (Brea, 2014, p. 18). Por lo tanto, las construcciones de sentido por parte de los jóvenes hacia el espacio social son diversas, pero comparten símbolos propios de la juventud que los vincula de forma afectiva y los identifica como parte de un mismo grupo social.

Los sistemas de prácticas socioculturales de los jóvenes generaron en la sociedad una industria cultural que contribuyó a la oferta y consumo de distintas formas de ejercer la juventud (García Canclini, 2010). De esta forma, la industria cultural promueve la circulación de prácticas socioculturales que reconfiguran el sistema de disposiciones, *habitus*, construido por los jóvenes en los diferentes espacios de socialización experimentados.

Esta industria cultural conformada por la radio, televisión y cine estaba "dedicada a la producción de bienes y mercancías para los jóvenes es pasmosa: ropa, zapatos, alimentos, discos, vídeos, aparatos electrónicos, canales de televisión" (Reguillo, 2013, p. 63). De esta manera, los productos juveniles toman un sentido de distinción que permite a los jóvenes identificarse como un tipo y diferenciarse de otros tipos de ejercicio de la juventud.

La distinción a través de la posesión de los productos juveniles muestra una dimensión simbólica que posibilita a "una propiedad cualquiera, fuerza física, riqueza, valor guerrero, que, percibida por unos agentes sociales dotados de las categorías de percepción y de valoración que permiten percibirla, conocerla y reconocerla" (Bourdieu, 2012, p. 97). De esta manera, lo construido como simbólico dentro determinados grupos juveniles, legitima la posesión y uso de ciertos productos juveniles.

Los productos juveniles vienen acompañados de contenidos culturales como la música, programas televisivos y películas dirigido especialmente a los jóvenes. Estos contenidos culturales trajeron consigo nuevas formas apropiación de sitios y de interacción social entre los jóvenes, es decir, un proceso de socialización "específicamente juvenil en el que la recreación, el ocio y el disfrute del tiempo libre comenzaron a legitimarse y ganar un lugar en la vida de los jóvenes, a los que ya no les urgía tanto convertirse en adultos" (Collignon y Rodríguez, 2010, p. 282). De esta forma, la industria cultural contribuyó a separar el mundo juvenil del adulto.

La condición sociocultural de la juventud reconoció la diversidad juvenil. Esta diversidad mostró que los jóvenes son un grupo heterogéneo en sus rasgos socioculturales como la clase social, género y etnia. La heterogeneidad juvenil permitió observar que los jóvenes no son pasivos, producen sus formas de pensar, sentir y actuar. Por lo tanto, la manera de ser joven se diversifica con el despliegue de la agencia y la estructura social.

2.2 Las culturas juveniles en el espacio social

El ejercicio de la juventud no se entiende de forma aislada, por lo que en esta sección se presenta la conformación de agrupaciones juveniles, las cuales generan sus propias formas de ser y estar en el mundo social dentro de contextos específicos. La juventud se traslada de una perspectiva individual hacia una perspectiva relacional en las construcciones de sentido. De esta manera, se distinguen cuatro momentos: la articulación de las culturas juveniles, las tensiones en el espacio social, las confrontaciones entre agentes e instituciones sociales, y la crisis de la universidad y el desencanto juvenil.

2.2.1 La articulación de las culturas juveniles

El distanciamiento entre el mundo adulto y juvenil se intensificó con la agrupación de los jóvenes en distintos espacios sociales para ejercer su juventud. Estas agrupaciones comenzaron a partir de la segunda mitad del siglo XX, periodo que se caracterizó por el crecimiento y el cambio social. La conformación de agrupaciones juveniles inició un proceso de diferenciación en dos sentidos, el primero, respecto a los niños, adultos y ancianos y, el segundo, respecto a las formas estructuradas de ejercer la juventud.

Las agrupaciones juveniles se diferenciaron de otras por los rasgos que compartían internamente. Estos rasgos se centran en ciertos usos estéticos y relación con productos culturales: “el atuendo, la literatura, el cine, la música y las drogas.” (Reguillo, 2013, p. 88). Por lo tanto, los rasgos estéticos y culturales materializados en los cuerpos de los jóvenes permitieron diferencias a los miembros de cada una de las agrupaciones juveniles.

La combinación de ciertos rasgos estéticos y culturales estableció entre las agrupaciones juveniles diversos tipos de belleza. De esta manera, los jóvenes observaron que “la belleza distingue, y como muchos otros productos del cuerpo, construye diferencia, pero también identificación (Rivera, 2019, p. 47). Así fue que el tipo de belleza valorada por rockeros, punketos, darketos, emos, skatos, rastas, cholos, hip-hoperos, ravers y muchas otras agrupaciones juveniles, permitió diferenciarlos en el espacio social.

Las agrupaciones juveniles reconocen a los jóvenes como “agentes, en calidad de portadores de disposiciones, son absolutamente constitutivos del juego son ellos quienes lo definen, quienes lo hacen funcionar, y las reglas y las coacciones propias del sentido de juego, lo cual también es muy importante.” (Bourdieu, 2019, p. 268). Los jóvenes organizados en agrupaciones generan elementos sociales, culturales y simbólicos que se tornan marcos regulatorios seguidos por ellos mismos como condición para integrarse.

Los marcos regulatorios cambian de acuerdo con los intercambios entre los jóvenes, debido a esto, en lo juvenil “no hay rasgos definidos, ni estilos específicos, sino la intención de tener una experiencia colectiva que dota de significados la individual y ese estar te ubica en una zona móvil y de autonomía relativa en el tiempo” (Rivera, 2019, p. 56). Por ello, el ser joven dentro de las distintas agrupaciones juveniles está en constante construcción.

Los elementos compartidos al interior de las agrupaciones juveniles se producen por medio de procesos de socialización que tienen tres vías: “marcos referenciales de expresiones, discursos y acciones por parte de los actores sociales involucrados.” (Marcial, 2010, p. 218). Por una parte, estas vías de producción son articuladas en dos sentidos: interno y externo, es decir, entre jóvenes y en relación con otros grupos sociales, respectivamente. Por otra parte, estos rasgos les permiten identificarse internamente y al mismo tiempo, diferenciarse de otras agrupaciones juveniles o sectores sociales.

Los procesos de identificación y diferenciación de las agrupaciones juveniles conforman cierto tipo de sentido de pertenencia. Esto quiere decir que un rasgo más de esta noción sería un:

> Sentimiento de arraigo e identificación de un individuo con un grupo o con un ambiente determinado. Su existencia genera en la persona un compromiso con la construcción de significados que a la larga formarán parte de la memoria personal y del grupo al que se siente pertenecer (Brea, 2014, p. 15).

Los procesos de socialización establecidos por los jóvenes reflejan "experiencias vividas, de precariedades hasta privilegios, que se articulan en una escenificación no solo cotidiana, sino en una performance" (Rivera, 2019, p. 48). Dichos procesos permiten a los jóvenes intercambiar diferentes esquemas de acción y pensamiento ante situaciones cotidianas. De esta manera, la socialización es una búsqueda que conecta experiencias, personas y contextos, elementos que posibilitan el sentido de pertenencia.

El sentido de pertenencia retoma los procesos de socialización. Algunos de los elementos sociales, culturales y simbólicos se materializan en la "manera de vestir, los accesorios, los tatuajes y los peinados se han convertido en un emblema." (Reguillo, 2013, p. 77). Estas expresiones refieren a aspectos estéticos que permiten atribuir de sentido a las distintas formas en que los jóvenes construyen sus cuerpos.

Para los jóvenes "el cuerpo no está constituido por fijezas de orden material, sino que se encuentra inmerso en un proceso multidimensional de constante construcción sociocultural con aristas de carácter político y económico" (Rivera, 2019, p. 37). Ellos invierten tiempo y recursos para fabricar un cuerpo que aleja de lo biológico. Los cuerpos juveniles son portadores de elementos estéticos que expresan posicionamientos políticos, económicos, sociales y culturales.

La apropiación de los rasgos, estéticos y socioculturales, presentes en cada cultura juvenil por parte de los agentes sociales implica un intercambio de bienes simbólicos. Este intercambio se trata de prácticas que tienen una verdad objetiva y una verdad subjetiva; el mantenimiento del *tabú de la explicitación* a través del eufemismo y la articulación de esquemas de percepción y de valoración que les permite a los agentes sociales reconocer las advertencias inscritas en una situación o en un discurso y obedecerlas (Bourdieu, 2012).

Los rasgos simbólicos y socioculturales en las agrupaciones juveniles construyen en su interior culturas diferenciadas porque hacen "referencia al conjunto heterogéneo de expresiones y prácticas socioculturales juveniles." (Reguillo, 2013, p. 44). De esta forma, las culturas juveniles contienen símbolos, códigos de comunicación, esquemas de acción y percepciones del mundo que incorporan estas agrupaciones juveniles.

El proceso de apropiación de las culturas juveniles por los jóvenes se representa como una encarnación que construye imágenes corporales, las cuales, representan "las identificaciones juveniles en los distintos espacios privados y públicos. En tal sentido, el cuerpo puede considerarse como una metáfora, un territorio en escena y en escenificación" (Nateras, 2010, p. 233). En este sentido, los cuerpos hablan de quienes los habitan y dan cuenta de cómo son mirados por los otros. De esta manera, los jóvenes narran historias sobre las relaciones sociales establecidas con otras personas a través de sus apariencias físicas.

La apropiación de las culturas juveniles, como se ha mencionado anteriormente, también pasa por la regulación que ejercen las industrias culturales. Los modos en los que opera el ciclo producción, circulación y consumo son una referencia para el estudio sobre cómo se posicionan los jóvenes respecto de los diversos bienes culturales (Nivón, 2012).

Las apariencias físicas de los jóvenes reflejan "diferentes pertenencias estéticas, de estilo y apropiaciones corporales: cabellos de colores, perforaciones, tatuajes, accesorios, maquillajes aplicados tanto a hombre como mujeres" (Rivera, 2019, p. 32). Esta estética expresa ciertas formas de ser y estar en el espacio social. La combinación de elementos estéticos en los cuerpos de los jóvenes, permite relacionarlos con una cultura juvenil.

Los cuerpos, elementos estéticos y culturas juveniles se relacionan en diversos contextos sociales. Estos contextos sociales representan un sistema de posiciones y de recursos disponibles que configuran relaciones entre los miembros inmersas en climas de desigualdad y violencia (Valenzuela, 2010; Peñaloza, 2012; Moreno y Urteaga, 2019). Así, los contextos no son "sólo un telón de fondo, sino una dimensión constituida para el ser y el hacer de los actores sociales" (Reguillo, 2010, p. 413). En este sentido, las culturas juveniles se encuentran en tensión con dichos contextos sociales, lo cual, resulta en una influencia recíproca y constante entre ambos elementos.

Las tensiones son formas en que los jóvenes cuestionan “los modos de organizarse y relacionarse que sostienen y reproducen «lo heredado» en las prácticas cotidianas compartidas por todos” (Sandoval y Carvallo, 2019, p. 252). Las movilizaciones juveniles involucran a diferentes agentes sociales y sectores de la sociedad. Este impacto conduce a reflexión y transformación de ciertos aspectos de la vida social que se hace visible en nuevas prácticas cotidianas.

2.2.2 Las tensiones entre las culturas juveniles y el espacio social

La interacción entre las culturas juveniles y contextos sociales produce tensiones que destacan la configuración del espacio social. El espacio social es un territorio más amplio que engloba a los diferentes contextos sociales. Se caracteriza por establecer un sistema de relaciones asimétricas debido a las distancias y posiciones que conservan cada agente social.

El entramado de relaciones y posiciones del espacio social instala a las culturas juveniles una serie de regulaciones que conforman el sentido de juego en que las culturas juveniles se encuentran inmersas. Este sentido es “producto de una experiencia socialmente constituida, es producto de la historia que vuelve posible la acción histórica.” (Bourdieu, 2019, p. 269). Debido a esto, el sentido de juego es un referente mediador de las tensiones entre el espacio social y las construcciones de sentido generadas por las culturas juveniles.

Las tensiones de las culturas juveniles y los contextos sociales reflejan un intento por establecer nuevas formas legítimas de configurar relaciones dentro del espacio social; sin embargo, el espacio responde a una lógica que privilegia a un grupo y desfavorece a otros. Los contextos sociales donde interactúan los jóvenes trastocan el orden social prestablecido en diferentes ámbitos como el educativo, artístico, económico, social, político, entre otros.

La influencia juvenil en los diferentes ámbitos de la vida social plantea que los jóvenes están “en permanente disputa con los viejos, dado que las trayectorias de ambos grupos se intensifican una vez que «los recién llegados» empujan a los «que ya triunfaron» al pasado, a lo superado, a una suerte de «muerte social»” (Sandoval y Carvallo, 2019, p. 232). Dichas disputas traen consigo nuevas normas, valores, códigos que modifican las formas de relacionarse en los distintos contextos sociales, e incluso promueven cambios en el nivel del lenguaje (Silva, 2017).

Las modificaciones en los contextos sociales producidos por las construcciones de sentido de los jóvenes muestran un conjunto de relaciones. Estas relaciones son:

> Correspondencias mutuas, transposiciones y distorsiones entre el espacio simbólico (la red de clasificaciones mentales que guía a las personas en su construcción cognitiva y conativa del mundo), el espacio social (la distribución fluctuante de activos o capitales socialmente efectivos) y el espacio físico (el ambiente construido que resulta de esfuerzos rivales para apropiarse de los bienes materiales e ideales en y a través del espacio). (Wacquant, 2018, p. 9).

Los espacios mencionados presentan tres niveles en las que se desarrollan las tensiones entre construcciones de sentido de los jóvenes y los contextos sociales. Asimismo, ponen en juego los elementos simbólicos como formas de legitimar, los elementos sociales como vías para transmisión y los elementos materiales como condicionantes en las construcciones de sentido juvenil.

Los contextos sociales pasan de ser territorios geográficos a territorios son vistos como lugares sociales y simbólicos cargados de significaciones debido a la presencia de cierta cultura juvenil (Reguillo, 2013; Hernández y Martínez, 2016;). Estas propiedades simbólicas han sido construidas a lo largo del tiempo y sólo pueden existir en la medida que sean reconocidos por los demás; son formas de crédito otorgadas a unos agentes por otros agentes sociales e instituciones y viceversa (Giménez, 2005; Bourdieu, 2010).

Los rasgos simbólicos contenidos en las culturas juveniles son expresados en acciones, ideas y sentimientos. Estos rasgos simbólicos definen tanto a individuos como a comunidades dentro de un tiempo, espacio, grupo, de una forma de pensar, de sentir, de actuar (Pérez, 2012; Jiménez, 2012; Pollman, 2016). Las formas en que se relacionan los rasgos simbólicos de unos jóvenes dentro de una cultura juvenil con los de otras culturas juveniles generan tensiones dentro de los mismos los contextos.

Los espacios sociales y simbólicos merecen ser defendidos para evitar que otras agrupaciones se apropien de ellos (Marcial, 2010). Estas defensas son acciones que se manifiestan de formas diversas, pero contienen diferentes grados de violencia. Estas particularidades provocan que se distancien unas de otras, generen desacuerdos y enfrentamientos para imponer dentro de los contextos sus formas de pensamiento y acción.

Las defensas de los territorios son, principalmente, porque cada cultura juvenil produce resignificaciones de los espacios y las actividades de acuerdo a sus formas de entender la realidad social. Por consiguiente, las actividades emprendidas por diferentes agrupaciones juveniles en determinados espacios implican "el acceso irrestricto a la toma de decisiones en torno al tipo de acciones, espacios y lógica que se prefieren" (Marcial, 2010, p. 216), lo cual, descoloca a los usos legitimados, por los adultos, de los contextos sociales.

La defensa de los territorios está mediada por la construcción del sentido de pertenencia dentro de cada cultura juvenil, pues el sentido de pertenencia es un "elemento movilizador de la actividad grupal por lo que es importante crear las estrategias necesarias para su efectiva construcción." (Brea, 2014, p. 20). Los jóvenes comparten ciertos aspectos sociales, culturales y simbólicos al interior de cada cultura juvenil.

Estas situaciones muestran a los contextos como lugares de conflicto y competencia, en los cuales, diversos agentes sociales, grupos sociales, agrupaciones juveniles e instituciones buscan establecer posiciones y prácticas legítimas que les proporcionen influencia sobre los demás. De esta manera, Bourdieu y Wacquant (1995) proponen que los contextos sociales pueden ser estudiados como campos sociales ya que son:

> Una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente entre su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (*situs*) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferencias especies de poder (o de capital)- cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo- y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.) (p. 64).

Al tomar los contextos sociales como campos se muestra que las culturas juveniles forman parte de un entramado de relaciones de poder y dominación. Este entramado de relaciones es dinámico porque se configura de acuerdo al campo de acción. De esta manera, las culturas juveniles se posicionan de maneras distintas en cada campo debido a que poseen lógicas de funcionamiento propias y sus conjuntos de prácticas legítimas. Por ello, los márgenes de acción que tienen las culturas juveniles dentro del entramado de relaciones de poder y dominio están condicionados por el campo.

El tiempo de permanencia y las relaciones que generan las culturas juveniles en los distintos campos sociales promueve la apropiación de los marcos regulatorios. Esta apropiación se traduce en un sentido del juego que abarca "una forma de conocimiento extremadamente sofisticada, que es un conocimiento global, sinóptico, instantáneo, rápido, que pasa de inmediato al acto." (Bourdieu, 2019, p. 270). A consecuencia de esto, el sentido del juego posibilita la actuación de los jóvenes dentro de las relaciones de poder y domino en los campos sociales.

El sentido de juego de las agrupaciones juveniles, por medio de las culturas juveniles, sobre los campos genera la apertura de vías de comunicación que operan "en un espacio de confrontación, producción y circulación de saberes, que se traduce en acciones." (Reguillo, 2013, p. 14). Asimismo, los campos sociales son espacios de confrontación, en los que estas vías comunicación consiguen expresar, en diferentes niveles y alcances, dentro del espacio público los elementos que conforman las diversas culturas juveniles para generar cambios en las estructuras y relaciones.

2.2.3 Las confrontaciones en el espacio social: Culturas juveniles y universidades

Las agrupaciones juveniles comenzaron a tener incidencia en los ámbitos políticos, culturales y de consumo. Tales incidencias la posición que los jóvenes ocupaban dentro del espacio social. Los jóvenes "dejaron sentir contundentemente la no aceptación de las condiciones sociales y culturales de expresión y organización en las relaciones entre los grupos sociales, y entre éstos y las autoridades civiles, se encontraban cimentadas." (Marcial, 2010, p.184). De esta manera, los jóvenes emprendieron a organizarse para manifestar su concepción de la sociedad.

El cuestionamiento de los ámbitos académicos, sociales, culturales, económicos y laborales del orden social, por parte de los jóvenes, muestra:

> Un creciente deterioro de las condiciones estructurales para incorporar digna y efectivamente a los jóvenes a la sociedad, de la falta de seguimiento por parte del Estado a las políticas sociales dirigidas a esta población y, también, del descrédito de las juventudes por la política formal. (Westendarp e lglesias, 2019, p. 6).

En este sentido, las confrontaciones juveniles dejan al descubierto la violencia estructural que mantiene a los jóvenes en una condición de desigualdad dentro de la sociedad. Además, se presentan como alternativas que hacen contrapeso a las formas de ser y estas en el espacio social.

Las alternativas juveniles sobre la concepción de la sociedad comprenden propiedades simbólicas producidas y compartidas por los jóvenes. Asimismo, estas propiedades simbólicas tienen una doble relación con "los complejos subjetivos de *disposiciones* (categorías, habilidades y deseos) que crean el *habitus*, por un lado, y sobre la red objetiva de *posiciones* (distribuciones de recursos eficientes) que componen las instituciones, por el otro." (Wacquant, 2018, p 11). Por lo tanto, la organización de los jóvenes responde a cambios internos en las agrupaciones juveniles y al mismo tiempo, cambios externos en los espacios de socialización.

Las manifestaciones de los jóvenes estuvieron encabezadas por agrupaciones juveniles universitarias. Las manifestaciones se articularon en los diferentes movimientos estudiantiles en las décadas de los sesenta y setenta. Estos movimientos estudiantiles son vías que pueden "remover gobiernos, incluir temas en la agenda política, resistir a las reformas universitarias propuestas, modificar o torcer el rumbo de éstas o, por vía indirecta, desencadenar propuestas de reforma de la universidad por parte de los gobiernos" (Krotsch, 2014, pp. 141-142). De esta forma, los jóvenes universitarios, durante ese periodo de tiempo, tomaron las calles en Europa, Sudeste Asiático, África y América Latina para manifestar públicamente contra el orden social.

El salto de los jóvenes al espacio público para manifestarse contra el orden social establecido muestra que "ensayan nuevas formas de organización, las cuales no buscan ser el reflejo de aquellas que ya existen en el ámbito de la política institucional, sino más bien, se proponen generar las condiciones para otras formas de practicar la política" (Sandoval y Carvallo, 2019, p. 239). Las formas de organización, por parte de los jóvenes, son estrategias que hacen frente las asimetrías de poder con el propósito de visibilizar y reducir las desigualdades en diferentes ámbitos de la vida social.

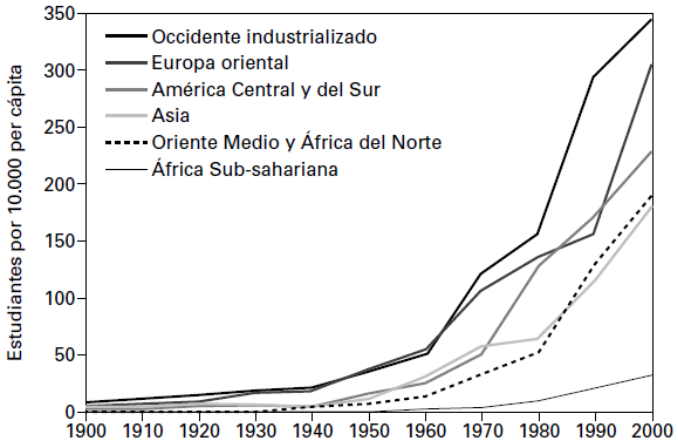
Las demandas de los jóvenes muestran sus propias construcciones de sentido respecto al orden social. Dichas construcciones de sentido son consideradas como una "micro geografía cuyas características influyen en la conformación de los rasgos y las actitudes de las personas y los grupos." (Brea, 2014, p. 24). Así que, el contenido de estas construcciones de sentido juveniles retoma las condiciones económicas, laborales, sociales, culturales, políticas y educativas para tomar posicionamiento desde sus rasgos socioculturales, redes de socialización y propiedades simbólicas.

Estas agrupaciones juveniles se manifestaban, principalmente, ante las políticas que regulaban los ámbitos civiles, políticos y sociales de la ciudadanía porque mantenían al margen las voces de los jóvenes junto con las de otras minorías sociales. Por ello, los jóvenes organizados representaron para el mundo adulto un peligro porque "en sus manifestaciones gregarias crean nuevos lenguajes. A través de esos cuerpos colectivos, mediante la risa, el humor, la ironía, desacralizan y, a veces, logran abolir las estrategias coercitivas." (Reguillo, 2013, p. 73). De esta manera, las agrupaciones juveniles se convirtieron en portavoces de demandas sociales, principalmente, del ámbito educativo (Carli, 2012).

Las demandas en el ámbito educativo se centraban en el acceso a la educación superior. Esta demanda se vio atendida, de cierta forma, con el proceso de expansión de las universidades en la década de los sesenta, setenta y ochenta. (Ver figura 5). Durante este periodo de tiempo, "se dan índices de expansión altos y comparables en todo tipo de países, con relativa independencia respecto de sus niveles de desarrollo." (Meyer y Schofer, 2006, p. 18). Este fenómeno social representa la apertura de las instituciones de educación superior a diversos sectores sociales.

El ingreso, la formación y la concepción de la juventud universitaria transitaron de un carácter cerrado a un carácter abierto. De esta manera, este proceso de expansión arrebata al sector dominante el privilegio de la educación superior y la coloca al alcance, a diferentes distancias, de los sectores sociales dominados. Asimismo, este hecho permitió el ingreso de diversas culturas juveniles a las universidades que modificaron el sentido de ser y estar en la universidad, pero al mismo tiempo, resultaron afectas por la lógica del campo universitario.

Figura 4. Expansión de la matrícula universitaria de 1900-2000



Fuente: Meyer y Schofer. (2006, p. 18)

La universidad como campo representa un "lugar de una lucha por determinar las condiciones y los criterios de la pertenencia y de la jerarquía legítimas, es decir, las propiedades pertinentes, eficientes, apropiadas para producir, funcionando como capital, los beneficios específicos que el campo provee" (Bourdieu, 2008, p. 31). De este modo, el acceso y la formación universitaria representan para las agrupaciones juveniles un acercamiento a la cultura dominante y un espacio que contiene una serie de reglas, posiciones, jerarquías y prácticas legítimas.

El acercamiento de los jóvenes hacia la cultura dominante pone en juego sus construcciones de sentido sobre el campo universitario. Debido a que, representan las formas en que cada joven ha "experimentado y construido a través de una pluralidad de puntos de vista, estos sistemas simbólicos en competencia constituyen tantas y variadas armas en la "lucha por producir e imponer la visión dominante del mundo" (Wacquant, 2018, p. 11-12). Por tanto, las construcciones de sentido son los medios que posicionan a los jóvenes dentro de la estructura del campo universitario.

El acceso está marcado por procesos de formación que conllevan acciones pedagógicas, las cuales contienen violencia simbólica porque poseen el poder de "imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se

funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza." (Bourdieu y Passeron, 1995, p.44). Estas imposiciones son un arbitrario cultural, incorporado por los jóvenes, reconocido como legítimo por la sociedad.

El posicionamiento de las agrupaciones juveniles ante los hechos sociales propició que sus culturas juveniles fueran concebidas como disidencias que alteran el orden prestablecido por el mundo adulto. Debido a esto, las culturas juveniles reciben estigmas con los cuales "suelen ser el "blanco" de las campañas y acciones oficiales que criminalizan la pobreza y la juventud de estratos pobres, relacionándolos siempre con actividades ilícitas responsables del caos social" (Marcial, 2010, p.209). Por ello, las culturas juveniles producidas por las agrupaciones juveniles se confrontaron con otros agentes sociales en los espacios de socialización donde la violencia estuvo presente en diferentes grados.

Las estigmatizaciones hacia las culturas juveniles terminan, frecuentemente, en violencias sociales que se caracterizan por "el ejercicio del poder, por la intención de someter, doblegar o hacer daño (físico y emocional) a determinados sujetos, agrupamientos o sectores sociales específicos, contra su voluntad o anuencia." (Nateras, 2010, p. 240). De modo que, esta los jóvenes están inmersos en contextos de violencia, intolerantes y cerrados a la diversidad de propuestas de ser y estar en mundo. A consecuencia de esto, las interacciones de los jóvenes dentro de los contextos sociales guardan de forma latente enfrentamientos.

La confrontación de los jóvenes contra en el orden social tuvo dos efectos en las sociedades (Suárez, 2017). El primero, reforzó la idea de la juventud universitaria como agente del cambio social que orientaría a la sociedad al desarrollo y progreso. El segundo, estigmatización por los comportamientos bélicos contra las ideas y flujos culturales establecidos. Por lo que, los jóvenes universitarios fueron caracterizados por usaban drogas, abusaban del consumo de alcohol, eran sexualmente desenfrenados y cometían toda clase de excesos. De esta manera, la juventud universitaria abandonó la misión asignada a la universidad de construir una sociedad más justa e igualitaria desde la visión dominante.

El abandono de los jóvenes universitarios por construir una sociedad más justa e igualitaria desde la visión dominante muestra la falta de un sentido de juego dentro del campo universitario. Debido a que los jóvenes universitarios cuestionan al mundo social donde:

> Se dio la respuesta antes de que formulase la pregunta, un mundo donde aparentemente se plantearon fines antes de haberse constituido el proyecto de plantear fines: se respondió mediante acciones organizadas respecto de fines sin que el objetivo mismo de la acción se plantease como tal y los medios se calculasen respecto de ese fin (Bourdieu, 2019, p. 270).

Los cuestionamientos se centran en las construcciones de sentido del campo universitario y las de los jóvenes universitarios. Asimismo, reconocen el distanciamiento existente entre ambas. El distanciamiento de las construcciones de sentido genera tensiones que transgreden el sentido de juego del campo universitario. Los jóvenes universitarios cuestionan y se alejan de lo establecido como sentido de juego para proponer otro que corresponda con sus construcciones de sentido hacia el campo universitario.

Las tensiones entre las culturas juveniles y el campo universitario radican en la universidad legítima solo el conjunto de prácticas culturales que pertenece al sector dominante. Este hecho muestra que "la universidad tradicional no estaba hecha para recibir a «las masas» ni satisfacer las necesidades de una sociedad y un mercado de trabajo transformados, mucho menos correspondía a las búsquedas, anhelos y *culturas juveniles* de los nuevos colegiales." (Suárez, 2017, p. 47). Por ello, el conflicto interno del campo universitario entre los agentes sociales radica en la imposición de lo legítimo de acuerdo con las prácticas, formación y sentido de la universidad.

2.2.4 Las crisis de la universidad: Desencanto juvenil

Las resignificaciones en las prácticas, formación y sentido de la universidad pueden ser concebidas desde dos sentidos. El primero, replanteamiento del espacio de formación intelectual, producción de conocimiento científico, desarrollo de profesiones y de ascenso social (Carli, 2012; De Garay, 2017; Silva, 2017; Suárez y García, 2019) y el segundo, modificación de formas de racionalidad, modos de gestión, transmisión y producción de conocimientos (Clark, 1990), sin embargo, estas resignificaciones emprendidas por los jóvenes se encuentran obstaculizadas por la configuración misma del campo universitario y las relaciones que guarda con otros campos sociales.

Esta situación muestra cómo la universidad guarda estrechas relaciones con los campos económicos, laborales, culturales y políticos (Reguillo, 2013) a tal grado que pueden ponerla en crisis y en un panorama de incertidumbre sobre el papel que juega en la sociedad (Santos, 2015). La crisis de la universidad proviene, principalmente, de la relación que mantiene con el campo económico: capitalismo y modelo neoliberal. Ambos elementos del ámbito económico propiciaron el debilitamiento y reducción de intervención del Estado en los asuntos, respectivamente. Esta situación ocasiona que la universidad pierda "su capacidad para generar oportunidades de ingreso e inclusión, y la desigualdad, la pobreza y la exclusión tienden atribuirse en lo fundamental, a las deficiencias de los jóvenes, culpabilizando a las víctimas" (Collignon y Rodríguez, 2010, p. 295).

Este distanciamiento contribuye a debilitar a todo un "sistema escolar formalmente encargado de producir juventud «conveniente». Desde entonces las instituciones educativas, incluidas las de nivel superior, emiten una serie de discursos prescriptivos que mandatan a «sus» jóvenes acerca de cómo deben ser y comportarse" (Suárez, 2017, p. 41). A consecuencia de esto, los jóvenes construyen caminos poco compatibles con el discurso universitario en relación con la movilidad social, reconocimiento social, mejores ingresos económicos y condiciones laborales adecuadas.

Los caminos construidos por los jóvenes son alternativas sobre formas de estar y actuar en el mundo social que se encuentran distanciados de la universidad. Esta situación muestra como los jóvenes "han aprendido a tomar la palabra a su manera y a reapropiarse de los instrumentos de comunicación" (Reguillo, 2013, p. 14). Asimismo, los jóvenes cuestionan el sentido del ingreso, permanencia y formación universitaria. El sentido de la universidad se construye desde otros espacios sociales y con otros agentes sociales.

Los cuestionamientos por parte de los jóvenes muestran tres crisis por las que atraviesa la universidad: hegemónica, legitimidad e institucional (Santos, 2015). La primera reconoce la descentralización de la producción cultural, pensamiento crítico y conocimientos instrumentales. La segunda enfatiza la pérdida del consenso entre la comunidad universitaria por la jerarquización y certificación del conocimiento, así como por las exigencias sociales y políticas de la democratización de la educación. Por último, la tercera se centra en la contradicción entre los valores universitarios por la presión del sector empresarial.

Las tres crisis universitarias plantean el surgimiento de otros agentes, grupos e instituciones sociales en el espacio social que producen tipos de conocimientos, formas de pensamiento y pautas comportamentales alternativos a los propuestos por la universidad. Estas alternativas se convierten en opciones concretas para los jóvenes que relegan a la institución universitaria a un segundo plano. Por lo que, los jóvenes generan ideas, prácticas, consumos, símbolos, redes, etc., que se contraponen de la universidad.

La contraposición entre la universidad y los jóvenes produce formas de ser y estar en el mundo social divergentes. La universidad es poco permeable a los hechos sociales, mientras que, los jóvenes asimilan, resignifican y producen hechos sociales de manera acelerada. La universidad es lenta en la comprensión e incorporación de los cambios sociales, tiene un sistema rígido que se confronta con las prácticas y dinámicas de los jóvenes.

Las confrontaciones contra las prácticas juveniles se relacionan con que "la cultura institucional se encuentra plagada de contenciones, disciplinamientos y dispositivos que vienen de antaño y que sancionan y excluyen las diferencias en busca de la sumisión de los jóvenes a los valores, símbolos, saberes y comportamientos hegemónicos." (Suárez, 2010, p. 91). Esta cultura institucional se presenta inflexible ante las producciones juveniles que son formas de cambiar el establecimiento de las relaciones dentro del campo universitario.

La inflexibilidad en la cultura institucional se traslada a los procesos de formación que conllevan acciones pedagógicas que contienen violencia simbólica porque contienen el poder de "imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza." (Bourdieu y Passeron, 1995, p.44).

La concepción de la universidad proviene desde una lógica de la clase dominante que regula y orienta las formas de comportamiento de los jóvenes; sin embargo, la capacidad de agencia de los jóvenes hace frente a los mandatos y prohibiciones del arbitrario cultural, promovido por esta institución educativa al desplegar "dispositivos de apropiación, de resistencia y/o de protesta que en distintos momentos se han conjugado para deconstruir y construir el significado y las representaciones de su juventud." (Suárez, 2017, p. 41). A

consecuencia de esta capacidad, los jóvenes desarrollan un pensamiento crítico dentro de la universidad que cuestiona las constricciones del campo universitario.

La rigidez de la estructura universitaria sobre las prácticas juveniles genera dos procesos que separa los jóvenes de la universidad (Pérez-Islas, 2010). El primero, consiste en la pérdida de sentido hacia la universidad y el segundo, reside en la desafiliación de la universidad. Estos dos procesos manifiestan el deseo de independencia que gradualmente aísla a los jóvenes y los deja sin el respaldo de la universidad. De modo que, los jóvenes se separan de los directrices propuestas por la universidad y los posiciona ante una coyuntura que abre un abanico de alternativas.

Ante este panorama de alternativas, la universidad continúa siendo una de ellas para miles de jóvenes que provienen distintos orígenes sociales, clases sociales, géneros, etnias. Debido a que, estos jóvenes mantienen un sentido de juego hacia la universidad, resultado de sus diversos procesos de socialización, que los lleva a reconocer la importancia de esta institución educativa. Así, los jóvenes:

> Pueden cuestionar la manera de jugar, pueden decir que hay algunos que no juegan bien, que juegan de una manera que no es ortodoxa, que hay que jugar a derecha o a izquierda, etc., pero casi nunca preguntan si vale la pena jugar el juego (Bourdieu, 2019, p. 273).

La construcción del sentido de juego permite cierto tipo de cuestionamientos hacia la universidad, sin embargo, incorpora en los jóvenes una creencia de que el ingreso a esta institución educativa es una etapa importante por lo que no es necesario que se pregunten: ¿por qué estudiar? y ¿para qué estudiar?

La relación construida por el sentido de juego entre universidad y jóvenes “es resultado de la historia particular de ese juego, de la existencia misma de ese campo que ha creado relaciones y ficciones de lo que significa la educación [superior] para la sociedad” (Gómez, 2011, p. 59). Por lo tanto, la universidad se ve como un espacio que concentra una diversidad de jóvenes a pesar del desencanto hacia esta institución educativa, estos jóvenes construyen sentido hacia ella.

2.3 El sentido de la universidad: jóvenes como figuras estudiantiles

La diversidad de jóvenes universitarios se manifestó en el ingreso de nuevas figuras estudiantiles. Las figuras estudiantiles son "esbozos o trazos de las condiciones personales, socioeconómicas y académicas de los estudiantes, los contextos en los que participan, sus vivencias y las experiencias que construyen" (Guzmán, 2017, p. 77). Estas nuevas figuras estudiantiles fragmentaron el retrato convencional del estudiante de educación superior para dar paso a mural conformado por estudiantes que poseen una edad, género, clase social, así como una alta diversidad de orígenes demográficos o étnicos.

Estas nuevas figuras estudiantiles se enfrentan a una lógica y funcionamiento del campo universitario distinta a los niveles educativos anteriores. Así, el ingreso a la universidad no garantiza la permanencia de estas nuevas figuras estudiantiles, ya que su inmersión en el campo universitario involucra una serie factores que se relacionan para generar sentidos hacia la universidad y con ello, permanecer en ella:

> Los factores personales previos al ingreso (antecedentes familiares, destrezas y habilidades y escolaridad previa) intervienen en las metas y compromisos iniciales y en el ingreso a la universidad. Pero otorga un papel clave a las experiencias sociales y académicas que tiene el joven una vez que ingresa a la misma y que le permiten integrarse o no, lo que conlleva a reforzar o debilitar las motivaciones iniciales hasta decidir proseguir o abandonar (Silva, 2011, p. 104).

La permanencia en la universidad se relaciona con las construcciones de sentido. Estas construcciones de sentido se componen de dos factores. El primer factor corresponde a las características socioculturales, motivaciones y expectativas de los jóvenes universitarios, mientras que, el segundo factor contempla las experiencias generadas en el primer año de estudios. Así que, las construcciones de sentido se relacionan de maneras distintas con la permanencia de acuerdo a las relaciones que se establezcan entre los factores mencionados en los jóvenes universitarios.

Los perfiles de los jóvenes universitarios muestran que "No existe un solo modelo de universidad ni de gobierno universitario; tampoco existe un solo modelo de estudiante ni una sola forma de ejercer el oficio estudiantil." (Suarez, 2017, p. 50). A consecuencia de esto, el sentido de ser estudiante y estar en la universidad toma distancia de lo tradicional para configurar otras alternativas de acuerdo a las características que posee cada estudiante.

Asumir el rol de estudiante implica aproximarse a las dinámicas universitarias en cuanto a su sistema social, académico y cultural se refiere. Implica entrar en contacto con grupos, redes, pares, autoridades, entre otras múltiples figuras que llegan a influir en la condición social y profesional de los estudiantes. Es por ello que diversos autores ubican el estudio de diversos fenómenos sociales con relación a la escuela a partir de la socialización que los estudiantes llevan a cabo dentro de este espacio social (Mariscal, 2013; Ramos, 2013; De Garay, Miller y Montoya, 2016; Ramos, 2019; Silva, 2020)

La heterogeneidad en las figuras estudiantiles que ingresan a la universidad se ve reflejada en sus "condiciones personales, familiares, académicas e intereses distintos que participan en contextos institucionales y sociales diversos" (Guzmán, 2017, p. 72). De esta manera, las condiciones, los intereses y los contextos se convierten en características propias de cada joven. Estas características tienen diferentes formas de articularse para dar sentido hacia la universidad. Así que, el sentido que generan los jóvenes hacia la universidad se construye a partir de las características que portan antes de su ingreso.

Las características que portan los jóvenes universitarios los identifica como joven, trabajador(a), madre/padre, hijo(a) se imponen y, en cambio, la de estudiante pierde centralidad. (Suárez, 2017; Acosta y Planas, 2014). Asimismo, se reconoce que los jóvenes universitarios son más que solo estudiantes porque poseen relaciones con otros campos sociales que no se diluyen con el ingreso al campo universitario, lo cual, conecta al campo universitario con otros. Los sentidos hacia la universidad son articulados tanto por las relaciones establecidas dentro del campo universitario como por las relaciones establecidas fuera con otros agentes e instituciones sociales.

La movilidad de los jóvenes universitarios dentro y fuera del campo universitario pone en juego "una correspondencia del sustrato físico y la ubicación de los grupos sociales con las "formas de clasificación" a través de las cuales ellos se visualizan a sí mismos y el mundo." (Wacquant, 2018, p.10). Por consiguiente, las relaciones establecidas por los jóvenes universitarios enlazan diferentes campos sociales. Estos enlaces forman vías para la circulación de prácticas que conforman los sentidos hacia la universidad.

Las relaciones que establecen los jóvenes universitarios dentro y fuera del campo universitario permiten observar el margen de acción que poseen los jóvenes universitarios en estos espacios sociales configurados con unas lógicas y funcionamientos específicos. De esta manera, se reconocen elementos creativos, imaginativos, estratégicos y políticos de los jóvenes en el establecimiento de relaciones con otros agentes sociales (Carli, 2012). Al mismo tiempo, muestran las intervenciones de las instituciones a través de un sistema de posiciones, normas y prácticas legítimas. Estas intervenciones tienen efectos inclusivos y exclusivos, formativos y no formativos sobre los jóvenes universitarios.

La interacción entre los jóvenes universitarios y la universidad repercuten de dos formas en la construcción de los sentidos hacia el campo universitario: "una de carácter contextual y otra experiencial" (Guzmán, 2017, 77). El carácter contextual retoma la multiplicidad de contextos en los que los jóvenes universitarios están inmersos de forma paralela al campo universitario para mostrar la apropiación y migración de prácticas entre contextos. Asimismo, el carácter experiencial hace referencia a las interpretaciones que hacen los jóvenes con base a las relaciones establecidas de las situaciones que experimentan durante su estancia en la universidad.

El carácter contextual y experiencial genera en los jóvenes una *illusio* sobre el campo universitario. Esta *illusio* es una creencia que promueve la importancia de permanecer en la universidad porque:

> Un juego sólo funciona en la medida en que logra hacer reconocer a todos los jugadores que vale la pena jugar el juego. Esta creencia es el valor del juego es tan fundamental que en cierta medida puede prevalecer sobre la creencia que está en juego en el juego. (Bourdieu, 2019, p. 274).

De esta manera, la generación de la *illusio* está en la base de las construcciones de sentido de los jóvenes universitarios por el convencimiento sobre los jugadores sobre que ingresan la universidad. El convencimiento conlleva el desarrollo de una creencia hacia la universidad que se vuelve de interés para los jóvenes universitarios. Este interés se entiende como algo de importancia para este grupo que les impide salir del juego.

EL sentido hacia la universidad son un conjunto de relaciones que “se configuran entonces en un tejido complejo de elementos propios de la historia de una institución de larga tradición, de la cultura institucional de las facultades y de la cultura estudiantil atravesada por la cultura juvenil.” (Carli, 2012, pp. 39-40). Este tejido complejo de elementos muestra que los jóvenes y el campo universitario se encuentran en interacción constante. Por lo que, los sentidos se configuran en la relación recíproca entre lo objetivo y subjetivo.

La construcción de sentido hacia la universidad posiciona a los jóvenes como agentes sociales. Las posiciones muestran como los jóvenes construyen diversos procesos de socialización, los cuales están mediados por “1) las condiciones de vulnerabilidad de los estudiantes; 2) la movilidad espacial que ha ampliado el espectro estudiantil, y 3) los cambios en el perfil tradicional del estudiante.” (Guzmán, 2017, p. 77). Las figuras estudiantiles se relacionan de forma más cercana con alguna de estas tres condiciones:

- Los jóvenes indígenas y de primera generación se encuentran en mayores condiciones de vulnerabilidad sociales y económicas.
- Los jóvenes foráneos, migrantes y de intercambio construyen sentidos hacia la universidad en contextos de movilidad nacional o internacional.
- Los jóvenes padres de familia desde una etapa que cambia su vida, encuentran una diversidad de los públicos universitarios.

Las características de identificación de estas figuras estudiantiles se convierten en marcos que orientan la generación de sus procesos de socialización. De esta manera, las figuras estudiantiles se encuentran en posiciones desiguales desde el momento de su ingreso a las IES debido a las características que posean. Por lo tanto, estas características pueden facilitar u obstaculizar el establecimiento de relaciones dentro de la universidad.

2.3.1 El sentido de pertenencia en el primer año de estudios

La construcción de sentido de los jóvenes hacia la universidad es diversa, sin embargo, existe un tipo de sentido que cobra relevancia por la relación que guarda con los procesos de permanencia de los jóvenes en los espacios sociales de educación superior (Pino-Vera, Cavieres-Fernández y Muñoz-Reyes, 2017), este tipo de sentido es el de pertenencia y por

esta razón, esta investigación se centra en la construcción del sentido de pertenencia de los jóvenes hacia la universidad.

Los procesos de permanencia en la universidad se agudizan en el primer año de estudios. Esto es porque "el primer año constituye un punto nodal en la decisión de abandonar o proseguir los estudios y, en ello, el involucramiento o compromiso del joven con sus estudios es determinante." (Silva, 2011, p. 102). Así, la construcción del sentido de pertenencia en el primer año de estudios se convierte en un factor a considerar para los tipos de trayectorias escolar y la permanencia en la universidad.

El sentido de pertenencia es un constructo teórico trabajado en la investigación educativa, principalmente, desde tres perspectivas: fenomenológica, interaccionista simbólica y neoinstitucional. Cada una de las ellas plantea distintos factores y características implicadas en la construcción del sentido de pertenencia de los actores hacia grupos inmersos en espacios sociales específicos. El recorrido por las distintas formas de estudiar este constructo teórico aporta elementos teóricos y metodológicos para elaborar una propuesta propia de este proceso de investigación.

La perspectiva fenomenológica aborda la conformación del sentido de pertenencia desde la figura del actor (Rentería, 2012). Este proceso se origina a través de la aprehensión individual de los fenómenos sociales dados en la realidad. Sin embargo, se diversifica según los marcos interpretativos de cada actor. Las interpretaciones se basan en experiencias biográficas que resultan ser aproximaciones parciales a los fenómenos sociales, ya que responden a una posición dentro de la estructura social situada en un momento histórico.

La perspectiva del interaccionismo simbólico propone la generación del sentido de pertenencia a partir de las relaciones establecidas entre los actores (Ruíz, 2007). Las relaciones se despliegan sobre un contexto que contiene elementos sociales, culturales y simbólicos compartidos por los actores inmersos en él. Las interacciones modifican constante la subjetividad de cada uno de los involucrados a través del intercambio de recursos y prácticas. El dinamismo producido da lugar a una intersubjetividad que regula y legitima los rasgos correspondientes con cada grupo en específico.

La perspectiva neoinstitucional se centra en los aspectos estructurales que constituyen al sentido de pertenencia (Cortés, 2011). Por una parte, contempla reglas, prácticas y códigos legitimados por la institución. Por otra, toma en cuenta el imaginario social sobre la contribución de las funciones y actores institucionales a la sociedad. Ambos elementos institucionales tienen el propósito de promover un tipo específico de sentido de pertenencia basado en la lógica y funcionamiento de la institución. El cumplimiento de las reglas otorga recompensas que favorecen su posición y permanencia dentro de la institución.

Las tres perspectivas de abordaje de la construcción del sentido de pertenencia proponen rutas con diferentes énfasis sobre los elementos implicados: figura del actor, las relaciones entre actores y las regulaciones estructurales. La comprensión brindada por cada una de ellas de forma separada es parcial, pero en conjunto se complementa. La complementación permite relacionar y ampliar los elementos que conforman el panorama en el que se inserta este proceso.

En esta investigación se retoman los elementos planteados en las perspectivas teóricas anteriores desde el estructural-constructivismo. La integración establece una propuesta que concibe al sentido de pertenencia como una construcción a partir de "la relación de determinación recíproca entre lo objetivo y subjetivo, es decir, "entre las formas objetivadas (reglas, instituciones) y las formas subjetivadas (representaciones, formas de sensibilidad…) de la realidad social" (Giménez, 2005, p. 80). De esta forma, los jóvenes poseen capacidad de agencia dentro del campo social, sin embargo, el despliegue de la agencia tiene dos condicionantes: el sistema de posiciones del campo social y las características socioculturales de los agentes sociales.

La construcción del sentido de pertenencia pone en juego las características del campo universitario y de los jóvenes universitarios. Estas características son de tipo:

> Personales como el género, edad, origen étnico y antecedentes familiares; el estatus socioeconómico; los logros académicos previos y los compromisos iniciales. Reconoce también las variables institucionales como procesos de admisión, el tipo de institución, el tamaño y el tipo de sostenimiento. Otorga un papel central a los factores propios de las experiencias académicas (o variables del ambiente universitario) como son la calidad del esfuerzo del estudiante, la interacción con los profesores y con compañeros de clase, las actividades extracurriculares, el salón de clases y los servicios de apoyo. En suma, la persistencia es el resultado de muchos factores

> interrelacionados que no pueden ser tratados de manera aislada. (Silva, 2011, pp. 106-107)

Las características mencionadas muestran que la construcción del sentido de pertenencia se lleva a cabo en una interacción constante entre el campo universitario y los jóvenes universitarios. Así, esta interacción permite la circulación de rasgos socioculturales, redes de socialización, prácticas culturales, prácticas académicas y propiedades simbólicas que se incorporan en los jóvenes universitarios para conformar un conjunto de disposiciones referentes a formas de pensar y actuar dentro del campo universitario.

La integración de ambos elementos, estructura y acción, en el estructural-constructivismo contribuye a complejizar la lectura de la realidad social porque consigue articular lo objetivo y subjetivo presente en los fenómenos sociales. Por ello, el sentido de pertenencia que los jóvenes construyen hacia las IES, bajo esta perspectiva teórica, se define como un:

> Sentimiento personal e íntimo y al mismo tiempo oficial y colectivo, ya que se basa en la memoria y el simbolismo compartido de una comunidad. Su significado en la propia existencia es el resultado de las afiliaciones, creencias e ideologías. Mediante este sentimiento se crea en la persona la consciencia de la vinculación al grupo y al territorio común del grupo. (Brea, 2014, p. 16).

La definición propuesta sobre sentido de pertenencia contempla los aspectos subjetivos y los aspectos objetivos de los jóvenes como de las IES, respectivamente. Asimismo, reconoce a la socialización como el medio para el intercambio de recursos económicos, sociales, culturales y simbólicos entre los jóvenes y otros agentes sociales, grupos e instituciones dentro y fuera de la universidad.

La configuración del sentido de pertenencia establece una “comunidad de esquemas de percepción, apreciación, pensamiento y acción que funda la connivencia refleja de los inconscientes bien orquestados” (Bourdieu, 2013, p. 117). De este modo, el sentido de pertenencia está integrado por un conjunto de disposiciones compartidas dentro del campo universitario. Este conjunto de disposiciones son formas de pensar, sentir y actuar que se ponen en juego en las relaciones y su reconocimiento implica la influencia en otros agentes sociales inmersos en la universidad.

Los elementos simbólicos en el sentido de pertenencia son formas en que los jóvenes atribuyen de sentido pertenencia al campo universitario, sin embargo, el sentido de pertenencia "puede ser experimentado y construido a través de una pluralidad de puntos de vista, estos sistemas simbólicos en competencia constituyen tantas y variadas armas en la "lucha por producir e imponer la visión dominante del mundo" (Wacquant, 2018, pp. 11-12). Los jóvenes se apropian de los recursos disponibles en el campo universitario e incorporan las normas y sistema de posiciones del campo universitario. Por lo tanto, el sentido de pertenencia puede entenderse como: estructura estructurada y una estructura estructurante.

La estructura estructurada del sentido de pertenencia hace referencia a aquellos "principios generadores de prácticas distintas y distintivas" (Bourdieu, 2003b, p. 33). Así, el sentido de pertenencia posibilita a los jóvenes generar acciones dentro de las IES que son modos de hacer específicos que se diferencian de otros. De esta manera, el sentido de pertenencia es un conjunto de disposiciones que caracteriza al joven y lo identifica con un grupo de jóvenes.

La estructura estructurante del sentido de pertenencia se presenta en la articulación de "esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y división, de gustos, diferentes." (Bourdieu, 2003b, pp. 33-34). Por lo que, el sentido de pertenencia al tiempo que se construye a partir de diversos de procesos de socialización condiciona esos mismos procesos de socialización debido a las relaciones que establece con otros agentes sociales y a la apropiación de ciertas prácticas sociales.

Las dos formas de entender el sentido de pertenencia lo convierten en un elemento decisivo en la permanencia durante el primer año de estudios debido que construye formas de acción en el campo universitario que permite la generación de procesos de socialización con otros agentes, grupos e instituciones sociales en los cuales intercambian prácticas, sin embargo, el sentido de pertenencia también es un filtro que condiciona la apropiación de ciertas prácticas. De esta manera, el sentido de pertenencia orienta la producción y significación de las experiencias universitarias de los jóvenes.

A manera de cierre de este apartado, se considera importante sintetizar que el propósito fue recuperar una discusión teórica para contar con elementos que serán puestos en práctica en el documento tanto en la estructura metodológica como en el análisis de la información. Las nociones revisadas, así como las relaciones entre ellas, se establecen como punto de partida para la construcción de resultados en este trabajo.

Capítulo III

La estrategia metodológica para el análisis de la construcción del sentido de pertenencia de los estudiantes universitarios

Este capítulo integró los elementos que definen una estrategia para el acercamiento al trabajo de campo, la generación de material empírico y el análisis de los datos. Los momentos descritos en este proceso metodológico tuvieron un carácter recursivo en la comprensión del objeto de estudio. Este hecho permitió la adaptación a las condiciones emergentes en el curso de la investigación.

La estructura del capítulo se conformó con seis apartados. En primer lugar, la posición epistemológica de la cual parte la estrategia metodológica. Asimismo, el enfoque sobre las aproximaciones empíricas al objeto de estudio. Posteriormente, el proceso de selección de los contextos y participantes para realizar trabajo de campo. En cuarto lugar, el sistema de categorías para la organización del material empírico. A continuación, la entrevista semiestructurada como proceso de generación de datos. Finalmente, el proceso de análisis señala una manera para el tratamiento del material empírico.

El conjunto de apartados articuló el diálogo entre los planteamientos teóricos y el contexto empírico para comprender la construcción del sentido de pertenencia de los jóvenes universitarios foráneos hacia la UV en el primer año de estudios. De esta manera, la estrategia metodológica facilitó una comprensión del objeto de estudio conformada de interpretaciones teóricas sustentadas empíricamente.

3.1 El posicionamiento epistémico

La construcción de conocimiento sobre el sentido de pertenencia se basó de tres elementos: pluralismo epistémico, afirmación crítica y socioanálisis. El primero promovió un diálogo constante de los elementos teóricos con la realidad empírica. El segundo propuso una vigilancia en la toma de decisiones. El tercero abordó las regulaciones estructurales de las acciones de los agentes sociales. Los tres elementos están presentes en cada momento del estudio.

3.1.1 Las hibridaciones teóricas y metodológicas

Las experiencias relacionadas con el sentido de pertenencia hacia la UV se toman, a la vista de los agentes sociales inmersos, como situaciones esperadas que sucedan dentro y fuera del campo universitario. El carácter de normalidad oculta "su arbitrariedad y se perpetua a sí mismo, extorsionando de los subordinados la aceptación práctica, si no el consentimiento voluntario, de las jerarquías existentes" (Wacquant, 2005, p. 57). Las voces de los jóvenes universitarios muestran cómo el sentido común reprodujo las estructuras sociales a través de los sistemas de disposiciones con los que actúan en el campo social.

Las disposiciones de los participantes en su primer año de estudios universitarios señalaron que "las capacidades, no sólo de apropiarse y utilizar conocimientos que sean relevantes para la comprensión y solución de sus problemas sino, sobre todo, de generar ellos mismos los conocimientos que sean necesarios para ello" (Ólive, 2009, p. 19). De esta forma, el conocimiento que portaron los jóvenes universitarios se sustentó en la experiencia práctica por lo que estuvieron en concordancia con las regulaciones estructurales.

La ruptura del sentido común sobre el que se construye sentido de pertenencia hacia la UV requirió de hibridaciones teóricas y metodológicas en este proceso de investigación. El pluralismo epistémico permitió "cuestionar las categorías de análisis aceptadas, deconstruir problemas prefabricados y acuñar conceptos analíticos sólidos, diseñados por y para el análisis empírico, que incluyen pero que se alejan agudamente de las nociones populares" (Wacquant, 2018, p. 6).

El diálogo propuesto buscó complementariedad entre autores, conceptos y escuelas de pensamiento para el estudio del sentido de pertenencia. La búsqueda de relaciones, en esta investigación, se delimitó a una perspectiva social y cualitativa para centrarse en una mirada sincrónica que comprendiera la situación actual a partir de las experiencias de los jóvenes universitarios en el primer año de estudios. La integración de los distintos elementos teóricos y metodológicos complejizó la comprensión de las prácticas cotidianas incorporadas en los jóvenes universitarios.

La concentración de diversas miradas convirtió a este proceso de investigación en “un espacio híbrido, mestizo, donde se aprende de forma distinta, de uno mismo y del otro” (Corona Berkin, 2012, p. 35). El acercamiento a la cotidianidad tuvo como propósito entrar en contacto con las voces de los jóvenes universitarios para generar un conocimiento desde la cotidianeidad en la que se construyó el sentido de pertenencia.

Las aproximaciones a la realidad empírica reconocieron que “las prácticas sociales, incluyendo las epistémicas, se comprenden como insertas y formando parte de un medio, un entorno, y no ajenas a él” (Ólive, 2009, p. 29). El sentido de pertenencia construido de prácticas sociales, culturales y académicas estuvo situado dentro de un momento y espacio específico. Las herramientas metodológicas diseñadas tomaron en cuenta las características del caso empírico analizado.

Las consideraciones retomadas del pluralismo epistémico promovieron una ruptura “con el sentido común al confrontar constantemente lo real, al no refugiarse en un reino purificado y tautegórico de “práctica teórica”” (Wacquant, 2018, p. 6). Las hibridaciones en esta investigación abrieron un diálogo circular entre las abstracciones conceptuales y los hallazgos empíricos relacionados con la construcción del sentido de pertenencia hacia la UV en el primer año de estudios.

3.1.2 La vigilancia en la toma de decisiones

La toma de decisiones en el proceso de investigación requirió de una vigilancia epistemológica. El planteamiento de esta medida consistió en “el implacable cuestionamiento del método mismo en el momento mismo en que se sigue” (Wacquant, 2005, p. 60). Las acciones emprendidas tuvieron con una intencionalidad que conjunta elementos sociales, culturales, académicos, políticos y éticos.

El propósito de la vigilancia epistemológica es “dotar al investigador de los medios para que él mismo supervise su trabajo científico” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2008, p.14). En este sentido, la justificación de las decisiones tuvo que ser explicitada. Por lo tanto, en mi carácter de investigador tomé un papel activo para orientar el curso del estudio ante las situaciones emergentes en el contexto social.

La construcción del sentido de pertenencia hacia la UV estuvo en relación con las condiciones del espacio social. El reconocimiento de los factores contextuales reveló que “el cosmos social siempre puede ser experimentado y construido a través de una pluralidad de puntos de vista, estos sistemas simbólicos en competencia constituyen tantas y variadas armas” (Wacquant, 2018, p. 12). La concentración de diversos de agentes sociales convirtió a la disposición de los recursos sociales, culturales, académicos y simbólicos en una disputa que mantuvo la lógica y funcionamiento del campo universitario.

El entendimiento de la dinámica universitaria generó un conocimiento sobre las relaciones de poder asimétricas y desigualdades sociales que enfrentaron los jóvenes universitarios. El conflicto social exigió una afirmación crítica para:

> Invocar y recrear la generación de autoridad propia a la hora de trabajar, autoridad no en sentido de imposición o de gobierno sino de autoría. Deviene fundamental que seamos capaces de crear y creer en una subjetividad propia, como paso previo a la intersubjetividad que ha de suceder forzosamente entre sujetos, no entre súbditos intelectuales y académicos. (Massó, 2008, p. 99).

La autoría representó un posicionamiento ante las condicionantes externas que influyeron en la construcción del conocimiento sobre el sentido de pertenencia. La postura de investigador fue una forma de mediar la academia, el contexto social y el proceso de investigación. El papel activo permitió poner en práctica la vigilancia epistemológica a través de la reflexión sobre las acciones emprendidas.

Los procesos de reflexión construyeron una propuesta de desobediencia epistémica que tomó distancia de tradiciones hegemónicas de la producción científica (Migonolo, 2010). La propuesta se concentró en flexibilizar la toma de decisiones de acuerdo con las situaciones emergentes en el estudio del sentido pertenencia. El investigador fue el encargado encaminar a la investigación hacia situaciones viables y factibles.

El ejercicio de la vigilancia epistemológica se conformó “según su trayectoria y la posición que ocupan en el campo en virtud de su dotación de capital (volumen y estructura) propenden a orientarse activamente” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 1995). La posición en el campo científico otorgó una serie de prácticas desde las cuales se formula el curso del proceso de investigación. El margen de aplicación varió de acuerdo a la combinación de las regulaciones estructurales y la afirmación crítica del investigador.

La vigilancia en la toma de decisiones es porque “cada acto de investigación, incluso la relación más mundana y orgánica, compromete por completo” la construcción de conocimiento (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2008, p.79). La comprensión del sentido de pertenencia mostró el posicionamiento del investigador que estuvo detrás de cada paso. La descripción del proceso que siguieron las decisiones generó transparencia a la construcción de conocimiento en esta investigación.

3.1.3 El socioanálisis como vía de objetivación

Este proceso de investigación retomó al socioanálisis para comprender que las acciones emprendidas por los agentes sociales dentro del campo universitario no son azarosas, sino que respondieron a estructuras subyacentes. El proceso se orientó a “descubrir los determinantes sociales de una postura que tiende a experimentarse como una elección deliberada o, incluso, como una ruptura más o menos “heroica”, forzosamente tiene algo de decepcionante o hasta de antipático” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 42).

La búsqueda de las regulaciones estructurales en las acciones de los agentes sociales implicó “romper las relaciones más aparentes, por ser las más familiares, para hacer surgir el nuevo sistema de relaciones entre los elementos” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2008, p.34). La ruptura comenzó con el reconocimiento de que las producciones discursivas, obtenidas en el trabajo de campo, refirieron a historias que guardan un trasfondo más allá expresado en las palabras. Los hechos descritos dieron cuenta del sentido práctico desarrollo por los participantes en el campo universitario.

El sentido práctico posibilitó la actuación de los agentes sociales y, al mismo tiempo, oculta los mecanismos de funcionamiento del campo universitario: normas, valores y comportamientos. La doble función descrita “hace que los mecanismos descritos funcionen con la “complicidad” inconsciente de estos agentes” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 45). Las experiencias vividas por los jóvenes universitarios foráneos en su primer año de estudios resultaron en procesos de adaptación a la dinámica universitaria.

El escrutinio del material empírico representó “objetivar el inconsciente trascendental que el sujeto que conoce invirtió sin saberlo en sus actos de conocimiento (Bourdieu, 2003, p. 138). La objetivación fue un acceso a las posiciones y relaciones objetivas de los agentes sociales dentro del campo universitario. La contextualización de los participantes mostró prácticas, espacios y redes de socialización que explicaron las acciones vinculadas con la construcción del sentido de pertenencia hacia la UV.

El proceso de objetivación se realizó en tres niveles (Bourdieu, 2003). El primero, se enfocó en la posición en el espacio social de los participantes a partir de sus núcleos familiares, orígenes sociales y trayectorias escolares. El segundo, se centró en la posición del campo universitario de los participantes a través las prácticas escolares y académicas. El tercero, se concentró en la posición dentro de las disciplinas académicas por medio de las prácticas disciplinares, redes y espacios de socialización.

El resultado de la objetivación “no es la especificidad vivida del sujeto conocedor, sino sus condiciones sociales de posibilidad y, por tanto, los efectos y los límites de esa experiencia” (Bourdieu, 2003, p. 162). La compresión de las posibilidades de acción de los agentes sociales en el campo universitario permitió reconocer la diversidad de formas en que los participantes construyeron sentido de pertenencia hacia la UV.

En cada momento del proceso de investigación es necesario, según el socioanálisis, tener en cuenta la reflexividad como vigilancia epistémica. El cuestionamiento sobre las decisiones tomadas permitió “adelantar las probables oportunidades de error o, en un sentido más amplio, las tendencias y las tentaciones inherentes a un sistema de disposiciones, a una posición o a la relación entre ambos” (Bourdieu, 2003, p. 159). Los hallazgos en esta investigación se articularon con los planteamientos teóricos y los datos empíricos.

3.2 El enfoque del proceso de investigación

Esta investigación se posicionó dentro del enfoque cualitativo porque le brindó un tipo de construcción del objeto de estudio, una aproximación empírica y un rigor científico que promovieron una mirada comprensiva sobre la construcción del sentido de pertenencia de los jóvenes universitarios hacia la UV. Este apartado se dividió en tres secciones que describieron las características cualitativas incorporadas en esta investigación.

La primera sección postuló que el objeto de estudio se construye a partir de las intervenciones de los agentes sociales en relación con los aspectos teóricos y empíricos. La segunda sección presentó a las producciones discursivas como el material empírico para la generación de esta investigación para la generación de datos. La tercera sección mostró las características del tratamiento de los datos.

3.2.1 La mirada cualitativa sobre la construcción del sentido de pertenencia

El enfoque cualitativo dispuso de una serie de recursos para abordar al sentido de pertenencia hacia la UV como una construcción histórica, dinámica y cambiante (Ruiz, 2007). Por ello, se propuso que los orígenes del sentido de pertenencia se encontraron en las experiencias de los jóvenes universitarios durante el primer año de estudios. Asimismo, la conformación se dinamizó en la interacción con los demás agentes sociales dentro y fuera del campo universitario. Por último, la configuración identificada dependió del momento porque es un objeto de estudio que varía con paso del tiempo.

Las tres características cualitativas retomadas en este proceso de investigación colocaron en el centro a los jóvenes universitarios, ya que se les concibió como agentes sociales dentro del campo universitario. Desde esta concepción, los jóvenes universitarios "significan, hablan, son reflexivos. También pueden ser observados como subjetividades que toman decisiones y tienen capacidad de reflexionar sobre su situación" (Monje, 2011, p. 12).

La toma de decisión y capacidad reflexiva constituyeron una capacidad de acción que hizo frente a las presiones estructurales (Bourdieu y Wacquant, 1995). El margen de acción mostró a los procesos de socialización como espacios donde circularon y se intercambiaron significados vinculados con el sentido de pertenencia hacia la UV en el primer año de estudios. La perspectiva cualitativa proporcionó a esta investigación:

> Un modo específico de análisis del mundo empírico, que busca la comprensión de los fenómenos sociales desde las experiencias y puntos de vista de los actores sociales, y el entendimiento de los significados que éstos asignan a sus acciones, creencias y valores en los que circularon, intercambiaron y se apropiación de prácticas (Izcara, 2014, p. 13).

Este planteamiento contribuyó a que la construcción del objeto de estudio se comprendiera con una doble mirada. Por una parte, la subjetividad que posee cada joven

universitario fue con la que conformaron un sistema de disposiciones para moverse en el campo social. Por otra parte, la intersubjetividad producida a través de la circulación e intercambio de significados en las relaciones con otros agentes sociales dentro y fuera del campo universitario.

La doble mirada ofrecida por los jóvenes universitarios se colocó en relación con los planteamientos teóricos previos de la investigación para "un mayor ajuste entre los datos recopilados en el proceso investigador y lo que los sujetos sociales dicen y hacen" (Izcara, 2014, p. 115). El ajuste entre los planteamientos teóricos y las manifestaciones empíricas conllevó a una mayor congruencia en la comprensión e interpretación de los marcos experienciales de los jóvenes universitarios.

La combinación cualitativa entre los aspectos subjetivos e intersubjetivos implicados en el sentido de pertenencia hacia la UV permitió "describir y comprender los medios detallados a través de los cuales los sujetos se embarcan en acciones significativas y crean un mundo propio suyo y de los demás" (Ruíz, 2007, p. 26). De esta forma, la investigación presentada ofreció una comprensión del objeto de estudio con mayor complejidad.

3.2.2 Las aproximaciones empíricas al sentido de pertenencia

Los significados que formaron parte del sentido de pertenencia, siguiendo el enfoque cualitativo, se hicieron observables por medio de las experiencias vividas, ya que remiten a un conjunto de acciones (Flick, 2015). Sin embargo, esas acciones respondieron a una serie de mecanismos internos presentes en los jóvenes universitarios. Por lo tanto, las acciones representaron más de lo que observa porque "la realidad de los individuos se estudia desde el interior, a partir de lo que ellos perciben a través de sus experiencias vividas" (Monje, 2011, p. 13).

Esta investigación propuso la construcción del sentido de pertenencia hacia la UV desde las experiencias producidas por los jóvenes universitarios en el primer año de estudios. De esta forma, planteó una perspectiva sincrónica para comprender un objeto de estudio en construcción donde el estado actual tuvo sus bases en los primeros espacios y prácticas de socialización de la vida universitaria.

Las experiencias fueron una vía de acceso, en esta investigación, para describir a los agentes sociales en relación con los otros dentro de diversos espacios de socialización (Bourdieu y Wacquant, 1995). El acercamiento cualitativo propuesto reveló que los significados que formaron parte del sentido de pertenencia estuvieron imbricados en disposiciones individuales, relaciones sociales y espacios de socialización contenidos en los marcos experienciales.

El escrutinio sobre las experiencias de los jóvenes universitarios mostró que el objeto de estudio estuvo encarnado en cada uno de ellos. De ahí, la dificultad, la ambigüedad o tla ardanza para identificar las acciones vinculadas con la construcción del sentido de pertenencia hacia la UV (D'Ancona, 2007). Ante este panorama, la investigación buscó "saber lo que saben los actores, ver lo que ellos ven y comprender lo que ellos comprenden" (Izcara, 2014, pp.13-14)

La comprensión cualitativa del sentido de pertenencia desde las experiencias de los jóvenes universitarios facilitó dos aspectos (Ruiz, 2007). Primero, reconocimiento de las voces de los agentes sociales como las principales fuentes de información. Segundo, aprehensión de la cotidianidad con la elección de técnicas de investigación flexibles a la emergencia de nuevos elementos en el trabajo de campo. Ambos aspectos contribuyeron a la profundización en la construcción del objeto de estudio planteado.

La aproximación a las experiencias de los jóvenes universitarios, en este proceso de investigación, planteó "dar a los individuos con esa experiencia el espacio para narrar su vida en una entrevista" (Flick, 2015, p. 40). Las entrevistas representaron espacios de intercambio de significados relacionados con diferentes ámbitos de la vida. Los significados se encontraron dentro de las producciones discursivas que describieron manifestaciones empíricas de la construcción del sentido de pertenencia.

La construcción del material empírico, en esta investigación, recuperó a las disciplinas académicas como marcos de socialización diferenciadores en el primer año de estudios. La realización de entrevistas a jóvenes universitarios de distintas comunidades disciplinares permitió comparar distintos los espacios y redes de socialización en las que construyó el sentido de pertenencia hacia la UV.

La valoración de las producciones discusivas como fuentes de información, produjo la consolidación de la cualidad de credibilidad en esta investigación, ya que facilitó "la capacidad de representar de modo preciso las experiencias de las personas investigadas" (Izcara, 2014, p. 118). La inclusión en las voces de los jóvenes universitarios enriqueció la fidelidad del acercamiento a la cotidianidad donde se construye de forma empírica el objeto de estudio.

3.2.3 El análisis cualitativo de los datos empíricos

El material empírico de esta investigación se constituyó de las producciones discursivas obtenidas en las entrevistas de los jóvenes universitarios (Flick, 2015). Por separado, representaron las subjetividades de cada entrevistado, En conjunto, conformaron una intersubjetividad compartida entre los entrevistados. Las dos formas cualitativas en que se pudo tratar el contenido de las entrevistas promovieron:

> Examinar el sujeto en su interacción con el entorno al cual pertenece y en función de la situación de comunicación de la cual participa apoyándose en el análisis sistémico que tiene en cuenta la complejidad de las relaciones humanas y la integración de los individuos al todo social (Monje, 2011, p. 14).

La propuesta cualitativa ubicó a los jóvenes universitarios dentro de sus contextos sociales por medio de las relaciones establecidas en sus diversos espacios de socialización. De esta manera, profundizó en la subjetividad de lo experimentado por cada agente social y, al mismo tiempo, reconstruyó el contexto donde se construye el sentido de pertenencia.

El tratamiento cualitativo situó los datos de acuerdo a su contexto disciplinar. Este hecho permitió tomar como eje de análisis las características que posee cada disciplina académica para indagar tanto las semejanzas como las diferencias en los recursos y prácticas que los jóvenes universitarios incorporaron a través de las experiencias en el primer año de estudios.

La comparación de los datos cualitativos otorgó la oportunidad de contrastar las pautas objetivas que forman parte de estructuras sociales presentes en los datos empíricos de acuerdo a la disciplina académica (Ruíz, 2007). La identificación de dichas pautas mostró las regulaciones que permearon las acciones de los jóvenes universitarios para la construcción del sentido de pertenencia hacia la UV.

El distanciamiento existente entre los datos y los resultados en este proceso de análisis cualitativo se redujo tomando en cuenta la cualidad de confirmación. Esto implicó "la interpretación consistente de las experiencias de los sujetos y en el ajuste de los resultados a la perspectiva de éstos" (Izcara, 2014, p.117). La recuperación del material empírico como el centro de las interpretaciones permitió mostrar el curso que sigue la investigación para obtener esos posibles resultados.

La integración teórica-empírica en los resultados de esta investigación estableció "una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas, y comprenderlas de manera inductiva. Es decir, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas" (Monje, 2011, p. 16). La aproximación construida fue una ventana hacia la diversidad de las producciones discursivas de los participantes sobre significados asociados al sentido de pertenencia.

La diversidad concentrada en este proceso investigación requirió de "una estructura zigzagueante en la que se impone una flexibilidad completa para cambiar, en cualquier momento" (Ruíz, 2007, p. 18). El registro de la realidad empírica se consiguió con la inducción cualitativa de los datos empíricos. La lógica seguida en la construcción de resultados implicó la revisión de los casos particulares para identificar elementos no previstos inicialmente.

La perspectiva inductiva sobre la cual se construyó esta investigación situó al proceso dentro de un contexto social y un momento histórico en los que se encontraron los agentes sociales participantes. Sin embargo, los posibles resultados tuvieron la cualidad de transferibilidad, es decir, "extrapolación de los resultados de la investigación a otros contextos." (Izcara, 2014, p. 119). El traslado de los hallazgos a otro caso empírico promovió la comparación y el descubrimiento de otras características que complejicen la comprensión del sentido de pertenencia.

El proceso de investigación presentado se sustentó en el enfoque cualitativo porque contempló la construcción del sentido de pertenencia hacia la UV inmersa en una realidad conformada por las intervenciones individuales y colectivas de agentes sociales. También, articuló una aproximación al objeto de estudio desde las voces de los jóvenes universitarios

y utilizó como material empírico sus producciones discursivas. Por último, brindó un tratamiento de los datos que integró los aspectos teóricos y empíricos para obtener resultados con credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad.

3.3 El proceso de selección de los participantes

Este apartado se compuso de cinco momentos que forman parte del proceso de selección de los participantes. El primero mostró las características generales que orientaron la toma decisiones durante la investigación. El segundo describió la identificación de los espacios dentro del campo universitario para realizar el trabajo de campo. El tercero expuso al tipo de agentes sociales de interés para este estudio. El cuarto argumentó sobre el número de participantes y el quinto contempló las consideraciones éticas para la obtención, procesamiento e interpretación de los datos empíricos.

El conjunto de apartados respondió al diseñó de un proceso de selección de participantes con una perspectiva sincrónica-comparativa. Por una parte, el elemento sincrónico contribuyó al reconocimiento del sentido de pertenencia como un objeto de estudio en construcción donde su estado actual es resultado de las experiencias producidas en su primer año de estudios. Por otra parte, el elemento comparativo recuperó las características de contextos disciplinares para contrastar los recursos, los espacios y redes de socialización que constituyeron la construcción del sentido de pertenencia hacia la UV.

3.3.1 La comprensión del proceso de selección

El proceso de selección en esta investigación se concibió como una manera de establecer “una colección de casos, materiales o acontecimientos seleccionados deliberadamente para construir un corpus de ejemplos empíricos con el fin de estudiar de la manera más instructiva el fenómeno de interés” (Flick, 2015, p. 40).

La inclusión de los casos dependió de dos aspectos: “i) deben tener una riqueza de información sobre el objeto de estudio, y ii) tienen que presentar una clara disposición a cooperar” (Izcara, 2014, p. 46). Ambos aspectos previnieron dificultades en la realización del trabajo de campo y, al mismo tiempo, aportaron a una aproximación empírica más profunda del objeto de estudio.

El ajuste constante en la selección de los casos que formaron parte del estudio fue una característica indispensable para que se "puedan seleccionarse unidades de muestreo no previstas inicialmente para mejorar la calidad y riqueza de la información" (Ruíz, 2007, p. 71). La adaptación a los cambios de campo se produjo con la flexibilidad en la toma de decisiones durante la construcción de datos empíricos.

Las adecuaciones antes y durante la selección de los casos fueron acciones necesarias para "llevar a cabo nuestro estudio con unos recursos limitados a partir de un horizonte más o menos infinito de selecciones posible" (Flick, 2015, p. 48). El diseño de las formas de seleccionar a los participantes hizo posible dimensionar los requerimientos y la puesta en práctica volvió factible la realización de esta investigación.

Este proceso de selección se conformó de dos fases. La primera, se concentró en la identificación de contextos disciplinares, para ello, retomó el muestreo estratificado intencional guiado por la taxonomía becheriana de las disciplinas académicas. La segunda, se dispuso para la localización de los participantes idóneos a través de un muestreo teórico basado en la definición de figuras de jóvenes universitarios no clásicos. Ambas fases trazaron una ruta para la definición de los contextos disciplinares y participantes en el trabajo de campo.

3.3.2 Los contextos disciplinares: sitios epistémicos, socioculturales y simbólicos

El campo universitario no es un lugar uniforme. La heterogeneidad en su interior mostró que está constituido por diversas disciplinas académicas. Los territorios académicos conformados contaron con distintas dimensiones donde "cada una detenta algo que se aproxima a un monopolio local sobre el conocimiento especializado respecto de una operación concreta" (Clark, 1980, p. 62).

El proceso científico seguido al interior de las disciplinas académicas cambia naturaleza del conocimiento especializado. Dentro de cada una, existieron comunidades disciplinares conformadas por agentes sociales encargados de preservar y generar un tipo de conocimiento (Becher, 2001). La preservación se realizó por medio de los procesos de enseñanza-aprendizaje en estudiantes del nivel superior y la generación tiene lugar en los procesos de investigación emprendidos por los integrantes.

Los territorios académicos también son espacios de socialización para los agentes sociales que forman parte de ellas. En las relaciones establecidas circularon "actitudes, actividades y estilos cognitivos" (Becher, 2001, p. 38). La manifestación de los elementos disciplinares legitima ciertos modos de relacionarse, consumos culturales y análisis de los fenómenos manifestados en la realidad. Las valoraciones socioculturales cambiaron de una comunidad disciplinar a otra, ya que poseen distintas lógicas de funcionamiento.

Las distinciones socioculturales, según cada disciplina académica, construyen de formas diferentes "ciertos relatos y creencias compartidos que coadyuvan a que los participantes definan quiénes son, qué hacen, por qué lo hacen, y si ello les implica un infortunio o una bendición" (Clark, 1980, p. 113). Las propiedades simbólicas dinamizaron procesos de identificación a través de historias, principios y comportamientos para construir en los miembros una serie de disposiciones representativas de la comunidad disciplinar.

El proceso de incorporación de aspectos epistémicos, socioculturales y simbólicos por parte de los agentes sociales permitió definir una serie de coordenadas dentro de campo universitarios. Las coordenadas dieron cuenta de una comprensión de los fenómenos, establecimiento de relaciones sociales, realización actividades y conocimiento de símbolos disciplinares. La combinación de los tres aspectos produjo una ubicación remite a un determinado territorio académico.

Ante la diversidad concentrada en el campo universitario, la primera fase del proceso de selección tiene como propósito identificar contextos disciplinares con características epistémicas, socioculturales y simbólicas diferentes. Dichas características se materializaron en condiciones que matizan el proceso de construcción del sentido de pertenencia de los jóvenes universitarios hacia la UV.

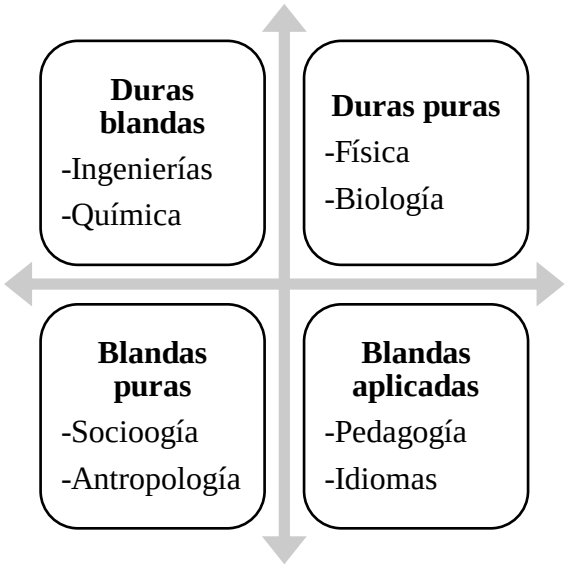
La inclusión de diversas disciplinas académicas representó, para el desarrollo de la investigación, una forma de aprehender la "heterogeneidad en el campo y a permitir el mayor grado de comparación posible. Si los casos en nuestra muestra son demasiado similares, será difícil realizar una comparación significativa entre ellos; si son demasiado heterogéneos, será difícil identificar rasgos comunes" (Flick, 2015, p. 52). De esta manera, los contextos disciplinares contaron con características semejantes y diferentes que permiten agruparlas dentro de territorios académicos específicos.

Las agrupaciones disciplinares, en esta investigación, se realizaron bajo la categorización becheriana (2001) debido a que contempló aspectos epistémicos, socioculturales y simbólicos como ejes que demarcan los límites sobre el campo universitario. La propuesta conformó cuatro cuadrantes disciplinares: duras puras, duras blandas, blandas puras y blandas aplicadas (Ver figura 5). La conformación de los cuatro cuadrantes disciplinares fragmenta al campo universitario. La selección de las disciplinas académicas siguió el muestreo estratificado intencional porque:

> La división de un grupo social extenso en diferentes estratos, dentro de cada uno de los cuales se presupone la prevalencia de características específicas diferenciadoras. Dentro de cada uno de los segmentos se selecciona una pequeña muestra de carácter homogéneo, con objeto de desvelar las características diferenciales presentadas por cada estrato. De esta forma se facilita la comparación entre los estratos y se evitan los posibles sesgos introducidos como consecuencia de una sobreponderación de uno u otro estrato (Izcara, 2014, pp. 79-80).

Este tipo de muestreo permitió tomar como grupo social extenso a las disciplinas académicas del campo universitario. Los estratos son representados por los cuadrantes disciplinares definidos bajo la categorización becheriana. La segmentación realizada permitió dar orden a la diversidad para orientar el proceso de selección.

Figura 5. Categorización de las disciplinas académicas



Fuente: Elaboración propia retomado de Becher (2001)

En este caso, la investigación presentada tomó dos disciplinas académicas de cada extremo del cuadrante disciplinar: pedagogía, lengua francesa, biología y física. La selección permitió contrastar distintas formas de construir conocimiento, formas de relacionarse, recursos disponibles y prácticas legitimadas.

Las cuatro disciplinas académicas seleccionadas permitieron establecer dos procesos comparativos: intradisciplinar e interdisciplinar. El primero se refiere comparación interna de los datos por cada comunidad disciplinar. El segundo se enfoca a la comparación de los datos entre las cuatro comunidades disciplinares. Ambos procesos tomaron en cuenta que:

> Los contrastes mínimos buscarían entonces similitudes en los casos más similares, de manera que usted pueda encontrar el núcleo de la variación del campo. Los contrastes máximos se interesan más bien por analizar las diferencias en los casos más distintos, de manera que pueda disponer de la información sobre la varianza en el campo. (Flick, 2015, pp. 65-66).

La comparación intradisciplinar permitió condensar las características representativas de cada grupo de jóvenes universitarios según su comunidad disciplinar, mientras que, la comparación interdisciplinar sintetizó las semejanzas y diferencias de los datos para hallar las regulaciones estructurales en los discursos vinculados con el objeto de estudio.

Los procesos de comparación disciplinares permiten establecer una doble perspectiva de los datos. Por una parte, generaron una perspectiva micro al tomar por separado las disciplinas académicas para describir a los jóvenes universitarios en su interior. Por otra parte, proporcionaron una perspectiva macro al conjuntar los datos para analizar su comportamiento sobre el objeto de estudio analizado. Ambas perspectivas posibilitan una comprensión más profunda y amplia sobre el sentido de pertenencia en el primer año.

3.3.3 Las figuras de jóvenes universitarios no clásicos

La segunda fase del proceso de selección consistió en la identificación de los participantes dentro de las comunidades disciplinares previamente elegidas. La idoneidad de las participaciones se sustentó en el trasfondo teórico sobre la juventud y el primer año de estudios. El material empírico de esta investigación se conformó de las producciones discursivas de jóvenes universitarios que hayan experimentado el primer año de estudios universitarios en las disciplinas académicas de pedagogía, lengua francesa, biología y física.

La delimitación de los participantes para el acercamiento empírico del objeto estudio se basó en una selección de participantes no representativa. El procedimiento elegido posibilita profundizar sobre las diversas formas de ejercicio de la juventud en el primer año de estudios universitarios para la construcción de sentido de pertenencia hacia la UV porque permitió:

> Encontrar aquellas categorías de personas o sucesos que desea explorar más en profundidad, qué grupos analizar, dónde y cuándo encontrarlos y qué datos solicitar de ellos. Más que preocuparse del número correcto o de su selección al azar se preocupa de recoger la información más relevante para el concepto o teoría buscada (Ruíz, 2007, pp. 68-69).

No obstante, los jóvenes universitarios son un grupo amplio y diverso. Por ello, la investigación se centró en aquellos que por sus condiciones contextuales, económicas, sociales, culturales, académicas y personales representaron un cambio en el perfil tradicional de la juventud universitaria. El planteamiento inicial fue abordar cuatro figuras de jóvenes universitarios no clásicos: indígenas, primera generación, foráneos y padres de familia por separado (Guzmán, 2017). Sin embargo, esta propuesta se modificó por razones de viabilidad y saturación: el tiempo y los recursos limitados para realizar el estudio para reportar resultados, la disponibilidad de los entrevistados.

La modificación consistió en centrarse en la figura de joven universitario foráneo ya que representa aproximadamente la mitad de la matrícula estudiantil de nuevo ingreso en la UV (Suárez, 2019). Este aspecto hace posible encontrar "aquellas unidades y dimensiones que le garanticen mejor la cantidad (saturación) y la calidad (riqueza) de la información" (Ruíz, 2007, p. 70). De esta forma, se garantizó la obtención de un número suficientes de participantes para la investigación dentro del tiempo y recursos disponibles para este estudio.

El interés por los jóvenes universitarios foráneos fue porque son entendidos como agentes sociales que construyen sentido de pertenencia a la UV en tres niveles: social, cultural y académico, debido a que trasladan su residencia a la ciudad de Xalapa para continuar con sus estudios superiores. Este proceso mostró las tensiones entre los recursos, prácticas y espacios de socialización de los jóvenes universitarios foráneos con la lógica y funcionamiento del campo universitario derivada por las condiciones contextuales de procedencia.

Los cambios de residencia de los jóvenes foráneos, a nivel municipio o entidad federativa, surgieron porque no hay universidades, insatisfacciones con la oferta educativa o no obtuvieron un lugar en la facultad de su contexto de origen. La llegada a un contexto social distinto implicó:

> Muchas veces dejar las comodidades del hogar, alejarse de la familia y un enorme esfuerzo económico. De esta manera, los estudiantes enfrentan diversos cambios de manera simultánea: nueva residencia, escuela, el inicio de una carrera universitarios y nuevos compañeros. Algunos jóvenes cuentan con condiciones favorables y habilidades para afrontarlos de manera exitosa, mientras a otros les resulta más difícil o en definitiva no logran hacerlo (Ramos, 2013, p. 158)

El cambio contextual que enfrentaron los jóvenes universitarios foráneos mostró las situaciones familiares, económicas, sociales, culturales y académicas con las que dan sentido a la dinámica del espacio universitario. Asimismo, presentó los diferentes sistemas de disposiciones construidos para hacer frente a las situaciones planteadas por la vida universitaria. Los elementos descritos expusieron condiciones desigualdad desde la cuales construyen sentido de pertenencia hacia la UV en el primer año de estudios.

La elección de los jóvenes universitarios foráneos permitió aproximarse a las limitantes y los retos que plantea la vida universitaria en el primer año de estudios: la incorporación de los aspectos socioculturales del contexto social de recepción, la generación de nuevas redes de convivencia y la comprensión de la dinámica del espacio universitario. El reconocimiento de estos aspectos presentó la existencia de un vínculo entre el espacio social y universitario para la construcción del sentido de pertenencia.

La importancia de estudiar a los jóvenes universitarios foráneos estuvo en que dan cuenta de los cambios en el perfil tradicional del joven universitario. Los cambios se encontraron en los procesos de movilidad contextual, las condiciones familiares, el apoyo económico, las redes y los espacios de socialización, el consumo cultural y las prácticas académicas incorporadas (Guzmán, 2017). Estas características permitieron acercarse a formas alternativas de la construcción del sentido de pertenencia a la UV.

3.3.4 El número de participantes

El número participantes, siguiendo una selección de participantes no representativa, “no obedece a unas reglas fijas, ni especifica de antemano el número de unidades a seleccionar. Acepta, en principio, que este número deberá ser alterado a lo largo de la investigación” (Ruíz, 2007, p. 70). La flexibilidad en cifra de participaciones permitió estar abierto a los hallazgos del trabajo de campo. Las adecuaciones en el proceso facilitaron un diálogo circular entre los planteamientos teóricos y las manifestaciones empíricas para el análisis de la información obtenida.

La cantidad de participantes se orientó bajo el principio de saturación teórica. Este principio propone que “la selección de unidades del estudio se realiza hasta cuando ya no se obtiene ningún dato suficiente nuevo de las entrevistas u observaciones que justifique un aumento del material empírico” (Monje, 2011, p. 170). El desarrollo del trabajo de campo otorgó el conocimiento sobre el número definitivo contemplado en esta investigación.

El número total de participantes fue de 24. Estos se dividieron en 13 mujeres y 11 hombres (ver tabla 4). Esta distribución promovió una equidad respecto a los testimonios sobre las experiencias universitarias en el primer año de estudios.

Tabla 4. Sexo de los participantes en la investigación

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	13	54.2%
Hombre	11	45.8%
Total	24	100 %

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, las edades oscilaron entre 19 y 26 años, lo cual representó trayectorias educativas continuas y discontinuas en algún punto de la formación académica (ver tabla 5). Por ello, los grupos etarios contribuyeron a diversificar el conocimiento sobre las formas de enfrentar las exigencias de la vida universitaria.

Tabla 5. Edad de los participantes en la investigación

Edad	Frecuencia	Porcentaje
19 años	11	45.8%

20 años	7	29.4%
21 años	2	8.3%
22 años	2	8.3%
23 años	1	4.1%
26 años	1	4.1%
Total	24	100 %

Fuente: Elaboración propia

Por último, la procedencia mostró 21 lugares de origen en distintas condiciones y distancias respecto a la ciudad de Xalapa (ver tabla 6). Tales características permitieron aproximarse a espacios, recursos, prácticas y agentes sociales vinculados con la universidad.

Tabla 6. Contextos sociales de los participantes en la investigación

Lugar de origen	**Frecuencia de jóvenes**	**Tipo de contexto**	**Distancia a Xalapa**
Choapas, Veracruz	1	Semiurbano	453 km
Coatzacoalcos, Veracruz	2	Urbano	409 km
Zaragoza, Veracruz	1	Semiurbano	394 km
Minatitlán, Veracruz	2	Urbano	393 km
Cosoleacaque, Veracruz	1	Semiurbano	390 km
Achotal de Moreno, Veracruz	1	Rural	370 km
Tuxpan, Veracruz	1	Urbano	329 km
Tezonapa Veracruz	1	Semiurbano	200 km
San Rafael, Veracruz	1	Urbano	149 km
Córdoba, Veracruz	1	Urbano	136 km
Boca del Río, Veracruz	1	Urbano	133 km
San José Acateno, Puebla	1	Rural	131 km
Martínez de la Torre, Veracruz	2	Urbano	124 km
Orizaba, Veracruz	1	Urbano	114 km
González Ortega, Puebla	1	Rural	88.9 km
San Felipe de Jesús, Veracruz	1	Rural	85.4 km
La Gloria, Veracruz	1	Rural	78.8 km
Totutla, Veracruz	1	Rural	74.9 km
Los Riegos, Veracruz	1	Rural	43.7 km
Emiliano Zapata, Veracruz	1	Semiurbano	41.3 km
Celtlalpan, Veracruz	1	Rural	38 km

Fuente: Elaboración propia

Las consideraciones tomadas posibilitaron escuchar las voces de los jóvenes universitarios foráneos hasta que “el campo de hablas queda saturado cuando la recopilación de nuevas producciones discursivas no añade ninguna información relevante relacionada con el problema investigado” (Izcara, 2014, p. 84)”. Por lo tanto, la saturación teórica contribuyó a la obtención de una diversidad de perspectivas sobre la construcción del sentido de pertenencia hacia la UV.

3.3.5 El marco ético en la construcción, análisis e interpretación de datos empíricos

Las participaciones de los jóvenes universitarios foráneos, en esta investigación, fueron consideradas dentro de un marco ético. Las cuestiones éticas se contemplaron, principalmente, en tres momentos: trabajo de campo, análisis de datos y reporte de resultados. Las medidas tomadas tuvieron el propósito de garantizar la protección de los participantes e información proporcionada a través del proceso de entrevista.

En el trabajo de campo se solicitó un consentimiento informado (ver anexo A). El documento explicó “el propósito general de ésta y las características principales del diseño, así como de los riesgos y beneficios posibles de la participación en el proyecto” (Kvale, 2011, p. 52). El conocimiento de este documento fue previo a la puesta en práctica de la técnica de construcción de datos. La decisión final sobre colaborar en la investigación es tomada los potenciales participantes.

En el proceso de entrevista se tomó como requisito “grabar y transcribirla por completo de modo que sean oídas adecuadamente las voces y perspectivas de los participantes” (Wood y Smith, 2018, p. 37). Las grabaciones recuperaron la fidelidad de lo conservado entre el entrevistador y entrevistado. Las producciones discursivas transcritas fueron tomadas para profundizar en la descripción de la cotidianidad experimentada por los agentes sociales.

El uso del material empírico se realizó conforme la confidencialidad y anonimato. La primera se garantizó con el resguardo de la información para uso estrictamente de la investigación. La segunda se llevó a cabo con la utilización de seudónimos para no incluir información concreta vinculada con los participantes. Las dos estrategias resguardaron la identidad de los jóvenes universitarios (Kvale, 2011).

El análisis de datos retomó el contenido de las entrevistas transcritas. La revisión consistió en un método para impedir la confirmación de supuestos en los datos (Wood y Smith, 2018). Primero, identificación de los fragmentos relevantes. Segundo, codificación de los elementos empíricos. Tercero, agrupación de códigos en categorías. Cuarto, producción de relaciones analíticas. Las fases descritas siguieron una lógica recursiva. Las medidas tomadas permitieron conservar la voz de los participantes en la comprensión del objeto de estudio.

La interpretación de los resultados tomó en cuenta la vigilancia epistémica para la toma de decisiones. El proceso evitó en cada paso la generación de "interpretaciones de las prácticas y declaraciones que no estén apoyadas al cien por cien por los datos" (Flick, 2015, 105). Los resultados buscaron una congruencia entre los planteamientos teóricos y las manifestaciones empíricas sobre la construcción del sentido de pertenencia hacia la UV.

El reporte de resultados tomó en cuenta "garantizar una completa transparencia a la hora de comunicar lo que hiciste en cada una de las fases del proceso de investigador, incluyendo cómo organizaste y analizaste los datos y cómo seleccionaste qué incluir" (Wood y Smith, 2018, p. 29). El proceso de investigación orientó posibles estudios posteriores.

Los aspectos éticos se encuentran presentes en cada toma de decisión que orienta al proceso de investigación. El desarrollo de medidas éticas en cada parte del estudio implica "honestidad y un compromiso por proteger del daño a las personas implicadas" (Wood y Smith, 2018, p.24). La atención de las cuestiones éticas conllevó una mayor fidelidad, congruencia y transparencia de los hallazgos obtenidos.

3.4 El sistema de categorías para la construcción del sentido de pertenencia hacia la UV

Este apartado presenta un sistema de categorías modificado en función del análisis de datos empíricos el acercamiento al trabajo de campo. El proceso de recategorización contribuyó a reducir el número de elementos que conformaron el sistema de categorías sobre el sentido de pertenencia (ver anexo B). El diálogo del planteamiento teórico con el material empírico generó una mayor congruencia entre las dimensiones, categorías y subcategorías.

Las modificaciones, partieron de un primer análisis de datos, se enfocaron en tres niveles: dimensiones, categorías y subcategorías:

En el primer nivel, se orientó a la reducción de dimensiones constitutivas del sentido de pertenencia. El comportamiento de los datos mostró que las cinco dimensiones: biográfica, social, cultural académica y simbólica, planteadas previo al trabajo de campo. Una vez concluida la aproximación empírica, se observó que se podían agrupar en tres: biográfica, sociocultural y académica-simbólica. La reordenación definió tres sectores que lograron abarcar las características del material empírico.

En el segundo nivel se concentró en fusionar las categorías correspondientes a cada dimensión. El proceso de integración tomó en cuenta las categorías iniciales y los elementos empíricos. La propuesta resultante estuvo conformada por categorías *etic* renombradas, categorías *empíricas* y categorías compuestas (*etic-emic*). Los cambios realizados contribuyeron a mejorar la relación entre los conceptos propuestos desde la literatura y las producciones discursivas emergidas en el campo.

En el tercer nivel se enfocó en evitar la duplicidad de subcategorías de forma tanto intracategorial como intercategorial. Las acciones se tomaron en relación con en el material empírico analizado. El tratamiento de los datos posibilitó contextualizar las subcategorías derivadas de abstracciones teóricas e incorporar otras desde las características de los elementos empíricos. Las modificaciones precisaron la codificación de las manifestaciones empíricas dentro del sistema de categorías.

El sistema de categorías resultante se constituyó de una terminología intermedia que da cuenta de la articulación de los aspectos teóricos con las voces del discurso empírico. La estructura de la propuesta para comprender la construcción del sentido de pertenencia se compone de tres partes. La primera abordó elementos biográficos de los jóvenes universitarios vinculados con su trayectoria educativa, la construcción de expectativas hacia los estudios superiores y la primera socialización en el campo universitario. La segunda describió las redes y espacios de socialización donde circularon prácticas socioculturales. La tercera refirió a las prácticas académicas relacionadas con el aula, carrera e institución universitaria.

3.4.1 La primera dimensión de análisis: Elementos biográficos y de trayectoria previa a la universidad

El conjunto de categorías presentado se deriva de la propuesta inicial de analizar los rasgos socioculturales de los jóvenes universitarios. Sin embargo, el comportamiento de los datos mostró que los rasgos socioculturales cobraban sentido en la interacción con otros agentes sociales. La contextualización empírica condujo a la conformación de tres categorías que abordan los rasgos socioculturales a través de elementos biográficos relacionados con el ámbito académico.

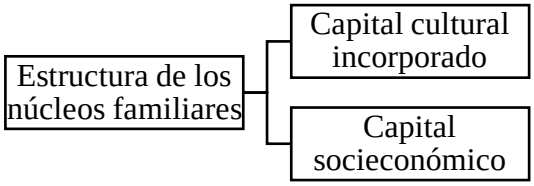
3.4.1.1 La categoría de análisis estructura del núcleo familiar

Esta categoría emergió de las características de los datos empíricos. El material empírico expuso a los núcleos familiares como espacios sociales que proporcionaron recursos económicos, sociales, culturales, académicos y simbólicos. Estos recursos orientaron las trayectorias educativas previas de los jóvenes universitarios. La situación descrita enfocó a la categoría hacia la descripción de las condiciones familiares que rodearon las actividades escolares de los jóvenes antes a su ingreso a la universidad (ver figura 6). Las subcategorías planteadas fueron dos:

Por una parte, el capital cultural incorporado indagó la escolaridad que posee el núcleo familiar. El énfasis en esta característica es porque estuvo conformada de disposiciones duraderas legitimadas por las instrucciones educativas. La socialización al interior de las familias otorgó a los jóvenes foráneos estrategias y valoraciones primarias sobre los procesos educativos. Por ello, las profesiones de los integrantes de la familia fue un referente para considerar la posibilidad de los estudios universitarios.

Por otra parte, las condiciones socioeconómicas exploraron la relación de los recursos económicos familiares con los estudios universitarios. La relación recuperó dos elementos vinculados con las condiciones materiales que acompañaron la dedición a los estudios. Primero, las actividades laborales que desempeñó el círculo familiar. Segundo, el apoyo económico en la toma de decisión de los jóvenes por ingresar a una determinada disciplina académica en la UV.

Figura 6. Estructura del núcleo familiar



Fuente: Elaboración propia

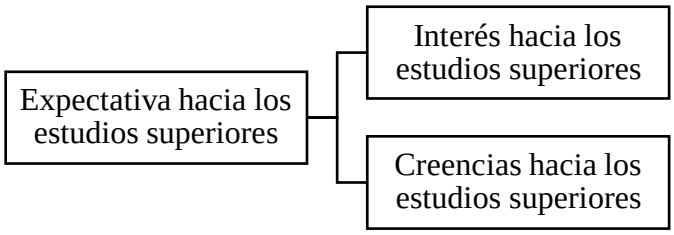
Las dos subcategorías describieron la estructura que posee el núcleo familiar. La descripción expuso los diferentes tipos de recursos familiares disponibles. La disponibilidad de recursos varió según las condiciones escolares y económicas. La diversidad condiciones mostró las desigualdades sociales sobre las cuales los jóvenes aportaron sentido a los estudios universitarios.

3.4.1.2 La categoría de análisis expectativas hacia los estudios universitarios

Esta categoría se encontró planteada en el sistema inicial ubicada en la dimensión social. La reubicación a la dimensión biográfica se llevó a cabo porque el material empírico asociado mostraba elementos biográficos previos a la universidad. La categoría fue renombrada y, se le atribuyó el propósito de recuperar las relaciones sociales que formaron parte de las expectativas hacia los estudios superiores (ver figura 7). La búsqueda se realizó a través de dos subcategorías:

Por una parte, el interés por los estudios superiores abordó el convencimiento generado por los jóvenes foráneos para el estudio de determinada carrera universitaria. De esta manera, retomó los procesos de socialización familiares, escolares y creativos como medios para la incorporación de recursos vinculados con la universidad. Por otra parte, las creencias en torno a los estudios superiores se enfocaron en la asociación que realizaron los jóvenes foráneos con las propiedades simbólicas del estudio de ciertas disciplinas académicas.

Figura 7. Expectativas hacia los estudios universitarios



Fuente: Elaboración propia

Las dos subcategorías recuperaron las relaciones sociales que forman parte de la construcción de expectativas hacia los estudios superiores. La influencia que recibieron los jóvenes de un contexto inmediato a uno más general. El interés y las creencias hacia la universidad y disciplinas académicas retomaron elementos familiares, escolares y sociales. La toma de decisiones fue un proceso acompañado por la tensión, conflicto y apoyo.

3.4.1.3 La categoría de análisis adaptación contextual a la vida universitaria

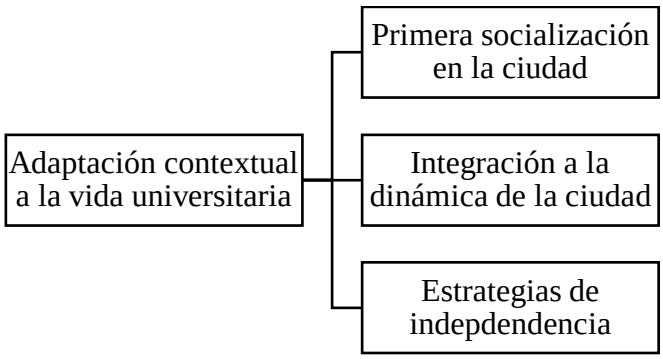
Esta categoría surgió con base al comportamiento de los datos vinculados con la categoría inicial titulada etnicidad. Esas manifestaciones empíricas apuntan hacia un proceso de adaptación más que a las características constitutivas de la etnicidad. La decisión que se tomó fue renombrar esta categoría para otorgarle el objetivo de identificar las situaciones de adaptación que experimentaron los jóvenes en el primer año de estudios universitarios (ver figura 8). Las subcategorías propuestas son tres:

Las redes sociales de recepción se enfocaron en la transición del núcleo familiar hacia el nuevo espacio social de convivencia. El ingreso a la universidad implicó un proceso de separación del contexto social de procedencia. La conformación de un nuevo estilo de vida mostró las tareas domésticas, relaciones con otros agentes sociales y tipo de actividades en el lugar de recepción. Los elementos descritos contribuyeron al proceso de adaptación contextual de los jóvenes universitarios en el ámbito doméstico.

La integración a la dinámica de la ciudad mostró la compresión de la lógica y funcionamiento del espacio social. El entendimiento del contexto social posibilitó a los jóvenes universitarios foráneos apropiarse de los recursos económicos, sociales, culturales y académicos disponibles. La movilidad en los distintos espacios de socialización disponibles en la ciudad generó el intercambio de prácticas y con ello, la actualización de las disposiciones a las situaciones emergentes en el contexto social.

Las estrategias de independencia de los jóvenes universitarios foráneos hacen referencia al despliegue de la agencia sobre el espacio social. El reconocimiento del rol activo a los jóvenes les concede un margen de acción. Las acciones emprendidas reflejaron la puesta en práctica del sistema de disposiciones construido en los procesos de socialización. Los esquemas de acción se materializaron en la administración de recursos, organización de tiempo y autonomía en la toma de decisiones. Estas actividades contribuyeron hacer frente a los nuevos escenarios que planteó la vida universitaria en el primer año de estudios.

Figura 8. Adaptación contextual a la vida universitaria



Fuente: Elaboración propia

Las tres subcategorías propuestas promovieron el proceso de adaptación contextual a la vida universitaria. Primero, mostraron el proceso de separación familiar y la conformación de un nuevo estilo de vida. Segundo, señalaron a la movilidad dentro del espacio social como un medio que promueve el ajuste de las disposiciones al nuevo contexto social. Tercero, describieron al despliegue de la agencia como una forma de hacer frente a los escenarios de los estudios universitarios.

3.4.2 La segunda dimensión de análisis: Prácticas socioculturales en el primer año de estudios universitarios

Las categorías propuestas son resultado de la fusión de dos dimensiones iniciales: social y cultural. El análisis de datos dio cuenta que los elementos empíricos eran complementarios porque ambas se centraban en las actividades, espacios y relaciones generadas por los jóvenes universitarios en el primer año de estudios. La decisión consistió en integrarlas en una sola dimensión y conformar categorías compuestas para abarcar las características del material empírico vinculado a las dos dimensiones y categorías previas.

El propósito que une a las dos nuevas categorías es registrar la complejidad de los procesos de socialización de los jóvenes universitarios donde circulan las prácticas socioculturales en el primer año de estudios. La primera se orientó al interior de la universidad. La segunda se enfocó al exterior de la universidad. La integración de ambas categorías mostró la movilidad de los jóvenes universitarios dentro del espacio social.

3.4.2.1 La categoría de análisis espacios y redes de socialización internos a la UV

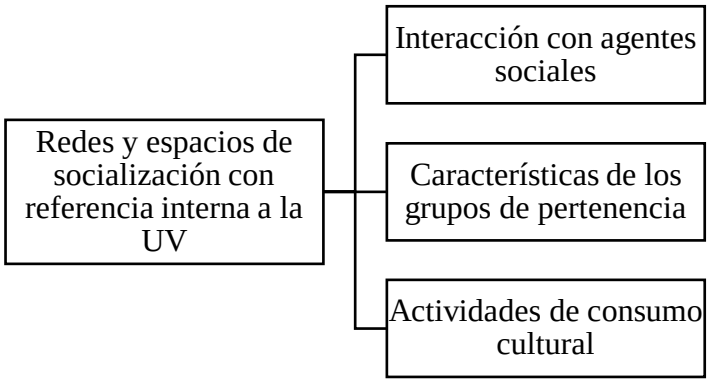
Esta categoría integra tres categorías iniciales: socialización de los jóvenes universitarios, capital cultural y oferta cultural. La unificación se debió a que las categorías iniciales se orientaban a la codificación de un mismo tipo de material empírico. El propósito de la categoría resultante fue identificar los espacios y las redes de socialización en los que se ven inmersos los jóvenes universitarios dentro del campo universitario en el primer año de estudios (ver figura 9). Las subcategorías propuestas fueron tres:

La interacción con agentes sociales recupera la incorporación de los jóvenes universitarios a la dinámica universitaria. El énfasis se colocó principalmente en las interacciones de los jóvenes con sus compañeros y académicos, temas de conversación, actividades y espacios de socialización. La integración de los elementos mencionados conformó una descripción de la socialización en términos generales dentro del campo universitario.

Las características de los grupos de pertenencia abordaron las relaciones establecidas con un conjunto definido de agentes sociales. Las características a considerar fueron el tipo, organización interna, actividades y formas integración. Los aspectos constitutivos de las agrupaciones mostraron procesos de socialización orientaciones hacia ciertos objetivos dentro del campo universitario. La socialización producida describió intercambios de diferentes tipos de prácticas socioculturales de acuerdo con cada red de socialización.

Las actividades de consumo cultural se vincularon con las actividades socioculturales realizadas por los jóvenes universitarios al interior del campo universitario. La asistencia a determinados eventos implicó varios mecanismos: forma de enterarse, propósito y tiempo destinado. La indagación de estos aspectos es una vía de acceso a las prácticas socioculturales disponibles entre los agentes sociales universitarios.

Figura 9. Espacios y redes de socialización con referencia interna a la UV



Fuente: Elaboración propia

Las tres subcategorías propuestas comprendieron los procesos de socialización producidos al interior del campo universitario. La primera otorgó un panorama general sobre la lógica y funcionamiento de la dinámica universitaria. La segunda profundizó en los tipos de prácticas socioculturales con base a las características de redes de socialización. La tercera exploró las actividades socioculturales disponibles.

3.4.2.2 La categoría de análisis espacios y redes de socialización externos a la UV

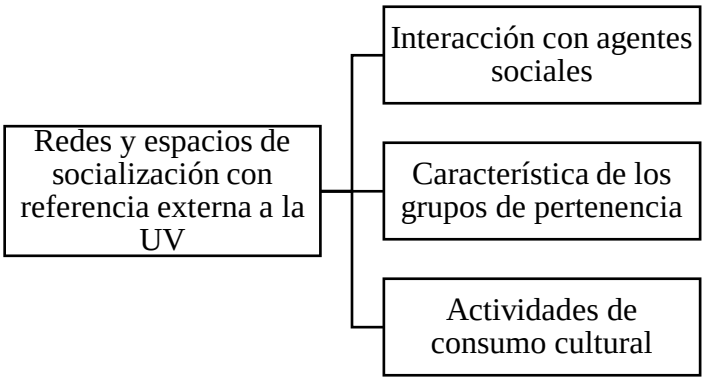
Esta categoría integró tres categorías iniciales: socialización de los jóvenes universitarios, capital cultural y oferta cultural. La unificación se debió a que las categorías iniciales se orientaban a la codificación de un mismo tipo de material empírico. El propósito de la categoría resultante fue identificar las redes y espacios de socialización en los que se ven inmersos los jóvenes universitarios fuera del campo universitario en el primer año de estudios (ver figura 10). Las subcategorías propuestas son tres:

La interacción con agentes sociales recuperó la incorporación de los jóvenes universitarios a la dinámica del espacio social. El énfasis se colocó principalmente en las interacciones de los jóvenes con otro tipo de agentes sociales, temas de conversación, actividades y espacios de socialización. La integración de los elementos mencionados conformó una descripción de la socialización en términos generales fuera del campo universitario.

Las características de los grupos de pertenencia abordaron las relaciones establecidas con un conjunto definido de agentes sociales. Las características a considerar fueron el tipo, organización interna, actividades y formas integración. Los aspectos constitutivos de las agrupaciones muestran procesos de socialización orientaciones hacia ciertos objetivos fuera del campo universitario. La socialización producida describió intercambios de diferentes tipos de prácticas socioculturales de acuerdo con cada red de socialización.

Las actividades de consumo cultural se vincularon con las actividades socioculturales realizadas por los jóvenes universitarios de forma externa al campo universitario. La asistencia a determinados eventos implicó varios mecanismos: forma de enterarse, propósito y tiempo destinado. La indagación de estos aspectos fue una vía de acceso a las prácticas socioculturales disponibles en el espacio social.

Figura 10. Espacios y redes de socialización con referencia externa a la UV



Fuente: Elaboración propia

Las subcategorías propuestas comprendieron los procesos de socialización producidos al exterior del campo universitario. La primera otorgó un panorama general sobre la lógica y funcionamiento del campo social. La segunda profundizó en los tipos de prácticas socioculturales con base a las características de redes de socialización. La tercera exploró las actividades socioculturales disponibles en el espacio social.

3.4.3 La tercera dimensión de análisis: Prácticas académicas y propiedades simbólicas en el aula, facultad e institución

Las dos categorías propuestas se originaron a partir de la recategorización del sistema inicial. La reestructuración propició la fusión de la dimensión académica y simbólica. La decisión fue tomada porque las propiedades simbólicas, identificadas en el material empírico, se encontraban en relación con los aspectos académicos. La unificación de las dimensiones requirió agrupar y renombrar las categorías iniciales. Las subcategorías se reorganizaron de acuerdo con las características de los datos empíricos.

El conjunto de las categorías tiene como propósito identificar las prácticas académicas y sus propiedades simbólicas en relación con el aula, facultad e institución universitaria. La primera se concentra en las interacciones entre académicos y jóvenes universitarios en el aula. La segunda se enfoca en las interacciones de los jóvenes con otros agentes sociales en distintos espacios disciplinares.

3.4.3.1 La categoría de análisis prácticas académicas con relación al aula universitaria

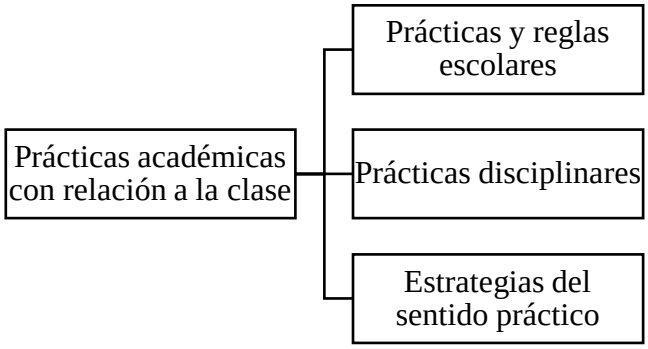
Esta categoría se conformó en relación con elementos de dos categorías iniciales: cultura institucional y experiencias académicas en el campo universitario. La combinación de las tres categorías iniciales permitió identificar al aula universitaria como un sitio específico donde se originó la circulación, intercambio y apropiación de las prácticas académicas. El énfasis se colocó en los procesos de socialización entre académicos y jóvenes universitarios generados en los procesos formativos (ver figura 11). Las subcategorías planteadas fueron tres:

Las prácticas y reglas escolares mostraron las actividades solicitadas a los jóvenes universitarios en las clases como requisitos para la aprobación de las materias, es decir, tareas escolares y criterios de evaluación. Las manifestaciones empíricas se dieron a través de la asistencia, puntualidad, participación en clase, exposiciones y trabajo en equipo. La presencia escolar cambió de acuerdo con el tipo de cada disciplina académica.

Las prácticas disciplinares hicieron referencia al dominio de los conocimientos, habilidades y actitudes propias de cada disciplina académica. El proceso de apropiación requirió de un tiempo prolongado de exposición. Las manifestaciones empíricas fueron representadas por el proceso de lectura especializada, redacción de textos académicos, manejo de un lenguaje disciplinar. Estas actividades otorgan, a los jóvenes universitarios, recursos para establecer relaciones con los demás agentes sociales dentro de la comunidad disciplinar.

Las estrategias del sentido práctico se concentraron en las actividades emprendidas por los jóvenes universitarios para hacer frente a las demandas escolares y disciplinares. Los elementos empíricos asociados fueron: ver vídeos explicativos, preguntas para clarificar dudas, organizadores de ideas y búsqueda de fuentes de información. El proceso de apropiación reveló las diferentes rutas que llevan a la apropiación de los tipos de prácticas académicas.

Figura 11. Prácticas académicas con relación al aula universitaria



Fuente: Elaboración propia

Las subcategorías propuestas recuperaron las prácticas académicas producidas al interior de las aulas universitarias. La indagación exploró tres aspectos: cumplimiento de aspectos escolares presentados, demanda de capacidades disciplinares y generación de esquemas prácticos. Los elementos mencionados integraron las regulaciones estructurales de la disciplina académica y la agencia de los jóvenes universitarios.

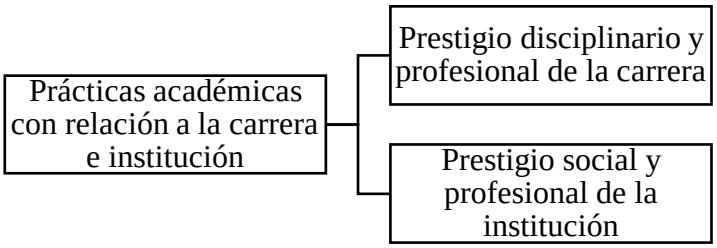
3.4.3.2 La categoría de análisis prácticas académicas con relación a la carrera e institución universitaria

Esta categoría es resultado de la integración de tres categorías iniciales: características disciplinares del campo universitario, distinciones disciplinares y formas de legitimidad. La combinación se dio porque el contenido empírico asociado a dichas categorías mostró que estaban diseñadas para codificar el mismo tipo de datos. La redefinición de categoría tomó como propósito reconocer las propiedades simbólicas en relación con la carrera y la institución universitaria (ver figura 12). Las subcategorías derivadas fueron dos:

El prestigio disciplinario y profesional de la carrera abordó las percepciones de agentes sociales externos a las comunidades disciplinares sobre la complejidad de las características disciplinarias y la proyección laboral. Las percepciones fueron formas de legitimidad que reconocen la importancia de las careras universitarias y, al tiempo, las posicionan a las carreras universitarias en el espacio social.

El prestigio social y profesional de la institución recuperó las percepciones de agentes sociales externos a las comunidades disciplinares relacionadas con los procesos formativos y el renombre de la institución universitaria. Las percepciones dotaron de legitimidad a las carreras universitarias por estar dentro la UV y el reconocimiento social de la UV la posicionó sobre otras instrucciones universitarias.

Figura 12. Prácticas académicas con relación a la carrera e institución



Fuente: Elaboración propia

Las dos subcategorías abordaron las prácticas académicas con relación a la carrera e institución. Mostraron los lineamientos disciplinares como medios institucionales para acceder a prácticas académicas. Revelaron los procesos de identificación y las expresiones juveniles en cada disciplina académica. Presentaron las percepciones de agentes sociales sobre las carreras universitarias en dos sentidos: disciplinario y laboral. Finalmente, expusieron la percepción sobre el reconocimiento social de la institución universitaria.

Este sistema de categorías tiene la función de proporcionar un esquema general basado en el comportamiento de los datos analizados del trabajo de campo. Las modificaciones realizadas implicaron la reducción de dimensiones, fusión de categorías iniciales, integración de las agrupaciones de datos empíricos, renombramiento de las categorías y subcategorías resultantes para ajustarlas con la información empírica.

3.5 La entrevista semiestructurada: Esquema flexible para la construcción de datos

Este apartado estuvo integrado por cuatro secciones que describen a la entrevista semiestructurada como técnicas de investigación. Primero, mostró las características que ofreció para la realización del trabajo de campo. Segundo, expuso la construcción y

modificación de la guía de entrevista inicial a partir del trabajo de campo. Tercero, presentó los elementos que constituyen la puesta en práctica de la construcción de datos.

3.5.1 Las características de la entrevista semiestructurada

La técnica de investigación empleada en este trabajo de campo fue de tipo cualitativa. La elección de este tipo de técnica permitió "profundizar en el sentido de las situaciones y el significado que los individuos les atribuyen" (Ruíz, 2007, p. 82). La recuperación de la perspectiva de los agentes sociales fue una vía de acceso a la cotidianidad donde se construye el objeto de estudio de esta investigación.

La perspectiva de los jóvenes universitarios foráneos se convirtió en la principal fuente de información para la construcción de datos en este estudio. El acercamiento a esos significados se realizó a través de la entrevista semiestructurada porque "permite hurgar más allá de lo que es directamente observable, hasta desenterrar motivaciones escondidas" (Izcara, 2014, p. 138). La comprensión de las acciones conllevó el descubrimiento de las regulaciones estructurales que dan cuenta de los comportamientos individuales.

El propósito del trabajo de campo en esta investigación se centró en la generación de producciones discursivas basadas en las miradas y voces de los participantes. De esta manera, el material empírico contribuyó a dar cuenta de diversos aspectos sobre el mismo objeto de estudio. Por ello, la utilización de la entrevista semiestructurada permitió:

> Obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado del fenómeno descrito; tendrá una secuencia de temas que se han de cubrir, así como algunas preguntas propuestas. Sin embargo. Al mismo tiempo, hay una apertura a los cambios de secuencia y forma de las preguntas para profundizar en las respuestas específicas dadas y las historias que los sujetos cuentan. (Kvale, 2011, pp.79-80).

Esta técnica de investigación consistió es un proceso de comunicación planificada teórica y metodológicamente entre el investigador y los participantes que tiene como eje central la indagación sobre experiencias asociadas con el objeto de estudio. El intercambio conversacional producido es una reconstrucción de la subjetividad e intersubjetividad que vivencian los entrevistados dentro y fuera del campo universitarios para la construcción de sentido de pertenencia hacia la UV.

La aplicación se apoyó en una guía que contiene “una lista de áreas hacia las que hay que enfocar las preguntas” (Monje, 2011, p. 149). Las áreas de interés se relacionaron con el objeto de estudio. Las preguntas derivadas no fueron definitivas por lo que tuvieron un carácter flexible al contexto de aplicación. La capacidad de realizar modificaciones durante el proceso contribuyó a profundizar en los temas planteados previamente e incorporar otros relevantes que emerjan en el trabajo de campo.

3.5.2 La construcción y la modificación de la guía de entrevista

La guía de entrevista elaborada se consideró un “esquema general y flexible de preguntas, en cuanto a orden, contenido y formulación de las mismas” (Ruíz, 2007, p. 168). Este esquema partió de revisión teórica realizada hasta el momento en el proceso de avance de la investigación para atender lo empírico. En la conformación se integró el sistema de categorías inicial planteado desde una perspectiva *etic*. El propósito de la definición de las temáticas y preguntas fue orientar la entrada al trabajo de campo.

La formulación de las preguntas tomó en cuenta dos aspectos: temática y dinámica (Kvale, 2011). El primero se centró en la producción de conocimiento y toma cuenta las concepciones teóricas del tema de la investigación. El segundo se orientó a la relación interpersonal que se construyó en la entrevista como aborda las interacciones, el flujo conversacional y la estimulación de experiencias significativas. El equilibrio de ambos facilitó la operacionalización conceptual en cuestiones simples y concretas.

La redacción de las preguntas conservó una generalidad que permitiera la agrupación de las categorías de estudio, producción discursiva de los participantes y realización de puntualizaciones para profundizar y aclarar de la información proporcionada. Las consideraciones tomadas contribuyeron al diseño de un proceso de entrevista flexible que se mantuviera abierto a los acontecimientos del campo.

Los tipos de preguntas que conformaron la guía de entrevista son principalmente de dos tipos: introductorias y directas (Kvale, 2011). Por una parte, las primeras establecen un clima de confianza y obtener descripciones espontaneas que den cuenta las formas en que experimentaron aspectos específicos del fenómeno estudiado. Por otra parte, las segundas se abordan de manera directa los temas relevantes para la investigación.

El número de preguntas por el conjunto de categorías de cada dimensión de estudio osciló entre dos y tres. Asimismo, decidió fusionar las dimensiones social y cultural por su estrecha relación tanto teórica como metodológica, ya que ambas buscan el conocimiento de prácticas. Por último, todas las preguntas refirieron a las experiencias propias de cada joven universitario (ver anexo B).

La primera aproximación al trabajo de campo contribuyó al ajuste de la estructura del guion de entrevista porque "no tiene un carácter definitivo, ya que va modificándose en cada uno de los encuentros entre entrevistador y entrevistado" (Izcara, 2014, p. 149). Las modificaciones se centraron en la comprensión de las preguntas planteadas y el contenido de las respuestas de los participantes.

El trabajo de campo, realizado en dos momentos; primero de forma presencial y; segundo, de forma virtual por las condiciones sanitarias, mostraron situaciones en las que los entrevistados hicieron gestos de desconcierto cuando se le planteaba alguna pregunta o pidieron abiertamente que se le repitieran. Este hecho mostró que las interrogantes formuladas no eran "fáciles de entender, cortas y desprovistas de lenguaje académica" (Kvale, 2011, p. 86). Ante estas complicaciones, el entrevistador replanteaba la pregunta o daba algunos ejemplos para facilitar la generación de una respuesta.

El contenido de las respuestas dio cuenta de que la cantidad de discurso producido acerca de la pregunta no era suficiente, la relación entre la pregunta y respuesta era débil, los temas potenciales no fueron abordados. Las características presentadas revelaron que la estructura del proceso de entrevista era demasiado rígida e impedía adecuar las preguntas según las condiciones (Ruíz, 2007).

Los cambios en la estructura del guion de entrevista consistieron principalmente la definición de temáticas y temas. Las temáticas fueron áreas relacionadas con el proceso de investigación que contenían distintos elementos. Los temas abordaron asuntos específicos que revisaron en la conversación producida en la entrevista. Ambos cambios se realizaron para obtener mayor flexibilidad del proceso que promoviera una contextualización a cada participante en el trabajo de campo.

La reestructuración, a partir del material empírico, de la gruía de entrevista permitió modificar los planteamientos teóricos diseñados previamente. El diálogo generado entre planteamientos teóricos y las manifestaciones empíricas atribuyó de mayor sentido la toma de decisiones metodológicas. Las modificaciones realizadas complejizaron el contenido, las preguntas y proceso (ver anexo C).

La incorporación de temáticas permitió ordenar el proceso de entrevista de una forma más coherente respecto a las experiencias que se querían abordar con los jóvenes universitarios. El inicio de la entrevista fue la exploración de los niveles educativos previos, el surgimiento del interés por estudiar determinada disciplina académica y el traslado a la ciudad de Xalapa. Después, la conversación se focalizó en el primer año de estudios universitarios: formación universitaria, procesos de socialización, consumo cultural y se finalizó con los significados atribuidos a la universidad y carrera.

La definición de temas específicos dentro de cada temática convirtió a la guía de entrevista en una "herramienta donde están anotados y ordenados los puntos temáticos y áreas generales que el investigador pretende indagar durante la conversación" (Izcara, 2014, pp. 146-147). La flexibilización realizada puntualizó el conjunto de aspectos prioritarios en la investigación y quedó abierta la posibilidad para otros derivados que ampliación o profundización de la información.

La reorganización permitió conformar "una secuencia de temas que se deben tratar, así como algunas preguntas preparadas. Sin embargo, hay al mismo tiempo apertura a los cambios de secuencia y las formas de preguntas" (Kvale, 2011, p. 93). El orden cronológico de los temas se concretó en un esquema sobre los momentos y aspectos que comprendía el guion y facilitó el registro del avance de la entrevista durante el momento de aplicación.

Los resultados de estos cambios se hicieron presentes en la duración del proceso de entrevista ya que pasó de una hora con treinta minutos a una hora con cincuenta minutos para abordar los temas de cada temática propuestos en el guion de entrevista. También, se notaron mejoras en la comprensión de las preguntas planteadas y el contenido de las respuestas formuladas por los jóvenes universitarios fue más amplio, lo cual promovió la exploración de diversos aspectos no consideraciones previamente. En este sentido, el proceso de trabajo de campo comenzó a ser más productivo.

3.5.3 La puesta en práctica de la entrevista semiestructurada

El proceso de entrevista semiestructurada en esta investigación constó de tres momentos: antes, durante y después. El primero se centra en la preparación del guía de entrevista y el escenario. El segundo se enfoca en el encuadre, desarrollo y el cierre del intercambio conversacional. El tercero involucra acciones posteriores como la síntesis de lo acontecido y modificaciones de las temáticas o preguntas.

La elaboración de la guía de entrevista contiene los temas a desarrollar en el encuentro con los participantes (Flick, 2015). Los contenidos, en medida de lo posible, deben ser memorizados por el entrevistador ya que "el interlocutor se sentirá más cómodo respondiendo a unas preguntas formuladas de forma espontánea, en el curso de la conversación, que a unas preguntas previamente diseñadas, y leídas de forma literal durante la interacción verbal" (Izcara, 2014, p. 149). El conocimiento de los temas posibilitó que se mantuviera el ritmo de la conversación y la atención sobre comportamiento del entrevistado.

El escenario de la entrevista es un aspecto decisivo para la generación de producciones discursivas de los participantes. El propósito del espacio fue "animar a los entrevistados a describir su punto de vista sobre su vida y su mundo" (Kvale, 2011, p. 83). Las consideraciones a tomar en cuenta es que sea un lugar público, culturalmente adecuado y con mínimo ruido posible. La selección debe ser consensuada entre el entrevistador y entrevistado para promover la fluidez y profundidad en los temas de la entrevista.

En la fase de piloteo de la entrevista, los escenarios fueron lugares públicos dentro de las facultades a las que asistían los participantes. En un primer momento del campo de campo, se continuó con este tipo de escenarios, sin embargo, la contingencia sanitaria impidió seguir de esta forma y detuvo la realización de entrevistas. En un segundo momento, tomando en cuenta las recomendaciones sanitarias, se definió seguir con entrevistas de tipo virtual, lo cual significó ajustarse a los días y horarios de los participantes, así como resolver cuestiones técnicas en la conectividad del internet.

El encuadre se conformó de la presentación del objetivo de la entrevista y las cuestiones éticas sobre la participación. La clarificación y aceptación de los términos anteriores dio inicio formal al proceso de entrevista. En el comienzo fue necesario el establecimiento del *rapport* a través de preguntas de contexto, escucha atenta y retroalimentación (Ruíz, 2007). La confianza generada en los primeros minutos facilitó que se pudieran "abordar preguntas sobre las experiencias personales y la elaboración del significado acerca de cuestiones personales o más generales" (Flick, 2015, p. 111).

El desarrollo del proceso de entrevista implicó un intercambio de preguntas y respuestas. El diálogo producido contiene una serie de experiencias relacionadas con el objeto de estudio que se originan a partir de:

> Una secuencia de temas que se deben tratar, así como algunas preguntas preparadas. Sin embargo, hay al mismo tiempo apertura a los cambios de secuencia y las formas de preguntas, para profundizar las respuestas que los entrevistados dan y las historias que cuentan (Kvale, 2011, p. 93).

Las interacciones entre el entrevistador y entrevistado se intensificaron conforme avanzó la revisión de los temas porque escapan de la estructura previamente planteada. La complejidad requirió una flexibilidad para adaptarse a las condiciones de cada ocasión y, al mismo tiempo, para conducir el proceso y acceder a las subjetividades de los participantes.

El papel del entrevistador fue permitir que "los participantes se expresen con libertad con respecto a todos los temas de la lista y registra sus respuestas (con frecuencia mediante grabadora)" (Monje, 2011, p. 149). La diversidad de respuestas ante una misma pregunta requirió que el entrevistador formulara preguntas espontáneas para profundizar o clarificar la información proporcionada.

Las respuestas de los entrevistados se basaron en sus experiencias. Sin embargo, estas experiencias estuvieron imbricadas con otros aspectos no previstos. Los participantes proporcionaron elementos empíricos tanto de temas previamente planteados como con relación a otros. Este hecho colocó al entrevistado como "el protagonista de la interacción conversacional y lo que él dice constituye la única información relevante" (Izcara, 2014, p. 142).

El cierre de la entrevista se preparó con preguntas que sintetizaron o ampliaron la participación del entrevistado. La finalización provocó en algunas ocasiones “algo de tensión o ansiedad porque el sujeto ha hablado francamente sobre experiencias a menudo personales y emocionales” (Kvale, 2011, p. 83). En ese punto, el recordatorio sobre las cuestiones éticas de los datos, confidencialidad y anonimato, contribuyeron a dar confianza sobre el contenido registrado en el proceso de entrevista.

Las acciones posteriores se dividieron en dos. Primera, la redacción de una síntesis de lo acontecido en el encuentro con el participante. El propósito de la redacción es recuperar elementos contextuales, comportamentales y técnicos que estuvieron presentes. Segunda, la modificación a la guía de entrevista. Las adecuaciones se dirigieron a la reordenación en la secuencia de los temas y la reformulación de las preguntas. Ambas acciones establecieron un diálogo entre los planteamientos teóricos y las manifestaciones empíricas para la mejora constante del proceso de entrevista.

La puesta en práctica de la entrevista semiestructurada posibilitó llegar al trabajo de campo con un planteamiento teórico inicial que orientó la búsqueda de elementos empíricos vinculados con el objeto de estudio. Sin embargo, la participación activa de los participantes proporcionó información de temas no previstos en la guía de entrevista. La incorporación de los hallazgos al proceso de entrevista favoreció un esquema flexible, abierto y comprensivo de las voces de los participantes.

3.6 El proceso de análisis de datos del sentido de pertenencia

Este apartado presenta un esquema general sobre las acciones a seguir para el tratamiento de los datos. La función principal es articular los planteamientos teóricos y los elementos empíricos para comprender la construcción del sentido de pertenencia. Las acciones tomadas se orientan hacia un propósito, una forma y un procedimiento. El proceso se conformó de dos perspectivas: práctica y técnica.

La primera propuso dos fases para identificar características específicas y compartidas sobre el sentido de pertenencia entre los participantes de las diferentes disciplinas académicas. La segunda abordó el proceso de codificación y procesamiento de las manifestaciones empíricas de la investigación.

Las perspectivas mencionadas describen de lo general a lo particular las características que forman parte del análisis de datos. La integración de las características definió una serie de momentos que tienen un carácter recursivo. La sistematización de las acciones otorgó al proceso de investigación una transparencia de la toma decisiones que condujeron a los resultados obtenidos.

3.6.1 La perspectiva práctica del análisis de datos

El tratamiento de las producciones discursivas, derivadas de las entrevistas semiestructuradas aplicadas en el trabajo de campo, se realizó a partir del análisis vertical y horizontal (Dietz, 2016). Los dos tipos de análisis contribuyen a la condensación, triangulación y comparación de los datos. Las características mencionadas establecieron un diálogo entre los aspectos *etic* y *emic* para conformación de categorías de estudio que comprendan la construcción del sentido de pertenencia hacia la UV.

El análisis vertical consistió en una revisión intratextual de los datos. La revisión por separado de cada transcripción de entrevista tiene como finalidad la "condensación de los datos construidos de un entrevistado en particular" (Dietz, 2016, p. 20). La condensación de la información *emic* permite observar la manifestación empírica de las categorías iniciales e identificar elementos empíricos no previstos.

La propuesta del análisis horizontal se basó en la intertextualidad de los datos. La comprensión de las transcripciones en su conjunto hace emerger temas y estrategias comunes en los entrevistados. En esta investigación, la horizontalidad de los datos tiene dos momentos, ya que son grupos de datos referentes a distintas disciplinas académicas (Becher, 2001). El primero, se originó al interior de cada comunidad disciplinar. El segundo, se desarrolló entre todas las comunidades disciplinares de pedagogía, lengua francesa, biología y física implicadas en este estudio.

Los dos momentos descritos integraron una perspectiva comparativa que permitió analizar la construcción del sentido de pertenencia de los participantes desde y entre las disciplinas académicas. Las distinciones planteadas resultan en una abstracción sobre el objeto de estudio que contiene las características específicas y características compartidas por las diferentes comunidades disciplinares.

La síntesis de los datos estableció “una categorización contrastiva de los datos proporcionados por cada uno de los entrevistados, obteniendo así el abanico tipológico de todas las respuestas posibles” (Dietz, 2016, p. 20). La función de estas categorías fue la agrupación del material empírico de acuerdo a sus similitudes. Las manifestaciones empíricas tienen un potencial explicativo sobre la construcción del sentido de pertenencia.

3.6.2 La perspectiva técnica del análisis de datos

El proceso de categorización, en este análisis de datos, se apoyó en el programa informático de *Atlas.ti*. La función principal fue la codificación de las transcripciones a través del análisis vertical y horizontal. La codificación recuperó el sistema de categorías inicialmente planteado desde un plano teórico y posteriormente, reconfigurado con las manifestaciones empíricas del trabajo de campo. Los fragmentos de entrevista se transformaron en códigos, datos empíricos, de las categorías planteadas o de categorías emergentes.

La codificación combinó dos tipos de códigos: *etic* y *emic*, según los aspectos teóricos y los propios datos. El avance en este proceso implicó integrar ambos tipos de códigos para ajustar el plano teórico y empírico relacionados en la construcción del sentido de pertenencia hacia la UV. El sistema de categorías, durante y después de la codificación, se ajustó en todo momento según los hallazgos del trabajo de campo.

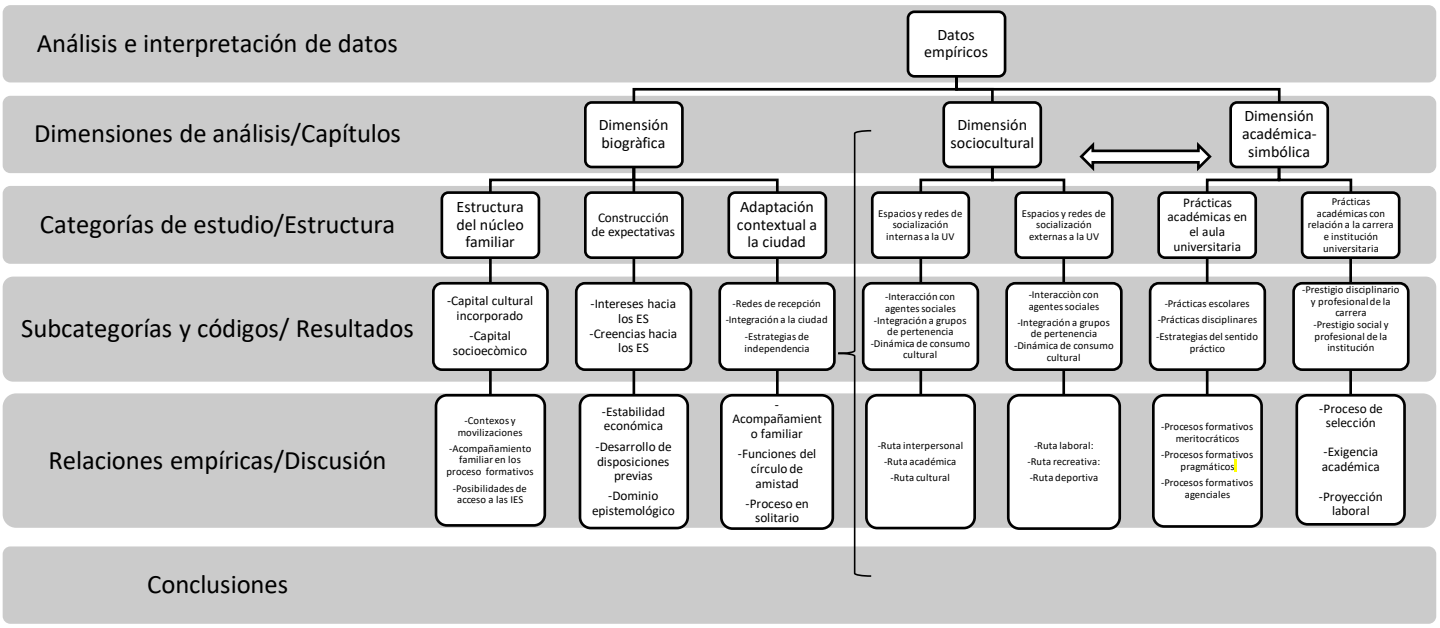
El procesamiento de los códigos, en el software informático, contribuyó hacer observables las estructuras subyacentes entre los elementos empíricos. Los códigos asociados a las categorías contaron con fundamentación y densidad; es decir, un número de frecuencias y vínculos que dan cuenta de su potencial explicativo hacia el sentido de pertenencia. Los códigos se generó agruparon a partir de la conformación de familiar, lo cual proporcionó relaciones en una misma o entre diferentes categorías para la comprensión objeto de estudio.

Las dos perspectivas imbricadas en este análisis de datos establecieron un sistema de acciones para comprender la construcción del sentido de pertenencia de los jóvenes universitarios foráneos hacia la UV. La comprensión integró la mirada comparativa para identificar las semejanzas y diferencias entre las comunidades disciplinares, así como las relaciones emergidas entre la teoría y los datos que dieron cuenta de las estructuras subyacentes del material empírico a través del procesamiento de los datos.

3.6.3 La propuesta de capítulos empíricos a partir del análisis de datos

El proceso de análisis de datos permitió establecer un esquema en la presentación de los datos que tuvo como fundamento el sistema de categorías integrado por aspectos *etic* y *emic* de la investigación (ver figura 13).

Figura 13. Esquema de capítulos empíricos



Fuente: Elaboración propia

Las dimensiones de análisis marcaron las directrices para la elaboración de capítulos empíricos. En este caso, se propusieron tres para abordar las propiedades del objeto de estudio: biográfico, sociocultural y académico-simbólico. El orden de los capítulos mostró que el primero posicionó a los jóvenes foráneos dentro del campo universitario, mientras que, el segundo y tercero promovieron la construcción del sentido de pertenencia hacia la UV.

Las categorías de estudio proporcionaron una estructura y contenido en cada capítulo. Las subcategorías y códigos permitieron transformar la información de las técnicas de investigación en datos vinculados con la investigación. Son la materia prima para el análisis y formulación de resultados. En este punto de los capítulos, se describió la manifestación empírica de las subcategorías a través los códigos empíricos, las frecuencias de aparición de los códigos en el cúmulo de datos y las relaciones entre los códigos.

Las relaciones empíricas fueron la base para la discusión de los datos, ya que mostraron una organización interna de los códigos asociados a las subcategorías de cada categoría. De esta manera, se promovió un diálogo con la teoría y los trabajos relacionados. Finalmente, en las conclusiones se resumieron los hallazgos más importantes, limitaciones del estudio y nuevas rutas de investigación.

Capítulo IV

Las dimensiones constitutivas del sentido de pertenencia desde el contexto empírico

Este capítulo presenta los rasgos biográficos de los jóvenes foráneos y la relación que éstos guardan con los procesos formativos en las instituciones educativas previas a la universidad y sus primeros momentos de socialización en la ciudad de Xalapa. Se recupera el contexto social de llegada de jóvenes foráneos a la UV. El capítulo se compone de tres apartados.

El primer apartado aborda el rol de la estructura del núcleo familiar en la trayectoria educativa de los jóvenes foráneos antes de la UV. El análisis se sustentó en las condiciones culturales y socioeconómicas que orientaron el recorrido en las instituciones educativas del nivel básico y medio superior. Las características familiares mostraron la importancia de la disposición de recursos vinculados la cultura escolar, el acompañamiento en los procesos formativos y las posibilidades de acceso a los estudios universitarios.

El segundo apartado describe el interés y las creencias que estructuran las expectativas de los jóvenes hacia las carreras universitarias. Se identificó la relación entre los estudios universitarios y la constitución familiar y escolar. Se observó que los estudios en este nivel educativo siguen una lógica instrumental, funcional y epistemológica.

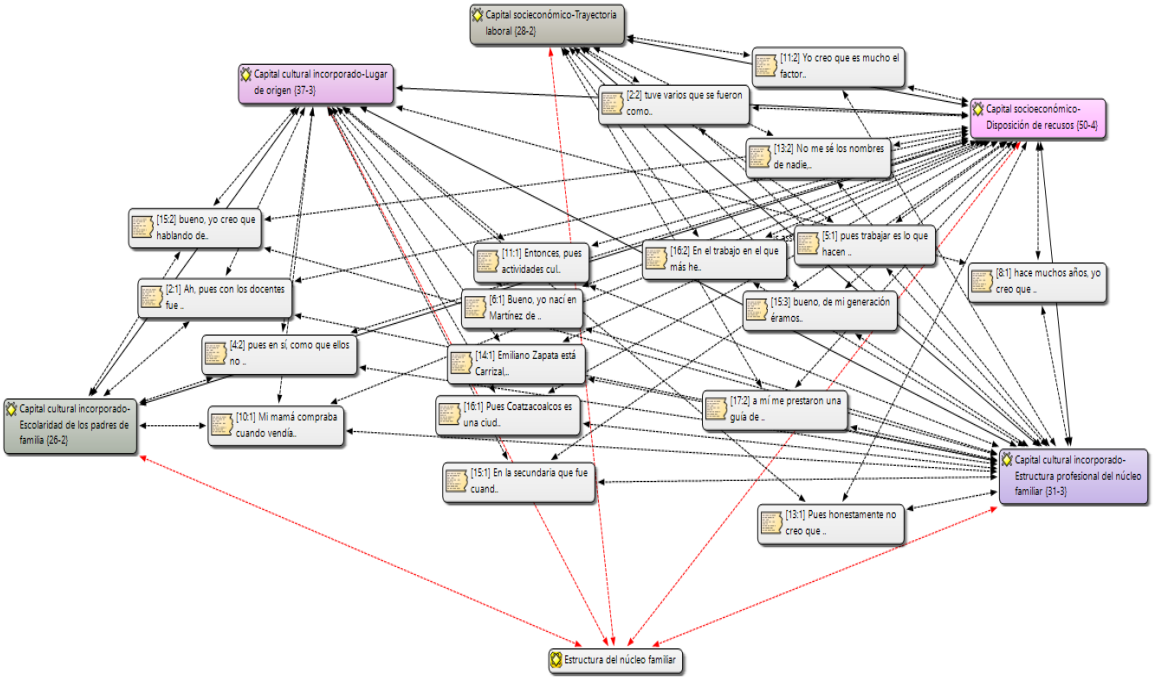
El tercer apartado expone la adaptación de los jóvenes a la vida universitaria, el papel que jugaron las redes de recepción en la integración a la ciudad y en las estrategias de independencia familiar. La configuración de los recursos, agentes, espacios y actividades produjeron tres escenarios distintos y complementarios. El proceso de adaptación está relacionado con un conjunto de prácticas orientadas a la comprensión de la dinámica de la ciudad de Xalapa.

Los tres apartados exponen una serie de condiciones, expectativas y posiciones presentadas en los jóvenes foráneos previo y a su llegada al campo universitario. Las características biográficas de estos actores se combinan en modos distintos para construir un sentido de pertenencia hacia la UV en el primer año de estudios de acuerdo con los rasgos ya expuestos en la teoría.

4.1. La estructura del núcleo familiar como condicionante para los estudios superiores

La categoría de estructura del núcleo familiar tuvo como propósito describir las condiciones presentes en el ingreso de los jóvenes foráneos a la universidad. Para ello, se consideraron los lugares de origen, los rasgos socioprofesionales de los padres de familia, las instituciones educativas y experiencias escolares previas. El análisis se centró en las condiciones socioeconómicas y culturales del núcleo familiar en relación con las instituciones educativas (ver figura 14).

Figura 14. Análisis de la categoría estructura del núcleo familiar



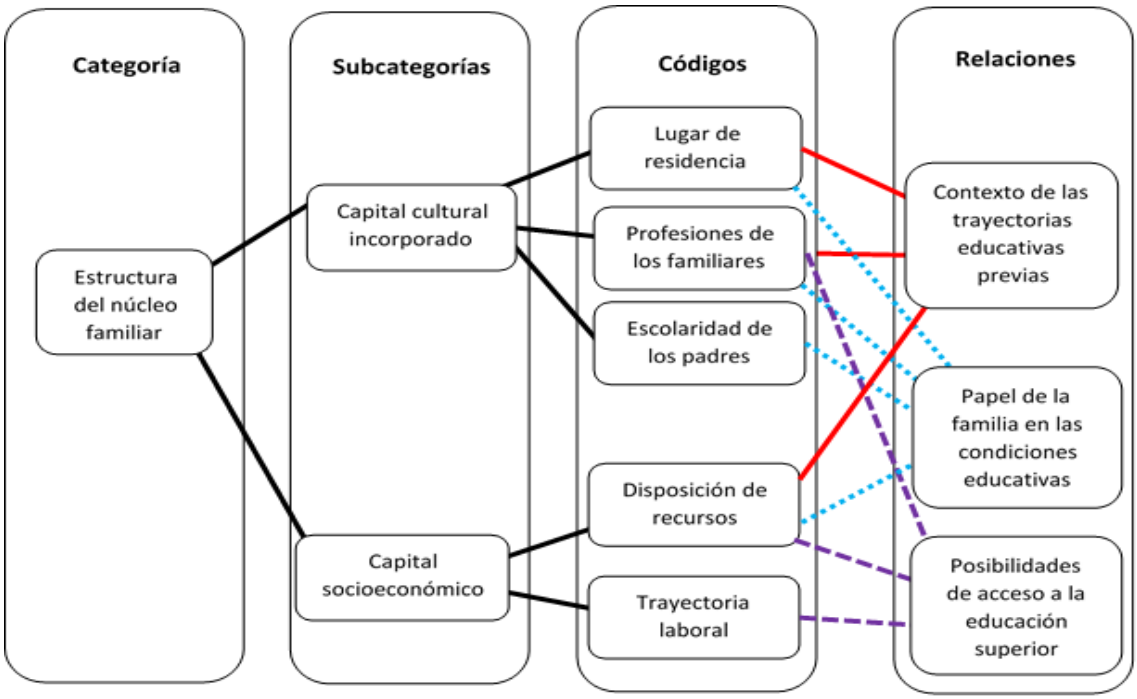
Fuente: Elaboración propia con apoyo en el programa de Atlas.ti

Este esquema, resultado de un proceso de análisis de datos, muestra las subcategorías y códigos que conformaron la categoría estructura del núcleo familiar. Las subcategorías identificadas fueron dos: capital cultural incorporado y capital socioeconómico. Por una parte, los códigos asociados a la primera subcategoría fueron: lugar de origen, estructura profesional del círculo familiar, escolaridad de los padres de familia. Por otra parte, los códigos asociados a la segunda subcategoría fueron: disposición de recursos económicos y trayectoria laboral. La organización de los elementos mencionados da cuenta tanto de la fundamentación y densidad como de las relaciones entre los datos empíricos.

La fundamentación y densidad de los códigos reveló que la mayor parte del material empírico se concentró principalmente en los códigos “disposición de recursos para los estudios” (50 citas, 4 vínculos), “lugar de residencia” (37 citas, 3 vínculos), “estructura profesional del núcleo familiar” (31 citas, 3 vínculos), “trayectoria laboral” (28 citas, 2 vínculos) y “escolaridad de los integrantes de la familia” (26 citas, 2 vínculos). Esta distribución permite observar que la subcategoría capital cultural incorporado predominó sutilmente sobre la subcategoría capital socioeconómico. Sin embargo, ambas se encontraron vinculadas a través de sus respectivos códigos, lo cual refleja su marcada influencia sobre la decisión de realizar estudios universitarios por parte de los jóvenes foráneos.

Con base en el esquema de la figura 15, el cual muestra la complejidad de las relaciones entre todos los elementos considerados en el análisis, recuperamos las relaciones más destacadas y descritas en el párrafo anterior. A partir de las categorías, subcategorías, códigos y vínculos más importantes arrojados en el *Atlas ti*, se identificaron tales nexos.

Figura 15. Diseño de las relaciones de análisis de la categoría estructura del núcleo familiar



Fuente: Elaboración propia

Las subcategorías mencionadas (capital incorporado y capital socioeconómico), produjeron asociaciones entre los códigos resultantes en ambas. Es decir, independientemente de que ejercieron una influencia en los jóvenes tienen asociación entre sí, lo cual se observa a partir de tres relaciones específicas.

La primera relación se construye a partir del contexto en el que tuvieron lugar las trayectorias educativas que ellos han construido hasta ahora. La segunda relación expuso la presencia de los padres de familia en los estudios superiores. La tercera relación enfatizó las posibilidades de acceso a la educación superior. En su conjunto, estas relaciones articulan las condiciones culturales y socioeconómicas que núcleo familiar despliega y pone en juego en la decisión de los estudios universitarios. A continuación, se revisa cada una de estas relaciones.

4.1.1 El contexto punto de partida de las trayectorias escolares construidas por los estudiantes foráneos

En la primera relación, tres códigos se traducen en recursos disponibles con los que cuentan los jóvenes en el contexto definido como el punto de partida de las trayectorias escolares: el lugar de origen, la estructura profesional del núcleo familiar y la disposición de recursos socioeconómicos.

En cuanto al lugar de origen, los estudiantes bajo estudio procedían de diversos lugares geográficos. Como se ha expuesto anteriormente, los contextos de origen están ligados a experiencias económicas, culturales, sociales relacionadas con los niveles educativos previos a la universidad (Bourdieu, 2003).

Un primer tipo relacionado con el origen geográfico está identificado con las condiciones de ruralidad de las comunidades a las que se pertenece. El siguiente fragmento muestra la apreciación de un estudiante de Pedagogía entrevistado:

> Las calles no están pavimentadas., existe escasez de agua. Normalmente hay que estar yendo a otros lugares para este recurso o en otros casos, lo que son pozos que son los que abastecen de agua a algunas personas. Pues no está exactamente al pie de una carretera, tienes que entrar por una desviación que te trae a lo que es la comunidad. Los lugares más cercanos de lo que estamos rodeados, igual son comunidades de la misma forma que esta (E12_H_19_PED).

La falta de servicios básicos y las dificultades de acceso están asociados a otros fenómenos que corren en paralelo, como es la oferta educativa limitada. Es común encontrar que la única modalidad presente en algunas localidades sea una escuela de telesecundaria y una de telebachillerato.

En este panorama, los estudiantes que ingresaron a la UV mostraron trayectorias continuas, son usuarios de aquellos establecimientos que con sus escasas opciones ofrecen los sistemas de educación media superior y superior. A pesar de la limitada oferta escolar, los estudiantes que llegan a las instituciones educativas constituyen cierto porcentaje que no interrumpe los estudios universitarios, tal y como señalan algunos autores (Mariscal, 2013; Saraví, 2015; De Garay, 2017; Silva, 2020). Estas trayectorias continuas generan procesos de socialización de los estudiantes con diversos agentes sociales que comparten condiciones similares.

El contexto de los estudiantes cuyo origen está asociado con la ruralidad, implica desde luego, a los espacios relacionados con la comunidad en un sentido más amplio. Los estudiantes combinan experiencias escolares con actividades relacionadas con el trabajo, casi siempre derivado de las actividades que realizan algunos miembros de la familia. La condición de ruralidad, de oferta limitada en los establecimientos escolares y de actividades relativas al ámbito del trabajo se corresponden con lo que algunos autores han definido como "el rol temprano que tiene el trabajo en las trayectorias escolares", no solo como apoyo a la economía familiar sino también como parte de un proceso de entrada en la vida adulta (Urteaga, 2010; Martínez et al. 2018). El gran elemento ausente en estos contextos es el de las actividades de promoción de consumo de cultura, así lo expresan dos estudiantes entrevistados pertenecientes a las carreras de Biología y Lengua Francesa:

> 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).

> Hace muchos años, yo creo que todavía no nacía, me cuentan mis familiares, mis papás que había mucha cultura y llegaban personajes muy famosos y había cine, pero los gobiernos se dejaron de enfocar en eso y entre otras cosas. La verdad la parte cultural aquí está muy muerta, muy, muy muerta. Uno tiene que buscar pues esa parte si a uno le interesa o muchos no conocemos de eso por la misma razón: ellos no se han preocupado (E16_M_20_FRA).

La escasa oferta cultural en estos contextos sociales limita a los estudiantes en su formación educativa si consideramos que la apropiación de los bienes culturales está íntimamente relacionada con otros aspectos relativos a la cultura escolar, cuestiones que van desde el conocimiento de las diversas expresiones artísticas hasta el desarrollo de habilidades que se desprende de un consumo regular de eventos de esa índole, no solo en cuanto a la alta cultura se refiere sino también a otras posibilidades. En este sentido, algunos autores han mostrado el poco alcance que tienen las políticas culturales en México y la concentración de estas actividades en zonas de mayor urbanización (Nivón, 2012; Chaparro y Guzmán, 2017).

Un segundo tipo relacionado con el contexto de origen está plenamente identificado con las zonas geográficas en condición de semiurbanidad. Como se sabe, se trata de zonas que cuentan con servicios básicos más accesibles, vías de comunicación y otras condiciones que hacen más fáciles los intercambios entre municipios y localidades. El siguiente fragmento muestra la percepción de un estudiante de la facultad de Biología:

> Emiliano Zapata está cerca de Carrizal, también, está Plan el Río y por lo que sé, pues actividades como de la agricultura y la ganadería. Yo no tengo familiares que trabajan en el sector este de ganadería, pero sí en el agrícola, a menos del otro municipio, no son mi familia directa, son mis parientes. También, hay actividades culturales, por ejemplo, se celebra el día de muertos y en Plan del Río, es como un sector donde es, más que nada, para ir a pasear o también para ir a comer, a recrearse (E21_M_19_BIO).

Entre los primeros dos contextos hasta ahora descritos hay algunas semejanzas a señalar. En ambos las actividades productivas atraen la inversión de tiempo de los estudiantes y forman parte del panorama inmediato que se relaciona con la escuela; asimismo, la oferta cultural es prácticamente inexistente. Pero en el segundo caso, en las zonas semiurbanas, hay una oferta mayor de establecimientos en los diferentes niveles educativos. Se identificaron al menos dos opciones por nivel educativo en el sector público y privado.

Con respecto a lo anterior, los estudiantes pudieron asistir a primarias completas, secundarias generales o técnicas y preparatorias generales o tecnológicas. Esta diversificación marca una diferencia en los usos sociales que las familias hacen de los establecimientos y que en cierta forma genera, si bien en una escala menor, procesos de diferenciación en las trayectorias escolares de los estudiantes a la luz de la capacidad adquisitiva de las familias.

Las condiciones de acceso permiten también enviar a los hijos a zonas cercanas, tal y como ocurre con los desplazamientos a la UV, como veremos más adelante. En los contextos semiurbanos la oferta cultural tampoco está presente. Sin embargo, la cercanía geográfica permite el consumo de cultural, buscar opciones tales como eventos o actividades culturales. Se puede decir que en los contextos semiurbanos una diferencia con respecto a los rurales es que hay la posibilidad de un ejercicio de lo que algunas autoras denominan la agencia cultural (Urteaga, 2010; Reguillo, 2010). Este ejercicio de agencia permite a los jóvenes posicionarse frente a las carencias estructurales que tiene la oferta cultural en nuestro país.

En un tercer espacio geográfico, de mayor urbanización, se observa mayor nivel de acceso a los servicios de comunicación y se da por hecho la posesión de los servicios básicos. Es mucho mayor la disponibilidad de instituciones por nivel y sector educativo. Al mismo tiempo, hay otros espacios destinados a la socialización de los jóvenes, algunos de ellos incluso claramente asociados con el ocio. Hay también algunas diferencias con respecto a los dos contextos previos ya descritos, las cuales muestran otro posicionamiento con respecto a las actividades laborales, recreativas e incluso a los entornos relacionados con la inseguridad:

> Pues Coatzacoalcos es una ciudad de costa, entonces, tenemos el mar cerca. Es muy recurrente que pues las actividades se realicen por esas zonas. Hay una pista de ciclismo, están las plazas y el centro. Sin embargo, yo en lo particular, prácticamente, no hago muchas de esas cosas porque últimamente, la ciudad ha estado bastante insegura y es muy común los asaltos y esa clase de situaciones. En general, creo que giran en torno al malecón, a las plazas y en cuanto a los trabajos, hay de todo tipo. Coatzacoalcos es una ciudad muy industrializada, se encuentra uno de los complejos petroquímicos muy cerca, Pajaritos, ahí en Pemex, entonces, también hay mucho trabajo por ese lado, mucha industria, pero pues en general, creo que trabajos como cualquier otra ciudad, de todo tipo (E23_M_20_BIO).

Las ciudades con mayor índice de urbanización, fueron las que, en las décadas de los cincuenta, sesenta y setenta del siglo pasado estuvieron caracterizadas por un crecimiento asociado a la inmigración por actividades productivas, lo cual se reflejó más en las ciudades con cierto desarrollo industrial y petrolero. Pérez Islas (2010), denominó a este como el proceso de industrialización de las ciudades. Las oportunidades de empleo dentro del sector servicios y manufacturero se presenta como una posibilidad de mejorar las condiciones de vida y las instituciones educativas jugaron un papel en ese discurso, sobre todo a la luz del modelo de sustitución de importaciones de los años cincuenta en México.

La dinámica laboral de las décadas mencionadas demandó una serie de competencias especializadas vinculadas con las profesiones universitarias y de nivel técnico. La inserción de los jóvenes al campo laboral se concentró en el sector de servicios, dedicación de medio tiempo y en temporada vacacional. De esta manera, las actividades productivas y educativas se combinaron para la complementar recursos económicos, obtener experiencia laboral y generar un ingreso extra (Paz, Suárez y Espinosa, 2018).

Los jóvenes cuya procedencia está ligada a los contextos urbanos, tuvieron entonces mayor posibilidad de acceder a diversos espacios de socialización: plazas comerciales, antros, bares y cafés. Estos sitios promueven, como menciona Saraví (2015), la circulación y el intercambio de prácticas juveniles a través de actividades recreativas. Con todo ello, la oferta cultural no se apreció por ellos como un espacio claramente definido para entrar en contacto con otras personas.:

> Pues honestamente no creo que haya mucho. Lo más normal es ir al cine, hay como dos parques. Ahorita, me parece que abrieron dos placitas como para ir a comer que son *petfriendly*. Bueno, eso es muy nuevo, pero me gustaría ir. De ahí en fuera, solo es el cine y no hay más actividades culturales realmente (E20_M_21_FRA).

Como se ha visto, la oferta cultural no parece estar presente en el panorama inmediato de los jóvenes y sus trayectorias escolares previas. Eventos como el cine, la música, el arte, el teatro o la danza, que en teoría son valorados por las instituciones escolares no forman parte del consumo cultural en los años previos al ingreso a la universidad. Algunos autores han documentado las diferencias que existen en el consumo de los bienes culturales en los estudiantes, incluso se han generado diferentes sistemas de clasificación de las prácticas de este tipo. Por ejemplo, la oposición entre consumo de élite y consumo popular (Catalán y Sunkel, 1990) o bien, entre consumo colectivo versus individual (Castellanos, 2010). A pesar de estas clasificaciones podemos concluir parcialmente que independientemente de la diferencia que existe entre los contextos según su grado de ruralidad-urbanidad, el consumo cultural no caracterizó a las poblaciones estudiantiles en los años previos al ingreso a la UV.

El *corpus* de las entrevistas analizadas arrojó, en cambio, muchas referencias de los jóvenes a los espacios de socialización más ligados al ocio que a las actividades culturales, el siguiente fragmento fue seleccionado entre otros que con frecuencia aludían a dichos espacios que en su apreciación formaban parte del consumo cultural:

> Entonces, pues actividades culturales hay para aventar aquí en Orizaba, pero las que más me gustan es el teleférico, el paseo del río y el poliforum porque en la noche se ve muy bonito porque tienen un jardín muy amplio, ahí en el jardín prenden las luces, hay unas luces que es luz, válgame la redundancia, es muy cálida y entonces, se ve como si estuviera encantado en el castillo, eso se ve muy, muy, muy bonito. Ya le hice patrocinio a mi ciudad (E19_M_23_FRA).

En este subapartado, se puede decir que a pesar de las diferencias que hay en los contextos de origen social y geográfico, hay elementos comunes que caracterizan a las poblaciones estudiantiles bajo análisis. Todas ellas reportaron cierto uso de recursos sociales, culturales y simbólicos a su alcance.

Los recursos utilizados por las familias de los estudiantes se tradujeron en estrategias de movilidad o desplazamiento. En las entrevistas, un elemento común fue la búsqueda de mejores establecimientos escolares según cada zona geográfica. En el caso de los estudiantes de zonas rurales, hay un desplazamiento a localidades con mayor oferta educativa:

> En la secundaria que fue cuando me tenía que mover ya hacía Alto Lucero, me llevaban en auto, ya fue cuando se consiguieron un auto para hacer estos movimientos. Todos los días era llevarme en auto, sí suponía un gasto necesario que se notaba. En la preparatoria ya tenía que usar el transporte público, el colectivo, las llamadas piratas. Tenía que subir caminando a localidad de Cerrillos y de ahí, tomar la pirata al municipio que eran, en ese entonces diez pesos, creo. Diez pesos de ida, diez pesos de venida, veinte pesos todos los días, nomás en transporte y aparte de la comida, pues también suponía otro pequeño gasto y sí alguna experiencia que tuviera mala, pues no, era un algo normal para mí, ya estoy acostumbrado a prácticamente andar de aquí para allá (E22_H_19_BIO).

La búsqueda de mejores opciones es una disposición 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 en los concursos escolares.

Algo similar ocurre con los estudiantes de localidades urbanas. La diferencia con respecto a los jóvenes anteriores descansa en que las opciones son mayores, incluso la condición de urbanidad o semiurbanidad permite el traslado de tipo pendular, el desplazamiento diario a zonas donde hay una oferta educativa aún mayor. Este fenómeno de desplazamiento pendular ha sido abordado por diversos autores (Pezo, 2005; De Garay, Miller y Montoya, 2016; Suárez y Vázquez, 2021) para señalar la estrategia de movilidad cotidiana para estudiar en mejores establecimientos asentados en ciudades más grandes.

La otra forma es un proceso migratorio interno, donde las familias apuestan por una movilidad en la que, si bien está implicado el trabajo, se acerca a los integrantes a la posibilidad de asistir a establecimientos escolares cercanos a las ciudades en las cuales existe oferta institucional a la cual se aspira a ingresar. El siguiente fragmento está relacionado con este aspecto:

> Bueno, yo nací en Martínez de la Torre, estuve viviendo ahí hasta los ocho años, llegué a Xalapa a cursar tercero de primaria y de ahí, estuve desde la primaria hasta la secundaria. De ahí, por problemas, no conmigo ni de la escuela sino familiares, tuve que regresarme a Martínez medio año, pues era por cuestiones de salud de un familiar. Entonces, pues me pidieron apoyo y yo entré a cursar la prepa allá en Martínez, primer semestre, nada más, lo inicié en un COBAEV y ya de ahí, pues regresé a Xalapa y volví a estudiar la prepa, el segundo semestre, tercer semestre y cuarto semestre. De ahí, estuve un tiempo en Cuernavaca, Morelos. Bueno, en un pueblito, sí es como Cuernavaca ya ve que se junta mucho, pues ahí estuve hasta quinto semestre y ya de ahí, pues otra vez regresé a Martínez. Entonces, son como tres lugares en los que he vivido, es Martínez, Xalapa y Cuernavaca. (E14_M_21_PED).

Este tipo de desplazamientos indica cierta capacidad estratégica de las familias de origen según los recursos con los que se cuenta. Las familias hacen uso de tales recursos relacionados con aspectos económicos, sociales, culturales y simbólicos. Estos desplazamientos favorecen la diversidad de los procesos de socialización con distintos agentes, espacios y actividades sociales disponibles en las ciudades. En este sentido, las movilizaciones dieron cuenta de las condiciones contextuales sobre las que se construyeron las trayectorias educativas.

A manera de cierre, los jóvenes foráneos procedieron de contextos sociales en tres condiciones distintas: ruralidad, semiurbanidad y urbanidad. En cada uno de ellos existen elementos disponibles que son utilizados por las familias en función de su alcance. A pesar de que en los tres contextos se observan diferencias en cuanto al acceso a los servicios básicos, la oferta educativa y la forma en que están implicados otros procesos relacionados con las comunidades de origen tales como el trabajo, es común observar el desplazamiento en la búsqueda de mejores opciones en diferentes aspectos. Estos desplazamientos conforman trayectorias escolares desde las expectativas sociales y profesionales, cuestión que se aborda en los siguientes apartados.

4.1.2 Las experiencias escolares y apoyo familiar

En esta segunda relación destacó el papel de la familia como apoyo a las actividades escolares a través de cuatro códigos: lugar de origen escolaridad de los padres de familia, estructura profesional del núcleo familiar y disposición de recursos. El conjunto de códigos hizo observable que los estudiantes tuvieron experiencias escolares que les permitieron desplegar una socialización con pares y con otros actores dentro del contexto social.

En cuanto al proceso de socialización, se observa que los estudiantes se integraron a un sistema escolar y social de las instituciones a las cuales ellos asistieron durante sus trayectorias previas al ingreso a la universidad. Diversos estudios han mostrado que el fenómeno de la integración escolar es clave en la construcción de trayectorias escolares que posicionan a los estudiantes para ingresar posteriormente a la universidad (De Garay, 2017; Silva, 2020; Acosta y Planas, 2014). Esto quiere decir que en los niveles escolares previos la socialización conduce a la integración escolar.

En el caso de los estudiantes bajo estudio, el recorrido por las instituciones educativas previas a la universidad generó una serie de experiencias que contribuyeron al ingreso y permanencia de sus respectivas carreras. En este sentido, todos los niveles escolares intervienen de alguna forma en la constitución de trayectorias escolares.

El nivel básico representó un periodo de incorporación a la lógica y el funcionamiento de la cultura escolar, lo que en palabras de Dubet y Martucceli (1997) se conoce como la experiencia escolar y la integración al sistema, lo cual no se logra fácilmente, los estudiantes requieren superar las situaciones que se presentan en cada sistema. Por otra parte, el nivel medio superior se caracterizó por el despliegue del capital social y escolar ya adquirido. En estas etapas de adaptación se configura el desempeño académico:

> Bueno, yo creo que hablando de la primaria casi no me acordaría, no tuve nada relevante, fui un alumno normal, tampoco destaque demasiado. En la secundaria, sí tuve un como que se me obstaculizó el aprendizaje, no sé, se me hizo más difícil la secundaria por la pubertad y cosas y así. Sí bajé de forma significativa el promedio hasta un punto que casi me quise salir de la escuela pues cosas de la vida, tiene sus bajas y sus altas, ya superé ese obstáculo. En la prepa, logré normalizarme y pues ser un alumno tanto destacado. Tuve algunos maestros que sí me orientaron más a este campo de estudio que la biología y yo creo que sí me ayudaron varios maestros de ahí. (E22_H_19_BIO).

En las experiencias escolares de los estudiantes se ponen en juego estrategias de socialización; es por ello, que la entrada en contacto con otros agentes sociales dentro del contexto escolar influye en el proceso de integración a este medio. La integración a la dinámica escolar reflejada en el desempeño tuvo como base, principalmente, las relaciones desarrolladas entre los jóvenes foráneos con sus docentes y compañeros. De esta manera, la convivencia dentro de las instituciones educativas promovió la circulación, intercambio y apropiación de la cultura escolar. Asimismo, las experiencias generadas jugaron un papel central para la continuación en los niveles educativos:

> Ah, pues con los docentes fue bien, bueno, en general algunos que sí y otros que no, pero pues con los compañeros también en general fue buena la experiencia porque fue un ambiente colaborativo. Sí, hubo situaciones así, por ahí, que fueron un poco difíciles, pero creo que permanecieron buenas, obviamente, también hubo obstáculos igual con compañeros y maestros. Pero, o sea, no fueron impedimento para seguir continuando. Entre lo que cabe, me esforcé mucho y pues pude seguir con mis estudios hasta llegar aquí a la universidad. (E10_H_20_FIS).

Las relaciones con docentes y compañeros se generaron en distintos espacios de socialización dentro de las instituciones educativas. Como parte de estas interacciones hay intercambios de información sobre temas escolares, recreativos y personales, que no están exentos de colaboración, tensión y conflicto. Este cúmulo de experiencias aportan elementos que constituyen las trayectorias escolares. El tránsito en cada una de las instituciones educativas conforma redes de apoyo para enfrentar los requerimientos escolares. De acuerdo con Hernández (2019), tienen un trasfondo relacional y social desde el cual los jóvenes vinculan sus experiencias escolares con la continuación de los estudios de educación básica y media superior. Como se observa, esto es válido también para el nivel de educación superior.

Las experiencias escolares de los estudiantes en los niveles educativos previos al ingreso a la UV, no se llevan a cabo de forma aislada. Detrás de tales experiencias que requieren tiempo, dedicación, recursos, entre otras cuestiones, está la familia como apoyo. Lo que se observa en el caso de los estudiantes bajo estudio, es que tienen familias que acompañan tanto con recursos materiales como con otros medios las trayectorias escolares, y el tipo de apoyo depende de los antecedentes escolares de los padres, tal y como se observa en el siguiente fragmento:

> Pues en sí, como que ellos no se introducían tanto al ambiente de lo que es mi educación porque como tal, ellos no tienen una carrera. De hecho, pues no completaron los estudios, me comentaban mis papás que algunos de ellos se quedaron con lo que es la primaria y de cierta forma, esto impide como que se introduzcan al ambiente educativo porque pues tú les puedes pedir apoyo en alguna tarea o algo así y pues de qué manera ellos te apoyan si probablemente no lo entiendan. Entonces, como que hasta ese aspecto no se introducían, eran más como de que había una reunión en la escuela, ellos van y pues les dicen cómo va su hijo. Ellos como de está bien y nada más era como que el interés de saber cómo iba funcionando la trayectoria académica no tanto como de querer saber qué era lo que me enseñaban o no lo que no (E1_H_19_PED).

Los padres de familia pueden desempeñar diversos roles, desde el apoyo en tareas, contenidos, aprendizaje hasta funcionar como supervisores del desempeño académico de los estudiantes. Esto se observa también en la provisión de recursos para la realización de actividades escolares. Hay una relación entre los antecedentes escolares de los padres y el tipo de apoyo que ellos otorgan a sus hijos. Como opinan Silva y Rodríguez (2013), hay una relación entre estos aspectos que se nota en los empleos que desempeñaban los padres de familia. Por una parte, los que trabajaban en los sectores del campo, comercio y servicios se enfocaron en aspectos administrativos de las trayectorias educativas como el pago de colegiaturas, la compra de uniformes y la adquisición de útiles escolares. Por otra, quienes se dedicaban a las actividades productivas vinculadas con los estudios universitarios iban más allá. De acuerdo con esto, el siguiente fragmento ilustra esta relación:

> Mi mamá compraba cuando vendían libros de puerta en puerta, enciclopedias. Teníamos como dos enciclopedias completas y libros así de *ayúdame con la tarea*. En cuanto al espacio, quizá no tanto porque siempre ocupamos como lugar destinado para las tareas era la mesa y compartimos todos. Después, recuerdo que cuando empezó a ver computadores, mi papá nos regaló una computadora de escritorio y no teníamos internet, pero teníamos programa que se llamaba *mi encarta* donde podías ver y aprender algunas cosas. Entonces, en ese aspecto creo no me fue mal. (E3_M_26_FRA).

La disponibilidad de bienes y espacios que la familia tiene se convierte así en una mediación que está presente en el desempeño académico de los estudiantes. De acuerdo con García (2010), hay una brecha entre los que tenían acceso a ciertos recursos y los que carecían de ellos.

A manera de reflexión final en este subapartado, la familia está presente como apoyo en las trayectorias escolares de los estudiantes, los cuales tienen la oportunidad de desplegar su socialización en la medida en que ellos pueden dedicar tiempo y concentración en sus estudios. En los niveles previos al universitario, se observar que las posibilidades de intervención familiar dependerán de los antecedentes escolares de los padres de familia. En cualquier caso, se dispone de recursos económicos que se convirtieron en bienes y prácticas destinados a las actividades escolares, los cuales variaron en función del empleo de los padres de familia.

4.1.3 Las posibilidades de acceso a los estudios universitarios: el contexto laboral como ámbito paralelo en las trayectorias escolares

La tercera relación expone las condiciones familiares necesarias para que los estudiantes accedieran a las universidades por medio de tres códigos: estructura profesional del núcleo familiar, disposición de recursos y trayectoria laboral. De algún modo, estos elementos continúan formando parte de las estrategias en las que la familia interviene en las trayectorias de sus hijos, en este caso en el momento en el que ellos experimentan la transición del nivel medio superior al superior.

El bachillerato presentó un punto de inflexión en las trayectorias de los estudiantes. Se presenta como el momento en el que la decisión de estudiar una carrera universitaria está relacionada con otras decisiones propias de la vida de los jóvenes. En algunos estudios se ha identificado que el egreso de bachillerato representa un momento crucial para las decisiones futuras (Hernández, 2019; Hernández y Padilla, 2020; Suárez y Vasquez, 2020). Aquí se encuentra una de las discusiones más frecuentes sobre las expectativas como posibilidades reales de acceder a los estudios universitarios y las aspiraciones solo como idealización de una actividad futura (Katthab, 2015).

> Bueno, de mi generación éramos 93 alumnos, era generación poquito grande para la zona donde vivimos. De esos 93 alumnos, presentaron como los 83 a la UV para distintas carreras. De esos 83 que presentaron solo quedaron 22 alumnos. Creo que los demás presentaron para otras universidades, después (E22_H_19_BIO).

El egreso del bachillerato mostró que los estudiantes que apostaron por los estudios universitarios fueron la mayoría; sin embargo, las posibilidades objetivas con las que ellos contaban no eran las mismas. La elección de los estudios se centró, en instituciones del sector público, pues como señalan Miller y Montoya (2017), éstas son elegidas regularmente porque cuentan con instalaciones en distintas regiones de la misma entidad federativa; disponen de una amplia variedad de carreras de distintos campos de conocimiento y cuentan con un prestigio social y profesional debido a la antigüedad y exigencia en sus procesos formativos. Este conjunto de aspectos orientó la toma de decisiones hacia la UV.

El interés por continuar con los estudios estuvo respaldado nuevamente por la familia. En México, aún predomina el fenómeno de la primera generación de estudios universitarios en muchas familias, estudiantes que representan la primera vez en que un miembro accede a los estudios universitarios. Como opina Guzmán (2018), se presenta una oportunidad que en la mayoría de los casos los padres no tuvieron, pero ellos destinan distintos tipos de recursos y valoran los procesos formativos en las instituciones educativos. El siguiente fragmento se formuló en ese sentido:

> Lo que casi siempre estaban mencionando era que a ellos les gustaría, vieron que a mí me llamaba mucho la atención la escuela, más que nada estudiar. Ellos me dijeron que me iban a dar el apoyo a un cien por ciento y que ellos no lo tuvieron cuando eran jóvenes, pues realmente era escasa la economía; entonces, no hubo forma de que ellos siguieran estudiando. Pues dijeron que, si yo tenía la oportunidad que la aprovechará y para que yo siguiera estudiando, algún curso que me ayudara un poco más. Era la forma en que ellos participaban y me aconsejaban. Sí era darme ánimo para seguir adelante. (E12_H_19_PED).

El apoyo familiar se centró en la motivación por la continuación de los estudios a través de consejos y la facilitación de recursos socioeconómicos para la realización de actividades escolares. De esta manera, los recursos proporcionados, a partir de planteado por Hernández y Padilla (2019), cubrieron aspectos materiales e inmateriales relacionados con la postulación de los jóvenes foráneos a la universidad.

La preparación para el examen de admisión se enfocó en el repaso de las materias de matemáticas y español. El proceso de estudio se generó, mayormente, de forma autónoma, aunque hubo casos donde asistieron a cursos y en otros, no hubo tal dedicación:

> A mí me prestaron una guía de estudio y con esa yo solita, investigando y todo eso pues la fui estudiando y como la trae explicada y los ejercicios pues yo iba haciendo mis anotaciones y pues así fue mi preparación, fue individual (E24_M_20_BIO).

El despliegue de las acciones de estudio estuvo orientado por dos tipos de recursos: socioeconómicos y culturares, disponibles en el núcleo familiar. El primer tipo permitió la obtención de guías de estudio, simuladores de examen y vídeos explicativos en internet, mientras que, el aspecto cultural se centró en la ayuda de familiares y conocidos para la comprensión de ciertos temas. Por lo tanto, las prácticas de estudio posicionaron a los jóvenes foráneos ante las pruebas de ingreso a la universidad.

El porcentaje de los jóvenes que ingresaron a las IES representaron una minoría respecto a quienes fueron rechazados, cuestión ya documentada como una tendencia en diversos estudios (Miller y Montoya, 2017; De Garay, Miller y Montoya, 2016). En el contexto de un sistema educativo altamente excluyente, las características que se han presentado hasta ahora en los estudiantes muestran que solo mediante la conformación de cierto perfil en las trayectorias previas al ingreso a la universidad hay probabilidades de acceder a estas instituciones.

Si bien es cierto que la exclusión de estudiantes en el sector público fomenta que entre estos jóvenes se busquen en algunos casos otras opciones como las del sector educativo privado, en algunos casos más el intento de ingresar a este nivel educativa concluye ahí. La decisión de algunos jóvenes foráneos sobre no continuar con los estudios superiores implica no contar con el apoyo familiar, como se aprecia en los siguientes fragmentos en los cuales dos estudiantes describen lo que ocurre entre quienes no ingresaron a la UV.

> Yo creo que es mucho el factor económico porque pues te digo que vivir en otra ciudad pues sí es un gasto grande, no solo es pagar ficha del examen, preparación del curso y por inscripción es pagar comidas, es pagar, ropa es pagar departamento, es pagar libros, o sea, es un gasto fuerte y no solamente mantener una casa que es la de allá sino mantener la casa que estás tú aquí. Entonces, yo creo que muchas personas por eso no quisieron no estudiar porque dijeron: yo quiero irme, pero mis papás no me pueden dar ese lujo de poder irme y la carrera que yo quiero a fuerza tiene que ser en otro lugar, entonces, pues mejor me quedo (E19_M_23_FRA).

> No me sé los nombres de nadie, solo el de una chava que me topé en el softball y me dijo que estaba embarazada. Saliendo de la prepa, creo que sí es como la mitad que se casaron y embarazaron (E20_M_21_FRA).

Los fragmentos muestran que en esa etapa de ingreso a la universidad están muy próximas otras situaciones que se relacionan con la vida de los jóvenes. Siguen estando muy presentes los roles a desempeñar en el contexto de las diferentes sociedades. Los estudios de Urteaga (2010) y Martínez et al (2018) así lo han mostrado. El inicio de la vida en pareja, la entrada al contexto laboral, entre otras situaciones, parecen ser escenarios inmediatos entre quienes no acceden a la educación superior.

El campo laboral tiene la particularidad de orientar las decisiones que los estudiantes y sus familias toman con respecto a poner como límite los estudios de bachillerato. Los estudios de Guerra y Guerrero (2012) mostraron desde entonces que entre los múltiples sentidos por los que se estudia el bachillerato está el hecho de adquirir una certificación para ingresar de manera inmediata a la vida laboral, dejando los estudios universitarios como algo a largo plazo o simplemente fuera de las expectativas futuras. El siguiente fragmento narra cómo las actividades productivas estuvieron relacionadas con las características contextuales y, en algunos casos, se vincularon con la formación recibida en el bachillerato:

> Muchos, como la carrera te prepara para eso, para ser técnico en mecánica naval, aunque ya sabían y tenían el título, entonces, esperaron un año en recibir su certificado y entre que esperaban ese año se pusieron a trabajar de lo que hubiera, de cajero en el Chedraui, de empleado en una zapatería o un restaurante o algo por el estilo, pero sí, una vez pasado ese periodo se fueron a trabajar como ayudantes en los lugares donde hay barquitos o algo por el estilo. Ajá, para repararlos. (E2_H_20_FIS).

De forma casi paralela a la construcción de las trayectorias escolares corre una trayectoria laboral, que va a estar de acuerdo con las condiciones y actividades predominantes en los contextos de origen de los estudiantes, tal y como hemos visto en los apartados anteriores. En algunos casos, los estudiantes se dedicaron a la agricultura, ganadería y comercio como jornaleros, ganaderos y comerciantes; mientras que, en otros casos, se enfocaron en el sector de servicios como cajeros, meseros y vendedores. Estos empleos representaron un aporte al pago de los servicios, alimentos y la renta. También, contribuyeron a generar autonomía en las formas vestimenta y ocio de los estudiantes (Pérez Islas, 2010, Guzmán, 2004). Estas actividades, no obstante, eran consideradas entre quienes ahora estudian la universidad, como temporales debido a las precarias condiciones laborales y salarios insuficientes.

La trayectoria laboral inició cuando los estudiantes cursaban el bachillerato. Vale la pena destacar que el trabajo se aprecia de un modo específico, porque aun cuando implica ingresos económicos no sustituye a la expectativa de estudiar una carrera, tal y como se observa en el siguiente fragmento:

> En el trabajo en el que más he durado fue en este de seis meses previo entrar a la universidad, igual era de tiempo completo, sin embargo, era muchísimo más tranquilo y, afortunadamente tenía tiempo para estudiar para prepararme para mi examen. Estaba muy bien realmente, tenía tiempo porque me daban descanso, en fin de semana, entonces, estaba súper bien. Tenía tiempo para pasarlo con mi familia y a pesar de que yo me sentía un poco mal porque no lograba ver a mis amigos y se clase costo por estar trabajando. Sabía que a final de cuentas todo iba a valer la pena porque estaba trabajando con un fin y lo logré al final, logré. Logré llegar a donde estoy ahorita y, pues me llevé mucho aprendizaje, realmente nunca había durado tanto tiempo en un trabajo, fue bueno, fue grata la experiencia. (E23_M_20_BIO).

Las actividades productivas se caracterizaron por ser flexibles tanto en los horarios como en las funciones. Además, se concentraron en el sector de servicios como meseros y vendedores. Los puestos ocupados permitieron a los jóvenes foráneos obtener un ingreso económico que costeara el proceso de postulación y preparación para el examen de admisión a la UV. De esta manera, la articulación del trabajo y escuela hizo contrapeso a las situaciones económicas, sociales y culturales adversas a las que se enfrentan comúnmente los jóvenes cuyas condiciones son desfavorables.

En la relación entre trabajo y estudios, se abren diversas rutas de análisis. Como se ha observado, entre quienes ingresaron a una carrera universitaria el trabajo forma parte de una actividad estratégica que incluso puede funcionar como la adquisición de experiencia y recursos para ingresar posteriormente a la universidad; sin embargo, en los demás casos es el inicio de una trayectoria laboral donde los estudios universitarios quedan fuera de alcance.

Quizá la expresión más visible de este fenómeno está representada en la migración por situaciones de trabajo, escenario frecuente para muchos jóvenes que no están en posición de cursar estudios universitarios. Como se sabe, México es un país con un nivel migratorio que ha llegado al orden del 6.7 por ciento de la población total, entendiendo que más de 126 millones de personas constituimos este territorio (INEGI, 2020). En los fragmentos recuperados de las entrevistas, los estudiantes refieren cómo se da este fenómeno en quienes fueron sus pares antes de ingresar a la universidad:

> Tuve varios que se fueron como si fueran mano de obra para estados del norte como Acuña y Tamaulipas son personas que juntaban gente ahí en la localidad y le decían que les iban a pagar el viaje y todo eso para trabajar para una maquiladora algo así (E4_H_20_FIS).

> Pues trabajar es lo que hacen y de hecho, conozco a un compañero que hace no mucho se fue a Estados Unidos porque también es como muy común acá que no hay mucho que hacer, no hay mucho trabajo y eso, pues se fue a trabaja, bueno, lo único bueno, a mi perspectiva, fue que se fue con un permiso porque no se van como arriesgando a esto que puede suceder, pero los que no siguieron estudiando, pues trabajar y pues los que ya son mamás o papás, supongo que también de cierta forma trabajan para para esto, pero sí, o sea, el trabajo y pues te digo que lo que se hace aquí pues es los cítricos y todo eso del campo. (E13_M_19_PED)

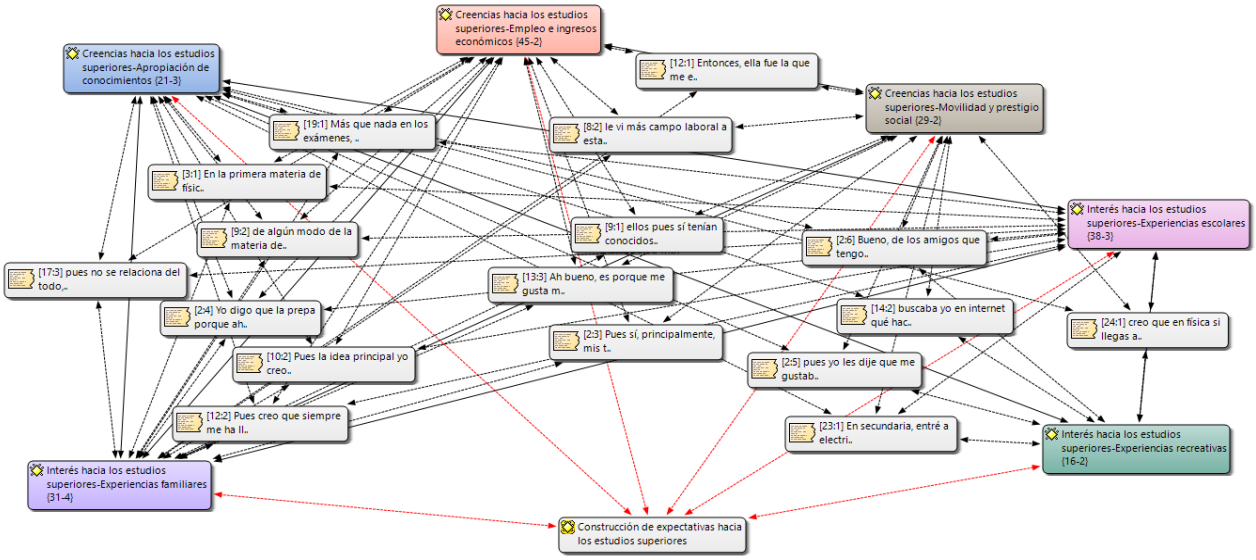
Los empleos se caracterizan por la precariedad que actualmente impone el sector servicios. En términos de ingresos económicos, condiciones laborales y seguridad social. Este fenómeno se presenta tanto a nivel interno como externo en relación con el país. El proceso migratorio tiende a estar asociado al egreso de los estudiantes de bachillerato; independientemente de que las certificaciones escolares en las instituciones mexicanas no se traducen en una mejor condición migratoria, da inicio casi siempre en ese momento.

A manera de resumen, en este subapartado se muestra cómo el acceso a la educación superior está relacionado con el ámbito laboral de los estudiantes como parte de sus trayectorias escolares. Las familias usan su capacidad estratégica para sostener dichas trayectorias, pero el contexto laboral juega un papel importante. Por otro lado, puede distinguirse entre el hecho de trabajar como parte de la obtención de recursos para generar mejores posibilidades de ingreso a las universidades o bien, trabajar como una forma de generar una trayectoria laboral, a veces bajo el esquema de migración interna o internacional.

4.2 Las aproximaciones hacia la universidad y las carreras universitarias

La categoría de construcción de expectativas hacia los estudios universitarios tuvo como propósito reconocer las condiciones, recursos y agentes que integraron los procesos de toma decisión de los jóvenes foráneos relacionados con sus carreras universitarias. Para ello, se tomaron en cuenta los procesos de socialización familiar, escolar y entretenimiento previos a la universidad. Asimismo, se incluyeron las motivaciones relacionadas con la toma decisión sobre los estudios superiores. De esta manera, las expectativas universitarias se comprendieron como el resultado de diversos procesos de socialización (ver figura 16).

Figura 16. Análisis de la categoría construcción de expectativas hacia los estudios universitarios



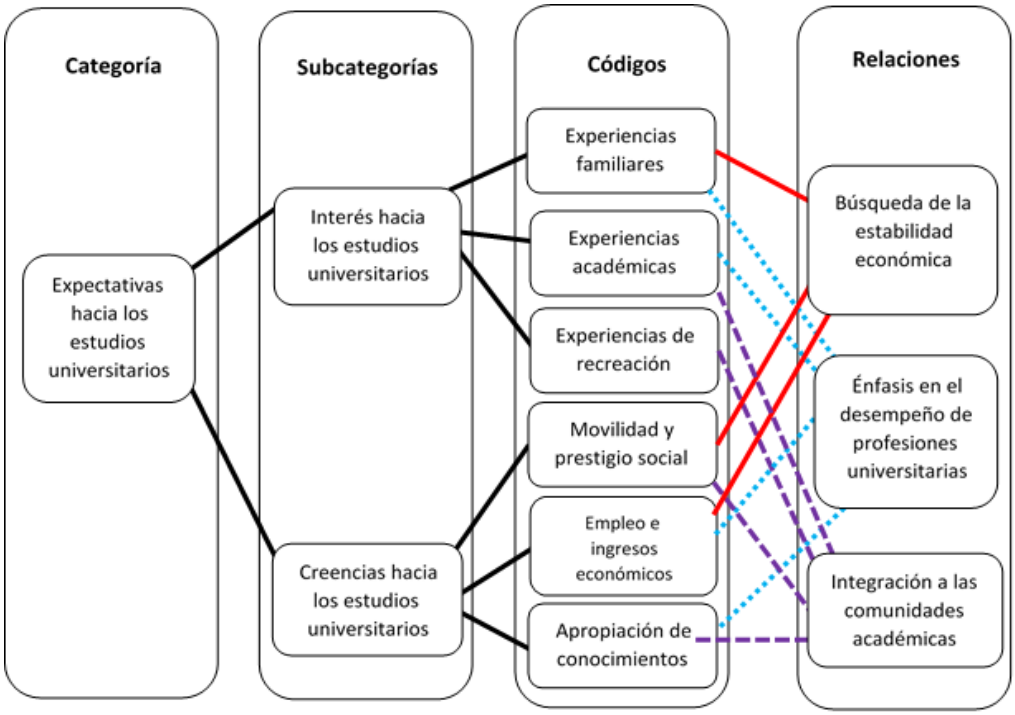
Fuente: Elaboración propia con apoyo en el programa de Atlas.ti

Este esquema, resultado de un proceso de análisis de datos, muestra las subcategorías y códigos que conformaron la categoría construcción de expectativas hacia los estudios superiores. Las subcategorías identificadas fueron el interés hacia los estudios superiores y las creencias sobre los estudios superiores. Por una parte, los códigos asociados a la primera subcategoría fueron: experiencias familiares, experiencias académicas previas y experiencias recreativas. Por otra parte, los códigos asociados a la segunda subcategoría fueron: movilidad y prestigio social, empleo e ingresos económicos y apropiación de conocimientos. La organización de los elementos mencionados da cuenta tanto de la fundamentación y densidad como de las relaciones entre los datos empíricos.

La fundamentación y densidad de los códigos reveló que la mayor parte del material empírico se concentró principalmente en dos códigos: empleo e ingresos económicos (45 citas, 2 vínculos) y experiencias escolares estudios (38 citas, 3 vínculos). Esta distribución mostró que las expectativas se construyen principalmente dentro de las instituciones educativas de nivel básico y medio superior para el acceso a mejores empleos e ingresos económicos. Sin embargo, las vinculaciones entre los códigos hicieron observable otras construcciones acerca de los estudios superiores.

Con base en el esquema de la figura 17, el cual muestra la complejidad de las relaciones entre todos los elementos considerados en el análisis, recuperamos las relaciones más destacadas y descritas en el párrafo anterior. A partir de las categorías, subcategorías, códigos y vínculos más importantes arrojados en el *Atlas ti*, se identificaron tales nexos.

Figura 17. Diseño de las relaciones de análisis de la categoría expectativas hacia los estudios universitarios



Fuente: Elaboración propia

Las asociaciones entre los códigos de ambas subcategorías se agruparon en tres relaciones dentro de la categoría construcción de expectativas hacia los estudios superiores. La primera expuso la búsqueda de estabilidad económica en las carreras universitarias. La segunda presentó a las carreras universitarias como espacios para el desarrollo de disposiciones laborales específicas. La tercera mostró la concentración de un área de conocimiento especializado al interior de las carreras universitarias. El conjunto de relaciones da cuenta de las formas en que se articularon los intereses y creencias acerca de las carreras universitarias dentro de las expectativas hacia los estudios superiores de los jóvenes foráneos.

4.2.1 La expectativa instrumental: Estabilidad económica

La primera relación mostró una expectativa hacia las carreras universitarias basada en una estabilidad económica en función de tres códigos: experiencias familiares, movilidad y prestigio social, y empleo e ingresos económicos. Este conjunto de códigos hizo observable como los estudios universitarios se concibieron de forma instrumental, lo cual implicaba obtener mejores condiciones de vida a través de los recursos económicos.

Los procesos de socialización que generaron este tipo de interés hacia las carreras universitarias remitieron, principalmente, a dos tipos de experiencias familiares de los estudiantes foráneos. Primero, como lo señala Khattab (2015), se mostró la asociación que tienen las expectativas con las circunstancias socioeconómicas. Así, los padres de familia manifestaron preocupaciones y consejos sobre las opciones universitarias en torno a los ingresos económicos como se señala en el siguiente fragmento:

> Mis papás pues sí tenían conocidos que habían trabajado en eso; tenían contactos con un director del centro de idiomas de Coatzacoalcos, entonces eran personas cercanas a la familia que ellos sabían que trabajaban de eso y que era algo redituable. Siento que los padres siempre buscan eso en los hijos, que su profesión sea orientada al ingreso económico, entonces pues al escuchar que yo les dijera que iba a estudiar ahora idiomas, lengua francesa, pues fue bastante aceptable de su parte y la reacción fue de “ok ¿en dónde es?” En Xalapa, pues “ahora ¿cómo te vas y eso?” (E17_H_19_FRA),

La declaración presentada mostró que el apoyo familiar sobre las carreras universitarias dependió, principalmente, del reconocimiento de un campo laboral consolidado y un ingreso económico estable. Estas características, de acuerdo con Guerrero, Sugimaru, Cussianovich, De Fraine y Cueto (2016), expusieron como las condiciones socioeconómicas asociadas a las carreras universitarias influyen en la conformación de las expectativas educativas.

La presencia de los aspectos socioeconómicos se hizo observable en los empleos de agentes sociales relacionados con el núcleo familiar. Las interacciones familiares, como lo señala Guerrero (2014), proporcionan recursos utilizados en el establecimiento de pronósticos o predicciones relacionados con los estudios universitarios. Por lo tanto, las actividades productivas inmediatas representaron un panorama sobre el futuro profesional al finalizar los estudios de cierta carrera universitaria.

Los familiares intervinieron de forma directa en la conformación de expectativas educativas de los estudiantes foráneos. La intervención consistió en realizar propuestas de opciones educativas para asegurar el éxito profesional desde una perspectiva socioeconómica. El siguiente fragmento describe la situación planteada:

> Pues sí, principalmente, mis tíos y unos primos. Unos eran ingenieros en sistemas, me dijeron "si estudias física, vas a terminar nada más de maestro o no te van a pagar muy bien. Agarra una ingeniería y es lo mismo, te queda más cerca". Es más fácil pero como dije no me llamó, bueno, sí estaba entre una de mis opciones, por ejemplo, también el no quedar aquí en la universidad. Si no quedaba en la universidad, pues lógicamente me iba, no me iba a esperar otro año, tenía que aprovechar el tiempo. Me iba a meter a tecnológico de Minatitlán si no quedaba aquí. (E10_H_20_FIS).

Las propuestas de los familiares se sustentaban en experiencias universitarias previas y en actividades productivas vinculadas con la educación superior. De esta manera, se destacaron características como la escolaridad, la ocupación e ingresos económicos. Así, las condiciones socioeconómicas y laborales establecieron una presión familiar en las expectativas educativas y laborales de los estudiantes.

Las profesiones universitarias de los padres de familia abarcaron empleos como la de docentes, ingenieros, contadores, informáticos, psicólogos y enfermeros. En algunos casos, estas profesiones se reflejan en el resultado de los estudios universitarios:

> Entonces, mi familiar fue la que me empezó a explicar qué, pues no solamente es para trabajar como docente, sino que también puedes trabajar en otras áreas y ya se administrativo y en orientación. Entonces, fue lo que a mí me llamó la atención y por eso decidí estudiar pedagogía en Universidad Veracruzana (E2_M_19_PED).

La semejanza en las expectativas educativas mostró cómo los procesos de socialización con padres y familiares contribuyeron a la clarificación de dudas sobre lo que implicaba ingresar a algunas carreras universitarias. La apropiación de los recursos familiares mostró, como lo señala Khattab (2015), el mantenimiento de ciertas creencias, objetivos y finalidades relacionados con la educación superior.

En otros casos, las profesiones universitarias del núcleo familiar sirvieron para retomar elementos como el ámbito laboral o área de conocimiento. El distanciamiento respecto a las carreras universitarias se realizó con base a cuestiones socioeconómicas. Los parámetros establecidos destacaron a aquellas en las que su proyección laboral era mayor respecto a otras opciones educativas:

> Le vi más campo laboral a esta carrera que estudiar historia. A mí, yo me hubiese inclinado más por la historia o incluso por la antropología o arqueología, o sea, me encantan esos temas. Sin embargo, le vi más campo elaborar a la lengua francesa y también estuve como titubeando de que a estudiar lengua francesa o inglesa. Opté por francesa porque dije "ay me gusta más cómo suena", o sea, me dejé llevar más por mi agrado. (E16_M_20_FRA).

El interés por alguna carrera universitaria está basado en las posibilidades económicas y en los antecedentes escolares de las familias. Estos dos elementos definen en buena medida la construcción de expectativas hacia los estudios universitarios, aun cuando no son los únicos presentes. Un elemento que juega de manera periférica es el de la búsqueda del ingreso al mercado laboral.

Las profesiones relacionadas con las carreras universitarias cobraron un papel central en la consolidación de las expectativas educativas, ya que simbolizaban oportunidades concretas para la obtención de recursos económicos. Estas creencias, con base en Hernández y Padilla (2019), reprodujeron diversos estereotipos de las profesiones universitarias:

> Ah bueno, es porque me gusta más el francés que el inglés. El inglés siempre se me ha hecho muy difícil y el francés se me ha hecho muy bonito. Bueno, pensé en estudiar cualquier de las dos y ya de ahí, parece que hay descuentos para estudiantes de idiomas para otros cursos y yo quiero aprender alemán, italiano y japonés. Esas son mis metas. Pero como no soy fan del inglés, estar estudiando para ser maestro de inglés que flojera, mejor, mínimo, ser maestro de francés (E20_M_21_FRA).

Los aspectos socioeconómicos ligados a las carreras universitarias legitimaron su posición dentro de la estructura social (Bourdieu, 2012; Vinck, 2014). Así, la estimación o idealización de cierta actividad productiva aportó elementos para la estructuración de las expectativas hacia los estudios universitarios.

En resumen, las posibilidades económicas, antecedentes escolares y actividades productivas del núcleo familiar orientaron las expectativas hacia los estudios universitarios. Por ello, el interés por las carreras universitarias se fundamentó, principalmente, en la obtención de un título para la inserción al mercado de trabajo para mejorar las condiciones de vida. Así, las opciones educativas más atractivas fueron las que contaron con una proyección laboral definida, ingresos económicos estables y condiciones laborales dignas.

4.2.2 La expectativa funcional: Desarrollo de disposiciones

La segunda relación presentó la relación entre las expectativas hacia las carreras universitarias elegidas por los estudiantes y los antecedentes laborales de la familia. Los códigos representativos fueron: experiencias familiares, experiencias académicas, apropiación de conocimientos y empleo e ingresos económicos. Las experiencias familiares y académicas están presentes en la elección de una carrera, como lo muestra el siguiente fragmento de un estudiante de Pedagogía entrevistado:

> Muchas veces veía como mi papá revisaba los exámenes. También me enseñó cómo hacer una encuesta o examen, para qué y el planteamiento que tiene que llevar. Es algo que se llevaba mucho en la casa (E4_H_19_PED).

El contacto de los estudiantes con las actividades de la familia promueve la entrada al campo disciplinar indirecta o directamente. En este caso se observa que la interacción cotidiana influye en los procesos de elección.

En el caso de las familias sin antecedentes familiares relacionados con una profesión universitaria también hubo influencia en el interés desarrollado por los estudiantes hacia la universidad. Los oficios desempeñados por los padres de familia, sobre todo en aquellos donde la actividad principal se lleva a cabo en el campo, juegan su propio rol:

> Mi carrera no se relaciona del todo, pero es más por el medio en el que he crecido, rodeada de tanta naturaleza, de animales, de plantas y eso me ha motivado mucho a estudiar eso. Entonces, el oficio que tiene mi papá es totalmente distinto, pero él también tiene huertos de manzanas, tiene cultivos, iba con él al bosque y me fue gustando cada vez más todo lo que involucra la biología (E24_M_20_BIO).

En primera instancia podría pensarse que los antecedentes no universitarios de los miembros de la familia influyen muy poco en la elección de carrera; sin embargo, con un análisis más detallado de la información se observa que los jóvenes incorporan conocimientos generales y prácticas cotidianas. El segundo tipo de socialización hizo referencia al dominio de ciertos temas dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el reconocimiento, por parte de profesores y compañeros, de cualidades vinculadas a cierta área de conocimiento. Estas interacciones permitieron observar, como lo indica Bourdieu (2009), a los jóvenes y reconocer, incorporar y desarrollar, en distintos grados, disposiciones pertenecientes a carreras universitarias específicas.

La escuela, por su parte, también influyó. Las experiencias escolares previas a la universidad guardan relación con lo que se proyecta hacia la universidad. Los contenidos, el trabajo de los docentes y las estrategias didácticas son apreciados por los estudiantes y puestos en relación con el nivel que actualmente cursan, así lo menciona un estudiante de Física:

> En la primera materia de física que tuvimos en la prepa, me tocó un maestro que era muy bueno y aparte su clase se tomaba el tiempo para explicar, más o menos, como eran los fenómenos y así, pues eso me llamó un poco la atención. Además, de en ese tiempo ya había comprendido mejor las matemáticas y comencé a darme cuenta que no eran tan difíciles. Entonces, fue en ese momento en el que decidí o se me vino a la mente de estudiar física y de ahí en adelante, no tenía problema, no era un estudiante muy aplicado, pero no iba mal, aprovechaba en se me facilitaban las materias y con los maestros nunca tuve ningún problema (E11_H_20_FIS).

Los docentes se convierten así en un factor de modelamiento de las expectativas de los estudiantes tanto como de la identificación de diversos procesos relacionados con la vida académica. Tiene razón Becher (2001) cuando menciona que son portadores de prácticas especializadas referentes a un campo de conocimiento. Los docentes simbolizan aquellas formas de pensar y actuar propias de cada disciplina (Bourdieu, 2008). Por ello, el contacto entre docentes y jóvenes en las instituciones educativas de nivel básica y media superior produjo el interés por ciertas carreras universitarias.

La interacción de los jóvenes con sus docentes y compañeros en los espacios educativos relativos a los niveles previos al universitario generó una experiencia escolar en la que puede encontrarse algún incentivo para continuar los estudios universitarios, se trata de experiencias que contribuyen al reconocimiento de la cultura escolar:

> Pues creo que siempre me ha llamado la atención lo que es lo de educación, el trabajar, no sé con niños. Entonces eso fue como lo que me empezó a llamar la atención y en la preparatoria estuve en el área de humanidades. De ahí, nos hacían *test*, siempre que nos lo hacía la maestra, siempre decía que tenía yo habilidades para trabajar dentro de un aula y así. Después, le había comentado a esa familia y todos ellos también me decían que si era algo que a mí me gustaba y me llama la atención, que pues que le prestara atención y que siguiera yo con eso que ellos no me iban a delimitar, no me iban a prohibir el hacer algo, que si a mí ya me empezaba gustar. De ahí, tenía algunas compañeras que igual los mismo me decían: que tenía yo como que habilidades para trabajar con las personas, pero yo sentía que no sé igual tal vez con los niños sí, pero siento que con personas un poco más grandes no porque no tengo tacto para interactuar con ellos (E2_M_19_PED).

> Yo digo que la prepa porque ahí es donde como que te formas a qué área te vas a ir o qué vas a hacer, en la primaria y en la secundaria si te enseñan de todo, un poco de todo, pero es como que más general y en la preparatoria ya puedes elegir, por ejemplo, las áreas que va a escoger y todo eso. Lo que me motivó fue eso, que yo destacaba en el área de exactas. A mí, me gusta mucho hacer cuentas, me gustaba mucho la física. Considero que, de hecho, la materia donde mejor calificación saqué fue en cálculo porque era lo que más me gustaba no era tanto, así como otras materias relacionadas a la lectura o a la historia que me desconcentraban un poco, no me llevaban tanto la atención, pero cuando se trataba de hacer cuentas, eso me gustaba y yo dije: podría estudiar una ingeniería o estudiar física y me gustó mucho más la física (E4_H_20_FIS).

El desempeño académico, los procesos de aprendizaje y las actitudes en el aula de clases marcaron afinidades con ciertas carreras universitarias. El nivel medio superior resultó, como lo describe Weiss (2018), un periodo de transición en el que se desarrolló gran parte del sentido para la continuación de los estudios universitarios que articularon experiencias dentro y fuera de las instituciones educativas, como se aprecia en el fragmento siguiente a partir de la opinión de un estudiante de Lengua Francesa:

> De algún modo de la materia de inglés era en la que mejor me iba, entonces siempre fui apoyo de algunos maestros: se apoyaban en mí, como yo era persona sociable siempre me preguntaban "¿cómo se hace esto?" No estamos hablando que tuviera un súper nivel de inglés, pero sí me gustaba apoyar a las personas en algo que yo supiera, entonces siempre se repitió con cada maestro, aunque fuera diferente, el mismo patrón, entonces llegó un momento en el que yo pensé "soy bueno en el inglés ¿qué tal si estudio idiomas?" (E17_H_19_FRA).

Las expectativas educativas se relacionan con distintos ámbitos como el personal, educativo, laboral y social. De ahí que, las carreras universitarias simbolizaran espacios para la realización profesional, la obtención de recursos económicos y la generación de movilidad social (Guerra y Guerrero, 2012). Por ello, el ingreso a los estudios universitarios concentraba distintas dimensiones que tenían distintos grados de importancia para los jóvenes. Como se señaló anteriormente, el sentido de pertenencia pasa por la construcción de expectativas fincadas en cierta apreciación del campo laboral:

> Pues la idea principal yo creo que me pueda dar un trabajo estable, pero también que lo disfrute. Lo que me interesa alcanzar teniendo el título de esta carrera es dedicarme a la traducción o trabajar no sea por alguna editorial, eso me gustaría mucho porque pues obviamente está relacionado con la lectura que es lo que me gusta. También, adentrándome en la cultura francófona, creo que es algo que me interesa muchísimo (E18_M_26_FRA).

Llama la atención que en este momento de la entrevista los estudiantes ya cuentan con otros referentes importantes en su vida profesional. Ven a la carrera como un proyecto de vida a largo plazo, conciben la idea de estabilidad laboral y recuperan algunos aspectos centrales de cada disciplina presente en cada carrera como una manera de construir un interés por su profesión, como ocurre en el caso recién mostrado con la idea de "estar interesado por la cultura francófona".

Según Cuevas e Ibarrola (2013), las profesiones relacionadas con el ejercicio docente se convirtieron en foco de interés por la posibilidad de obtener mejores condiciones económicas que suponían respecto a las ocupaciones sin estudios universitarios. Además, las profesiones de este tipo de expectativa se encontraban en un ámbito laboral definido, desempeñaban funciones específicas y gozaban de estabilidad económica. En este sentido, el desarrollo de disposiciones previas y la incorporación de prácticas especializadas estuvieron en función de la obtención de mejores condiciones de vida.

A manera de resumen, se observa en este subapartado que los procesos de socialización familiar y académicos influyeron en las expectativas educativas. Por una parte, proporcionaron aproximaciones a profesiones universitarias y no universitarias en las que circularon valores, recursos y prácticas propias de comunidades disciplinares específicas. Por otra, facilitaron la identificación de disposiciones asociadas con actividades profesionales de ciertas carreras universitarias. El eje central del interés por los estudios universitarios fue incorporar prácticas especializadas que complejizaran los sistemas de disposiciones previos para conseguir mejores condiciones laborales.

4.2.3 La expectativa epistémica: Dominio de las prácticas especializadas

La tercera relación expuso una expectativa hacia las carreras universitarias. Se estructuró de acuerdo al dominio de prácticas especializadas que se hizo observable a través de los códigos de experiencias recreativas, experiencias académicas, apropiación de conocimientos y movilidad y prestigio social. Este conjunto de códigos describió la apuesta de los jóvenes foráneos a una formación universitaria exigente para cambiar sus condiciones de vida.

Los procesos de socialización que conformaron este tipo de interés hacia las carreras universitarias implicaron experiencias recreativas y experiencias académicas de los jóvenes foráneos. Primero, el tiempo de ocio permitió a este grupo de jóvenes a interactuar con contenidos asociados a carreras universitarias, cuestión que ya Rivera (2019) había reportado en sus estudios. De esta manera, la navegación en internet, la asistencia a eventos culturales y el consumo de programas televisivos fueron medios sobre los cuales entraron en contacto con temas disciplinares:

> Pues yo les dije que me gustaba mucho la física por lo mismo de que destacaba mucho. También, porque veía muchos documentales de eso, series como *Big Bang Theory* que me motivaron más, igual videos de divulgación de la ciencia me motivaron mucho. (E10_H_20_FIS).

El contenido multimedia recrea y propone temas, lenguajes y prácticas especializadas en ciertas áreas de conocimiento (López, 2013). Pero también puede aportar referentes sobre el ingreso a determinada carrera o facultad en la universidad. Algunos estudiantes usaron esta vía para conocer y aclara dudas sobre las carreras de su interés. Este hecho, coincide con lo reportado por Medina (2010), quien mostró que la apropiación juvenil de los medios tecnológicos contribuye a la producción de significados sobre temas de interés. El siguiente fragmento recuperado de la entrevista a un estudiante de Biología muestra este fenómeno:

> Buscaba yo en internet qué hacen los biólogos y me llamó mucho la atención, como que siento que tienen un área muy amplia para lo que sea, en cualquier lado pueden trabajar, siento yo, un biólogo dependiendo del enfoque, no sé, en una empresa, de lo que sea. También, recuerdo que a mí me gustaba mucho tener práctica de laboratorio y yo dije pues me gustaría mucho pues trabajar en un laboratorio o trabajar en el campo, ver animales. Entonces, yo investigué en internet, me acuerdo muy bien, que escribí qué carrera puedo estudiar para trabajar en un laboratorio y me apareció biología. Pues yo creo que fue la que más me llamó la atención. (E21_M_19_BIO).

El acceso a la conectividad digital, en algunos casos, compensó la ausencia de agentes sociales con estudios universitarios que proporcionaran referencias sobre la estancia en determinada facultad; en otros, diversificó y amplió el horizonte de conocimiento sobre las opciones universitarias. En este sentido, los medios digitales marcaron brechas sociales que limitaron o facilitaron, según la posición conectividad, las fuentes de consulta que orientaran el interés por las carreras universitarias.

Por otra parte, las experiencias académicas en los diferentes niveles educativos previos al universitario volvieron a aparecer como parte de las expectativas a través del papel de los docentes, ya que facilitaron el acercamiento de los estudiantes con actividades académicas relacionadas con las carreras universitarias de su interés:

> En secundaria, entré a electricidad, igual un maestro estuvo asesorándome con esas cosas y yo le platicaba sobre las cosas que entendía sobre física y el maestro me decía que… me motivaba a estudiar más y había un punto donde no sabía y me decía: hazlo por tu cuenta y me dices qué tal. Ya el profesor me alentaba, más que nada, a seguir teniendo esa curiosidad por investigar más y en ese aspecto era sobre cosas eléctricas, más que nada (E8_H_20_FIS).

Los procesos de socialización entre docentes y estudiantes se establecieron, principalmente, en el salón de clase dentro de los procesos formativos. La cercanía entre ellos se debió al interés por los temas revisados, el desarrollo de disposiciones y las cuestiones personales. Estas relaciones permitieron el intercambio y apropiación de prácticas referentes a un área de conocimiento en específico. Asimismo, permitieron conformar, en términos de Bourdieu y Wacquant (1995), un convencimiento de la importancia y la complejidad las carreras universitarias.

El reconocimiento de las características académicas de los estudios universitarios contribuyó a la conformación de un sentido centrado en los procesos formativos, el cual, según, Guerra y Guerrero (2012) promovía la realización personal a través de las prácticas disciplinares. Por ello, las expectativas educativas de los jóvenes se centraban en formar parte en un campo de conocimiento:

> Creo que en física si llegas a una parte donde sí ves esa matemática que sí es algo, no sé, elegante por así decirlo sin quedarte mucho en la abstracción de ver puras demostraciones, cosas así. No es tan simplona como una ingeniería. Entonces fue por eso que quise seguir teniendo la idea de estudiar física ya que prácticamente el físico puede hacer muchas cosas, no solamente hacer investigación, cositas así, ese fue otro motivante para seguir con la idea de estudiar física (E9_H_19_FIS).

La calidad en la formación y la especialización académica fueron los aspectos fundamentales en la conformación de las expectativas hacia las carreras universitarias. Como opina Weiss (2018), el ámbito académico predomina sobre el económico y el laboral presentes en algunos núcleos familiares.

La apuesta por la incorporación de las prácticas especializadas de las carreras universitarias en las expectativas se debió, principalmente, a la generación procesos de movilidad y prestigio social. Entonces, el recibimiento de la formación universitaria, desde los planteamientos de Bourdieu (2012), fue concebida como una especie de capital potencialmente intercambiable para la obtención de beneficios familiares y sociales:

> Bueno, de los amigos cuando voy allá de vacaciones, me junto con ellos, hablo con ellos como me llevo muy bien con ellos. Me preguntan "qué haces, tú ves muchas cosas, está bien padre". Yo también me hubiera gustado estudiar eso o no sé, a veces, cuando le digo todo esto de los exámenes, me dicen "entonces ya no y todo eso de qué es muy pesado, está muy bien, está padre lo que estás estudiando y qué bueno que estás estudiando". Mi familia Igual me dice, de hecho, en el segundo semestre, saqué una nota laudatoria, entonces me dijeron "vas muy bien, síguele así, se ve que sí te gusta, puedes hacer muchas cosas, puedes hacer a llegar a más, te apoyamos en lo que quieras, en lo que podamos darte también". El general no, ven que no es tanto como yo pensaba porque les estoy demostrando que se puede hacer muchas cosas, que es interesante y que se relaciona casi con todo (E10_H_20_FIS).

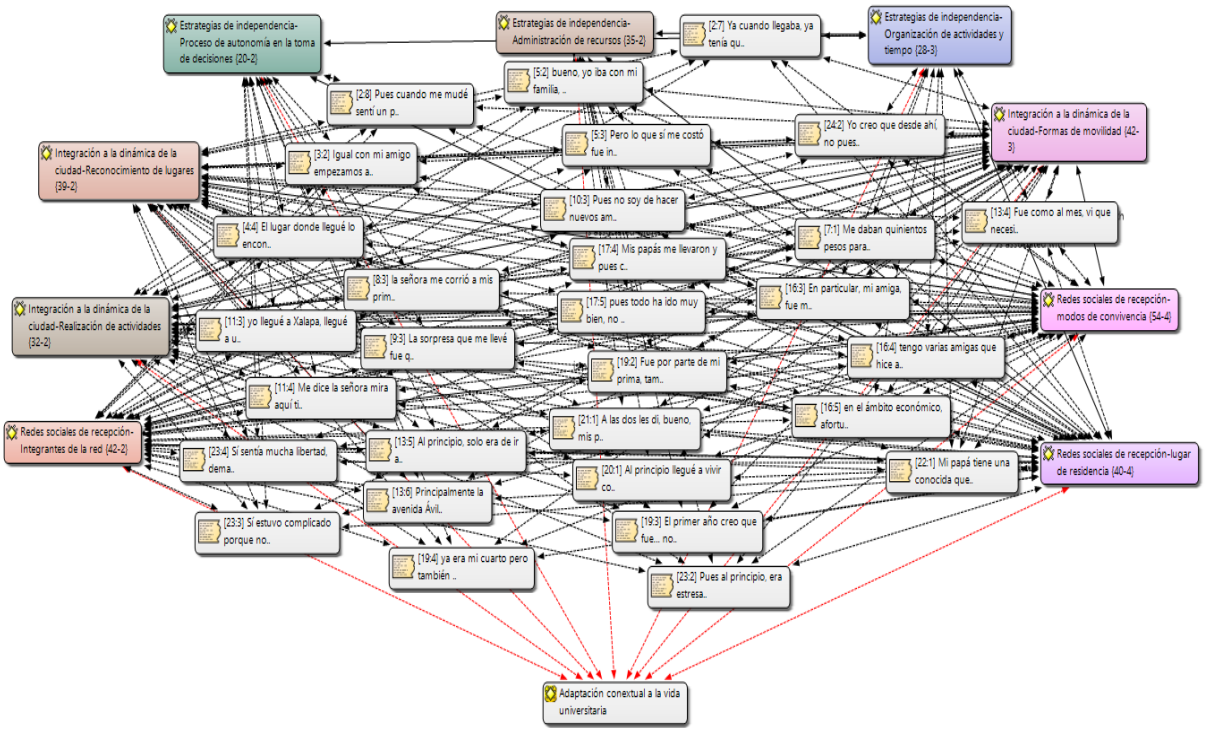
Los aspectos simbólicos integrados en las expectativas educativas se orientaban hacia el reconocimiento y las recompensas sociales. Sin embargo, la valoración social de las disciplinas académicas varió de acuerdo a su tipo, ya que concentraban habilidades, conocimientos y actitudes con distintas relevancias sociales (Becher, 2001). La elección de determinada carrera universitaria contribuiría a mejorar las condiciones de vida.

A manera de cierre, las experiencias de recreación y académicas aportaron a la conformación de las expectativas educativas. Fue un acercamiento a los valores, prácticas y profesiones relacionadas con carreras universitarias específicas. El interés en los estudios universitarios condujo la integración a la comunidad disciplinar para promover una movilidad social basada en los aspectos simbólicos de la formación universitaria.

4.3 La transición de los contextos de origen al nuevo contexto social

La categoría de adaptación contextual a la vida universitaria describe el proceso de traslado de los jóvenes foráneos a la ciudad de Xalapa. Para ello, se abordaron tres momentos: llegada, integración e independencia. En este proceso se identificaron, por una parte, factores económicos, sociales y culturales; por otra, los espacios, agentes y actividades. Ambos elementos mostraron aspectos estructurales y subjetivos vinculados con los ajustes contextuales a la vida universitaria (ver figura 18).

Figura 18. Análisis de la categoría adaptación contextual de la vida universitaria



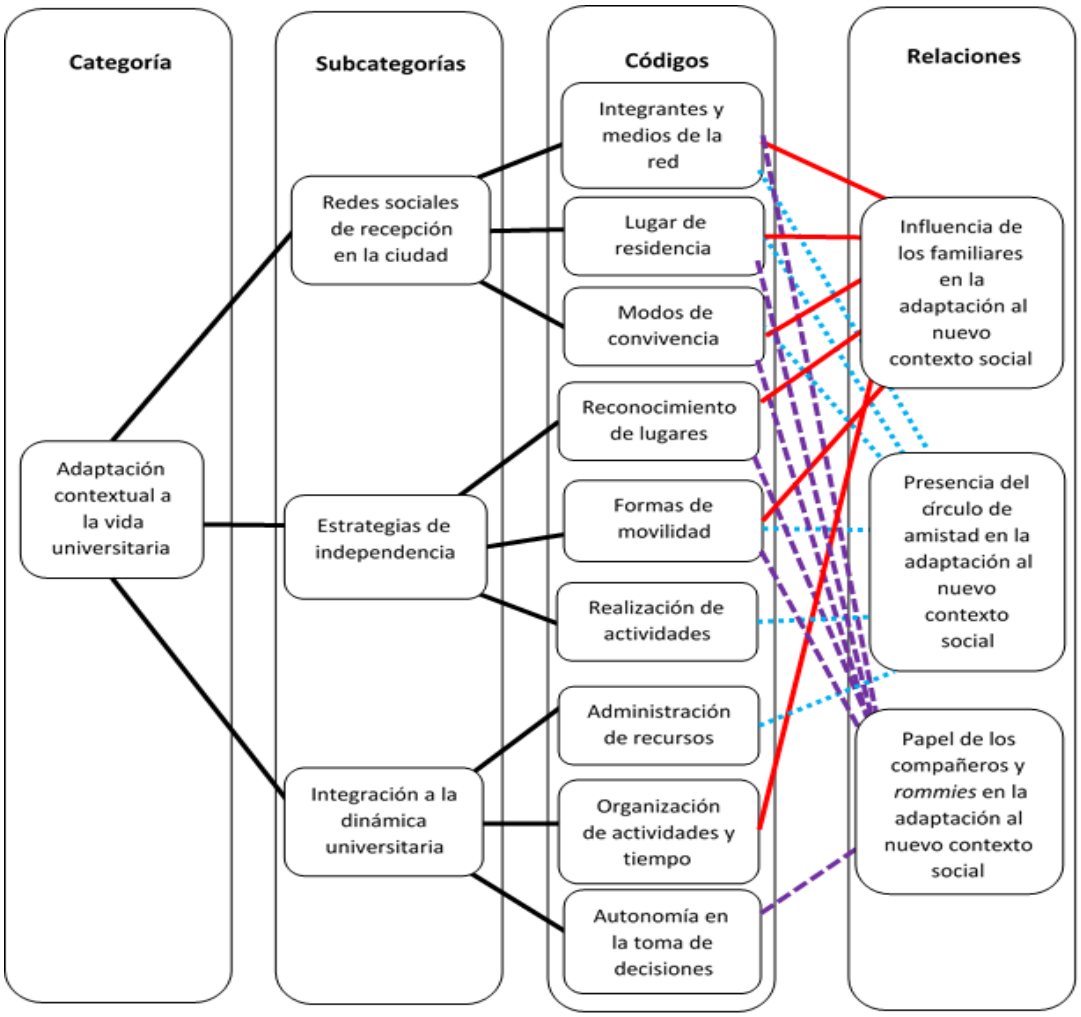
Fuente: Elaboración propia con apoyo del programa Atlas. ti

Este esquema, resultado del proceso de análisis de datos, muestra las subcategorías y códigos que conformaron la categoría adaptación contextual de la vida universitaria. Las subcategorías identificadas fueron redes sociales de recepción, integración a la dinámica de la ciudad y estrategias de independencia. Los códigos asociados a la primera subcategoría fueron: integrantes de la red, lugar de residencia y modos de convivencia. En la segunda, las formas de movilidad, reconocimiento de lugares y realización de actividades. Y en la tercera, se reconocieron la organización de actividades, administración de recursos y autonomía en la toma de decisiones. Se refleja la densidad de las relaciones entre los datos empíricos.

La fundamentación y densidad reveló que la mayor parte del material empírico se concentró principalmente en cinco códigos: modos de convivencia (54 citas, 4 vínculos), formas de movilidad (42 citas, 3 vínculos), integrantes de la red (42 citas, 2 vínculos), lugar de residencia (40 citas, 4 vínculos), reconocimiento de lugares (39 citas, 2 vistas). Esta distribución expuso el predominio de la categoría redes sociales de recepción en el proceso de adaptación contextual a la vida universitaria. De esta forma, orientó la integración a la dinámica de la ciudad y las estrategias de independencia durante el primer año de estudios.

Las subcategorías se agruparon en tres relaciones dentro de la categoría adaptación contextual en la vida universitaria. La primera presentó el papel central del acompañamiento familiar. La segunda expuso las funciones del círculo de amistades. La tercera mostró los vínculos con *roomies* y compañeros. El conjunto de relaciones muestra las redes sociales de recepción, procesos de socialización y estrategias de independencia dentro de la adaptación contextual de la vida universitaria de los jóvenes foráneos. Con base en el esquema de la figura 19, se recuperan las relaciones más destacadas.

Figura 19. Diseño de las relaciones de análisis de la categoría adaptación contextual a la vida universitaria



Fuente: Elaboración propia

4.3.1 El acompañamiento familiar como medio para la adaptación a la ciudad

La primera relación mostró que el proceso de adaptación de los jóvenes foráneos a la ciudad de Xalapa se basó, principalmente, en el acompañamiento familiar. Este hecho se observó a través de los códigos integrantes de la red, lugar de residencia, modos de convivencia, reconocimiento de lugares, formas de movilidad y organización de tiempo y actividades. Este conjunto de códigos expuso los recursos y prácticas proporcionados por familiares a los jóvenes foráneos en el primer año de estudios.

El distanciamiento con el núcleo familiar posicionó a los estudiantes foráneos ante condiciones distintas, ya que el cambio de residencia implica dejar los recursos proporcionados en el hogar y realizar un gran esfuerzo económico (Ramos, 2013). De esta manera, la construcción de sentido de pertenencia a la UV comenzó con la adaptación contextual a la ciudad.

El traslado de los jóvenes foráneos a la ciudad de Xalapa se realizó, principalmente, a través de las redes familiares. El cambio de contexto social significó que los jóvenes foráneos entraran en contacto con familiares que vivían en esta ciudad:

> Mis papás me llevaron y pues como me tenía dónde vivir que es con la hermana de mi mamá, solo me llevé mi ropa y mis cosas personales. Fue un poco difícil porque pasar de un lugar totalmente diferente, mi pueblo, muy tranquilo y todo eso, a pasar una ciudad donde tenía que acostumbrarme a irme una hora antes, bueno, con anticipación a la escuela. Aprenderme las rutas para no perderme y de tener más cuidados que incluso yo no conocía. (E24_M_20_BIO).

Estos familiares disponían de un espacio para recibir a los jóvenes. El lugar de residencia se convirtió, conforme al planteamiento de Bourdieu (2012), en un espacio de convivencia que brindó a una serie de prácticas sobre la lógica y el funcionamiento de la ciudad en la que se encontraban las instalaciones universitarias. Así, los procesos de socialización con los familiares resultaron de suma importancia para la adaptación contextual. Las redes familiares estuvieron integradas por tíos y primos o hermanos, lo cual representó la integración a dos tipos de dinámicas domésticas distintas. La primera, remitió a una estructura de familia tradicional y a una organización jerárquica y de roles definidos:

> Bueno, yo visitaba a esta familia, pero solamente iba en vacaciones o en navidad. Incorporarme fue difícil. (E13_M_19_PED).

Las dificultades para la integración de los jóvenes foráneos a la nueva dinámica familiar se relacionaron con tres aspectos. Primero, la distribución de las tareas domésticas porque disponían de escasas o nulas experiencias previas. Segundo, las formas de comportamiento para relacionarse al interior del lugar de residencia. Tercero, los horarios de salida y de llegada permitidos por los familiares. Este conjunto de condiciones puso en estado de tensión constante al proceso de adaptación contextual, ya que la dinámica familiar actuó como apoyo, al mismo tiempo, presión para los estudiantes foráneos (Cabrera, 2019).

La segunda dinámica familiar integrada por primos o hermanos abordó una estructura entre pares representada por una flexibilidad y un consenso en la toma de decisiones. También, establecieron una distribución equitativa de las tareas y los gastos domésticos:

> Al principio llegué a vivir con unos primos que también estudiaron aquí pero ya salieron. Uno ya salió de su licenciatura, otro estuvo en el Tecnológico de Xalapa y mi otra prima estudio aquí en la UV, algo de sistemas computacionales. Ellos vivían independientemente solos y ya fue como que llegamos a ese acuerdo (E5_H_22_PED).

Estas estructuras familiares fomentaron mayor independencia, la cual se ejerció a través de la movilidad en la ciudad. De ahí que, la interacción con agentes sociales con mayor tiempo en el nuevo contexto social facilitó el contraste en los esquemas de acción previos con la dinámica de la ciudad. Por lo tanto, el acompañamiento familiar facilitó aspectos económicos, sociales y culturales en el proceso de migración por los estudios universitarios.

La permanencia de los jóvenes foráneos dentro de las relaciones familiares tuvo un costo. Los siguientes fragmentos recuperados de la entrevista a una estudiante de pedagogía y a uno de Biología muestran que puede haber dos formas de retribución a los familiares por el apoyo brindado. La primera es, desde luego, de tipo económico:

> Mis papás le daban dinero a mi prima y a mi tía. Con la prima que estuve primero, le dábamos más que lo que ahorita le damos a mi tía porque es más consciente, sabe lo que cuesta la vida porque ella es mamá soltera, entonces, dijo: no hija, pues tú sobresal, yo sé que tú puedes, no te vas a quedar ahí estancada y pues yo sé cuánto cuesta todo y sé lo que vale todo. Yo estoy consciente y te seguiré apoyando (E6_M_19_PED).

El pago económico aseguraba un espacio y recursos a los jóvenes foráneos para continuar dentro de las carreras universitarias. Las estrategias familiares mostraron cómo las condiciones económicas resultaron un factor importante en la continuación de los estudios universitarios. Según Silva y Rodríguez (2013) estas condiciones marcan una diferencia importante en los procesos de adaptación a la vida universitaria.

El segundo aspecto se centró en la realización de tareas domésticas dentro de los nuevos espacios de residencia. Esta contribución a la dinámica familiar permitió mantener el acceso al espacio y suministros disponibles. Además, favorecieron las buenas relaciones con los familiares. De esta manera, la nueva pertenencia de los jóvenes a la vida universitaria implica no solo la dedicación a los estudios sino la combinación de las actividades escolares y domésticas:

> Pues todo ha ido muy bien, no hemos tenido problema. Siempre trato de ayudar, no espero que ellos hagan todo, sino que cuando yo llegaba de la universidad o antes de irme, ayudaba en los deberes de la casa o lo que se necesitara y, pues de ahí en fuera nunca ha tenido ningún problema. Me llevo bien con mis primos y con el esposo de mi tía y, todo eso. Me han recibido muy bien en su casa. (E24_M_20_BIO).

El aporte económico y realización de tareas domésticas eran retribuciones mínimas comparadas con la renta y labores de vivir en un departamento o pensión externas a las redes familiares. Por ello, las redes familiares, de acuerdo con Capdevielle (2013), compensaron las limitaciones económicas que el núcleo familiar de los estudiantes foráneos en el momento de iniciar con sus estudios universitarios.

La integración a la ciudad de Xalapa como un espacio geográfico y social se llevó a cabo, principalmente, por las redes familiares y sus círculos de amistad, ya que proporcionaron recursos, agentes, grupos y actividades sociales en el nuevo contexto. Según Ramos (2019), se condiciona la apropiación, el desarrollo y la puesta en práctica de disposiciones que se ajustan a los escenarios emergentes, como se aprecia con esta estudiante de Lengua Francesa:

> Pues no soy de hacer nuevos amigos, creo que me cuesta mucho trabajo. Entonces, salía con mi hermana y conocía a sus amigos, los lugares donde ellos iban como el Submarino y así. Yo tenía unos amigos de Córdoba que estudiaron aquí su carrera y seguían aquí, entonces, empecé también a salir con ellos y también yo sola como salir a caminar y buscar parques grandes como los Tecajetes, cosas así (E18_M_26_FRA).

Según Saraví (2015) la ciudad comienza a conocerse y a apropiarse desde ese primer posicionamiento en la estructura geográfica y social determinado por la vivienda de origen y los sucesivos cambios residenciales: la escuela y la trayectoria escolar, por su parte, viene a reafirmar y a extender esa misma experiencia urbana. En este sentido, los familiares relacionaron a este grupo de jóvenes foráneos con ciertos espacios de sociales dentro de la ciudad como plazas comerciales, restaurantes, supermercados y parques. Los recursos económicos, sociales, culturales y académicos generaron sentido a los espacios y actividades sociales en la ciudad de Xalapa:

> Fue por parte de mi prima, también estudiaba en la UV. Ella me decía "vamos a comer a tal lugar, vamos a comprar a tal lugar, acompáñame con los amigos y todo eso". Cada lugar que pasábamos, ella me decía "si alguna vez vienes hacia acá y no sabes cómo llegar, mira te voy a decir que esta es tal calle, agarras tal autobús, agarra tal combi". Me iba explicando cada parte, no todas las partes, pero una de las más importantes, por ejemplo, cómo llegar a plaza Américas, plaza Cristal, artículo tercero, Ruíz Cortines; cómo llegar a la facultad, es decir, qué autobús tomar; en el centro, como moverme. Todo eso ella me fue ayudando (E4_H_19_PED).

La aprehensión de la dinámica geográfica y social se la ciudad mostró la conformación de los primeros vínculos para el ajuste de los sistemas de disposiciones. Así, las relaciones con familiares y sus círculos de amistad, de acuerdo con Cabrera (2019), constituyeron universos simbólicos de referencia sobre los cuales se conformaron esquemas de acción que permitieran desempeñar un rol activo en el nuevo contexto social.

Las estrategias de movilidad sobre la ciudad permitieron el despliegue de la capacidad de agencia de los estudiantes foráneos. Este hecho favoreció la generación de experiencias en la ciudad. De ahí que, fuera un factor relevante para la adaptación porque permitieron desplazamientos de forma autónoma que respondían a exigencias relacionadas con la vida universitaria. Por lo tanto, el uso del transporte público cobró un papel relevante:

> Pero lo que sí me costó fue incorporarme a la rutina de agarrar el camión y de esperar, o sea, subir a la parada, esperar el camión y acostumbrarme como a levantarme temprano y, al levantarme yo sola porque hasta eso porque mi mamá siempre era la que me despertaba, al principio, ella me llamaba a la hora que me tenía que levantar porque si no pues no. Después, no fue tan complicado porque ya en el proceso ya como con mis compañeros de grupo, conocí a unos que vivían cerca, entonces, en el camino nos encontrábamos y cosas así, pero lo difícil fue ese proceso de conocer la rutina del transporte y todo eso, pero pues no fue tan difícil (E13_M_19_PED).

El uso del transporte público implicó el conocimiento sobre rutas de traslado, tiempo de recorrido y tarifas. Así, se convirtió en la vía principal para reconocer sitios como cafés, bares, tiendas, cocinas económicas, papelerías y centros de cómputo, ubicados en distintas partes de Xalapa. También, promovió interactuaciones con compañeros de la misma facultad que residían por las mismas zonas de la ciudad. Las movilizaciones contribuyeron a la superación de situaciones de aislamiento en el primer año de estudios.

La independencia en las aproximaciones en la ciudad promovió que los modos de convivencia con los familiares, en algunos casos, se tornaran tensas dentro de la dinámica doméstica:

> El primer año creo que fue… no fue tanto porque como vivía con mis tíos y mi prima, o sea, ellos me apoyaban mucho, yo los quiero bastante. El único conflicto que tuve era que ellos, algunas veces, llegaban de mal humor, no lo sé y, las cosas se las tomaban de otra forma y eso como que yo dije, sabes que, me siento muy incómodo, fue que me desaparté (E4_H_19_PED).

Las tensiones mostraron incomodidad al conjunto de reglas y roles establecidos en el interior del lugar de residencia, lo cual trajo consigo dificultades en el margen de acción y emocional para la adaptación contextual. Los desacuerdos familiares alentaron nuevas decisiones en los estudiantes foráneos para buscar otros lugares de residencia.

El cambio de residencia produjo dos escenarios. El primero, las estudiantes foráneas se cambian de una a otra red familiar en la mayoría de casos. El segundo, los estudiantes foráneos pasan de una red familiar a un espacio de residencia propio y una minoría de las estudiantes foráneas. Los dos escenarios exponen que la movilidad estuvo mediada por cuestiones de género (Flores y Rodríguez, 2015 y Cabrera, 2019), pero en ambos casos requirió del desarrollo de prácticas para combinar sus estudios con las actividades externas a la universidad.

La estrategia de independencia central fue la organización de actividades y tiempo. La incorporación de las nuevas experiencias del ámbito domésticos desarrolló prácticas que se ajustaron a la nueva cotidianidad fuera del campo universitario (Ramos, 2019). Entonces, la articulación de distintas actividades contextuales facilitó la dedicación a los estudios universitarios:

> Pues al principio, era estresante, sí hacía cosas en mi casa, pero no tanto como en ésta. Era como que más responsabilidad y más mis tiempos. Era acostumbrarme a organizarme, acostumbrarme a hacer las cosas cuando se debían de hacer y también tomar las riendas del estudio porque era organizar labores de la casa, la comida o si quiero distraerme, pero más importante que era la facultad, es a lo que vine, pues sí, todo eso me generó como que mucho estrés, pero mis padres me estuvieron diciendo: no pues que, ¿necesitas algo? Se preocupan mucho por eso y pues sí, hubo momentos en los que me decían: ¿está bien estudiar eso? Porque me estresaba mucho y les decía: No, no, es parte de. Eso creo yo porque siempre me lo han dicho. Pues sí, yo digo que al principio no sentí nada, pero después fue difícil y ya como hace un semestre, a la mitad, ya lo empecé a manejar mucho mejor (E2_H_20_FIS).

Dicha estrategia estableció procesos de priorización de las actividades para procurar cumplir en tiempo y forma con las exigencias universitarias. Esta forma les concedió espacios para otro tipo de actividades como el tipo recreativas. Así, consiguieron un equilibrio dentro y fuera de la universidad. En consecuencia, la organización de actividades y tiempo, coincidieron con lo reportado por Mariscal (2013), en el sentido de que generaron un margen de acción para enfrentar nuevas situaciones contextuales planteadas por la vida universitaria durante el primer año de estudios.

En conclusión, las redes familiares facilitaron el traslado de los jóvenes foráneos a la ciudad de Xalapa. También, economizaron gastos respecto a la renta y la despensa. La convivencia con los familiares proporcionó acercamientos a los espacios, actividades y agentes sociales relacionados con la dinámica de la ciudad. Al mismo tiempo, produjeron tensiones y llevaron al cambio de residencia. Por último, este proceso adaptativo promovió la organización de actividades y tiempo como estrategia central de independencia para la adaptación contextual a la vida universitaria.

4.3.2 Las redes de amistad como medios para la adaptación a la ciudad

La segunda relación que se presentó en el análisis fue que el proceso de adaptación de los jóvenes foráneos a la ciudad de Xalapa se basó, principalmente, en redes de amigos a través de los códigos de integrantes de la red, lugar de residencia, modos de convivencia, formas de movilidad, realización de actividades y administración de recursos. Este conjunto de códigos expuso el apoyo entre los estudiantes foráneos y sus amigos para comprender la dinámica del nuevo contexto social.

El cambio de residencia a la ciudad de Xalapa activó círculos de amistad. Establecer contacto con personas conocidas implica un despliegue de capital social que diferencia a los jóvenes en términos de su posesión. De esta forma, el capital social se convierte en otro elemento asociado al sentido de pertenencia, el cual está en franca relación con los recursos con los que cuentan las familias y los agentes juveniles. Los círculos de amistad, contribuyeron al traslado de dos formas. La primera tiene que ver con la manera en que circula la información, tal y como se muestra en el siguiente fragmento expresado por un estudiante de física:

> Mi papá tiene una conocida que tiene una hija que estudia en atmosféricas y yo me di cuenta que atmosféricas estaba al lado de física. Entonces, mi papá le preguntó a su conocida que donde rentaba su hija, pues ella también es de San Rafael. Su conocida le dijo que su hija rentaba, prácticamente, enfrente de la facultad, en la colonia La Isleta. Ahí fue, donde mis padres y yo, llegamos a buscar. (E7_M_19_FIS).

La otra forma en que se usa el capital social tiene que ver específicamente con la vivienda en términos de residencia, como se observa con la estudiante de Biología:

> En particular, mi amiga fue mi *roomie*, estuvo viviendo conmigo, entonces, ella está un poquito mejor económicamente que yo, tuvo la oportunidad de venir a Xalapa para ver lugares con anterioridad y ya fue que ella encontró lugar, encontró una casita con sus cuartos cocina y todo. A mí nada más me tocó tener mis cosas e instalarme y pues ya estuve viviendo ahí con ella (E23_M_20_BIO).

Ambas formas posibilitaron que los estudiantes transitaran del contexto familiar al contexto universitario. Esta transición aportó varios elementos relacionados con la adaptación de los estudiantes al nuevo contexto de la ciudad y a las nuevas relaciones sociales constituidas desde entonces. Este proceso de construcción de nuevas redes es importante porque tiene un impacto también en el uso de los recursos económicos con los que se cuenta. Este conocimiento se refleja en menor gasto de renta, despensa y otros rubros.

Las redes estuvieron conformadas por distintos tipos de agentes sociales. Primero, los jóvenes conocidos o compañeros fueron quienes proporcionaron información sobre lugares seguros y económicos cerca de las facultades. Segundo, las amistades familiares que con fuentes de trabajo y proveyeron hospedaje, si bien en algunos casos de forma temporal. Tercero, los jóvenes considerados amigos cercanos que incluso abrieron un espacio en sus lugares de residencia: departamentos, pensiones o cuartos para los jóvenes recién llegados a la ciudad. Estas redes proporcionaron recursos y condiciones sin las cuales probablemente el

proceso de adaptación a la ciudad y a la misma universidad hubiera sido más complicado. Algunos autores definen a estas redes como el apoyo básico de los estudiantes recién llegados a un nuevo contexto (Giménez, 2005; Mariscal, 2013 y Ramos, 2019).

Desde luego, las actividades a realizar por parte de los jóvenes adquirieron otro orden, como se muestra en lo expresado por los estudiantes de Física y Pedagogía entrevistados:

> Ya cuando llegaba tenía que hacer varias cosas yo solo, lavar mi ropa, bueno, que de por sí ya hacía, pero tampoco tenía muchos recursos 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 que he tenido en este proceso de adaptación por qué no conoces a nadie, estás solo (E10_H_20_FIS).

> Ya era mi cuarto, pero también tenía que decirme voy a llegar a tal hora para hacer esto, hacer lo otro para regresar a la facultad porque era de ida y vuelta. Fue nueva esa experiencia de mantener mi espacio limpio, siempre limpio, o sea, la comida, a veces no es fácil cocinarte por primera vez, te lo digo: todo fue un nuevo reto (E4_H_19_PED).

Algunas actividades cotidianas refuerzan a las redes de socialización, la limpieza del espacio y la preparación de alimentos juegan un papel importante. La organización de las tareas permitió que se combinaran aspectos domésticos, contextuales y universitarios. Las tareas domésticas representaron intercambios de prácticas. Así, las amistades resultaron para los estudiantes un apoyo en el nuevo contexto.

Lo que está en juego en la construcción del sentido de pertenencia de los jóvenes es el logro de la familiaridad en el nuevo contexto, de contar con condiciones a partir de las cuales sea posible la apropiación de los espacios. Ramos (2019) señala que las referencias de los jóvenes pasan por la posibilidad de encontrar arraigo en las dinámicas del contexto en el que ahora se desempeñan. Se trata de prácticas que se dan en la vida cotidiana:

> Yo creo que pues ir al centro a comprar cosas y así, fue como empecé. Aparte, tengo una amistad que es igual de Orizaba que fue la que me dijo “mira, vente, hay que salir y vamos a tal lado”. Esta amistad estudia ciencias políticas y es mayor que yo por dos años. Así fueron varios fines de semana (E9_H_19_FIS).

En un primer momento, se relacionó con las actividades domésticas con la visita a supermercados, tiendas y lavanderías. En un segundo momento, se centró en los sitios de recreación como cafés, plazas comerciales, parques y bares. En este proceso, los estudiantes desarrollaron de forma paralela estrategias de movilidad, el uso del transporte público para

llegar a sitios de interés en diferentes zonas de la ciudad, etc, lo cual favoreció el reconocimiento de calles y rutas de transporte. Según Saravi (2015), la apropiación de los espacios sociales disponibles es un requisito para sentirse parte de la ciudad.

> 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, pues a mi novio, que él ya llevaba aquí un año previo, entonces, ya conoce más y él me va a buscar a la escuela, vamos a caminar por acá para que ya te vayas ubicando, me dice. Pero principalmente mis amistades porque pues pasaba más tiempo con ellas. Si teníamos un rato libre, ya me llevaban a algún lado (E23_M_20_BIO).

Surge como un elemento importante en el análisis el tema laboral, el cual va a estar presente en varias de las dimensiones que se vienen describiendo. El fenómeno laboral está asociado a la nueva forma de administrar los recursos con los que cuentan los estudiantes en sus nuevas condiciones sociales y económicas.

> Me daban quinientos pesos para vivir en una semana y con eso tenía que pagar mis pasajes, pagar mis pasajes de Totutla a Xalapa y de Xalapa a Totutla, comprar mi semana y pagar mis pasajes para la facultad. Entonces, cuando yo llegué allá, me tenía que hacer de comer porque no era como mis compañeros que todos los días compraban comida y comían de todo. (E4_H_20_PED).

Silva y Rodríguez (2013) señalan que el gasto de los estudiantes se condiciona a las necesidades básicas que ellos tienen. En la condición estudiantil los recursos casi siempre son insuficientes, de ahí la perspectiva de conseguir un empleo:

> En el ámbito económico, afortunadamente yo recién llegado ya tenía amistades que levaban un año estudiando; logré conseguir un trabajo bastante rápido, de fines de semana, dado que mi escuela no me daba para trabajar más días porque iba en la tarde y era bastante complicado. Entonces, era de pararme temprano, ir a mi trabajo, estar todo el día y al otro día igual y luego, cobrar, y ahora qué voy a hacer con el dinero, ahorraba una parte porque hay que pagar renta a final de mes. La otra parte para los gastos, hay que comprar fruta, hay que comprar leche, cosas para la casa. No tenía que pagar pasajes de la escuela porque estaba realmente cerca y en cuanto a útiles escolares no era tanto gasto, con un lapicero y una libreta la armas sin problemas (E23_M_20_BIO).

La distribución del salario se reparte así en completar el pago de renta, comprar alimentos y en asuntos de gasto diario. En el caso de algunas carreras como Biología y Pedagogía el costo mismo de su matrícula no es tan alto, lo cual permite costear otros gastos básicos. El empleo suele tener muchas aristas, una de ellas es que algunos estudiantes

simplemente ven a este espacio como la forma de ampliar sus presupuestos o bien obtener experiencia como lo han mencionado diversos autores:

> Fue como al mes, vi que necesito dinero y me dijeron, enfrente de la facultad están contratando. Fui y pregunté, me contrataron y el día siguiente comencé a trabajar. Fue para tener dinero para gastarlo en mí, mi familia me mandaba para la renta, comida y la escuela, pero yo tenía que pagarme si quería salir el viernes o el sábado, o toda la semana. También, comprarme alguna prenda que me gustara (E20_M_21_FRA).

Si enlistamos las razones que se asocian al vínculo trabajo y vida escolar, las más sobresalientes son aquellas que lo refieren como una necesidad sin la cual no podrían los estudiantes cursar los estudios superiores, pero en la medida en que avanzamos en la diversidad de casos encontramos desde quienes complementan esta actividad como parte de su experiencia no solo de vida sino también profesional hasta quienes ven en el trabajo la posibilidad de promoción y de hacer una carrera alternativa a la de los estudios universitarios. (Acosta y Planas, 2014; De Garay, 2017).

Las redes de amistad aportaron información sobre la ciudad y otros lugares de residencia a los jóvenes foráneos. En la vida cotidiana de los estudiantes aparecen prácticas como el trabajo y otras actividades que forman parte de la construcción del sentido de pertenencia, entre ellas la cooperación con otros miembros para hacer el pago de la renta y la organización de las tareas domésticas. Si bien la integración a la ciudad implica también actividades de recreación que fortalecen lazos de amistado con pares, en ellas va implícito el conocimiento de diversas zonas geográficas relativas al funcionamiento de la ciudad. La estrategia de independencia familiar es parte de este proceso de adaptación, en aquellos casos en los que se da tal situación se observan nuevas formas de organizar los recursos con los que se cuenta, no solo económicos sino también relacionados con el tiempo y las actividades cotidianas. El cumplimiento de estas acciones va perfilando en cierto modo el proceso de integración a la universidad, a la carrera que se estudia y, en general, al primer año de vida en este nivel educativo.

4.3.3 Los *roomies* y los compañeros de facultad como medios para la adaptación a la ciudad

La tercera relación que se presentó en el análisis se relaciona con la interacción social que los estudiantes llevan a cabo específicamente con los compañeros de la facultad, quienes son uno de los referentes más importantes del proceso de adaptación a la universidad por el hecho

de que comparten códigos, viven el mismo proceso de construcción del sentido de pertenencia, aunque la posesión de recursos de los que se dispone es distinta. Situaciones como el intercambio de códigos en medios digitales, la convivencia en el lugar de residencia, las formas de moverse por la ciudad y la autonomía en la toma de decisiones ilustran el papel que juegan estos pares.

Para quienes no contaban con redes de amistad en la ciudad de Xalapa, el traslado fue más complicado. Incluso desde la búsqueda de lugares adecuados para vivir. El siguiente fragmento está recuperado de una entrevista a un estudiante de Pedagogía:

> El lugar donde llegué lo encontré por internet porque este como un mes antes, comencé a buscar; la verdad si estaba nervioso y no tenía idea de cómo iba a llegar a vivir a un lugar así. Cuando comencé la búsqueda encontré algunos a los que fui pero no encontraba la dirección como tal, y al que dejé al último, fue el que encontré y renté. No está muy cercano a la facultad, cuando mucho 15 minutos, pues caminando, me sirve (E12_H_19_PED).

La situación azarosa que enfrentan estos estudiantes se relaciona también con la falta de información sobre tarifas, servicios y ubicación de los lugares de residencia. En la mayoría de casos, resultó ser una elección adecuada según lo ofertado. Sin embargo, en otros casos fue una situación desagradable, como se observa en los dos fragmentos recuperados de las entrevistas a estudiantes de Lengua Francesa:

> Cuando yo llegué a Xalapa, llegué a una pensión para mujeres. Era una pensión que no dabas ni tres pesos por ella, carísima. Por fuera bien, pero por dentro me da asco hasta subir a la cocina con esto te digo todo; y la cocina nunca se nos enseñó, se nos enseñaron los cuartos que estaban más o menos bien y entonces, yo decía “no quiero estar aquí, mamá me salió una cucaracha, mamá se comieron mi comida, mamá a una amiga le robaron le robaron en su cuarto” Yo ya no quería estar ahí (E19_M_23_FRA).

> Me visitaron mis primos, compraron hasta comida y todo. La señora se dio cuenta y me dijo “oye que te crees si no están rentando, a mí no me gusta que metan a cualquier persona”, pero es mi familia. Estuvimos ahí platicando, me dijo la señora “yo quiero que les digas que ya se vayan”. Entonces, va pasando uno de mis primos y mi primo escuchó y le dice que “no se preocupe, ya nos vamos. Nosotros tenemos casa” y ya y días antes me lo había hecho con dos amigas, pero no tan groseramente, yo dije bueno pasa. Eso ya no lo permití y le dije sabe qué, disculpe ya no voy a rentar y me salí (E16_M_20_FRA).

Con el caso de los estudiantes que sí tienen redes establecidas las condiciones cambian notablemente. De acuerdo con Bourdieu (2012); Castro (2013) y Ramos (2013), hay otros modos en los que se presenta la circulación, el intercambio y la apropiación de prácticas de todo tipo, no solo las de la vida cotidiana sino también las culturales y de socialización en espacios de la ciudad.

De este modo, los lugares de residencia proporcionaron un mayor margen de acción para la realización de actividades y la interacción con otros agentes sociales. Las reuniones con distintos compañeros de la universidad, las fiestas, la entrada en contacto con *roomies*, juegan en su conjunto un papel que distingue a los estudiantes en estas prácticas.

Si el capital social se combina con cierto capital económico, las condiciones entre quienes fueron entrevistados se aprecian de forma muy distinta. No solo se trata de poner en juego los recursos económicos sino activar la red para conseguir un mejor escenario en la construcción del sentido de pertenencia, así lo muestra el siguiente fragmento de una estudiante de Francés:

> Me dice la señora mira aquí tienes tu lavabo y me dice entra. Entro y tenía la base de la cama, un lugar para poner tu ropero y estaba amplio, tenía cocina, tenía baño propio con regadera eléctrica, tenía tu propia entrada. Yo dije "en la madre, a ver en cuánto le sale el susto a mi mamá y a ver si no me lo pone de sombrero porque me había encantado el departamento". Mi mamá pregunta y le dicen "1500 mensuales" y dice mi mamá "cuánto de depósito" le contestan "1500" y yo de "mamá ya no le vuelvas a preguntar, ya dale el dinero" y le dice "oiga, el depósito sí lo tengo, pero no tengo lo de la renta", le dicen "no se preocupe, denme para apartarlo nada más". "No será mucha molestia dejarle algunos triques de ella para se vea medio amueblado". "Sí no se preocupe. Ahí déjelo si quiere" (E19_M_23_FRA).

Las características de los lugares de residencia mostraron diferentes ventajas y desventajas materiales e inmateriales detectadas por los estudiantes. Según De Garay, Miller y Montoya (2016) se trata de un escenario que distingue a los estudiantes y otorga grandes ventajas a algunos de ellos. De este modo, algunos estudiantes tuvieron que permanecer en el primer lugar en el que ellos entraron en contacto dadas sus limitantes socioeconómicas. En otros casos, con mayor circulación de información producida por las redes y el capital social pudieron hacer cambios de residencia:

> Sí estuvo complicado porque no era yo el único que vivía ahí, eran varias personas y sí tuve una que otra cosa interesante ahí porque yo no vivía en una habitación sola,

> vivía con un *rommie* que estudia lenguas. Junto a mi cuarto, vive el compañero que me recomendó la facultad. Arriba vivía su novia, entonces, siempre ocurrían escenas medio extrañas o raras y también peleas. Entonces, era como que un ambiente que no me favorecía tanto, entonces, terminando ese contrato me decidí salir de ahí y me fui a vivir a Sauces, cerca de aquí como a veinte minutos de la facultad a comparación de que yo vivía hasta Pipila que eran como cuarenta minutos (E8_H_20_FIS).

Los cambios de residencia son así otro elemento que está presente entre los que intervienen en la construcción del sentido de pertenencia, aportan experiencias con las que los estudiantes pueden conocer mejor la ciudad, socializar con otros pares y tomar decisiones más acertadas para un futuro inmediato. Mariscal (2013), afirma que se trata de estructurar procesos adaptativos para lograr el equilibrio entre los factores sociales relacionados con en el primer año de estudios.

El proceso de toma de decisión sobre la mudanza se dio de forma individual y colectiva. La primera representó vivir completamente solos y la segunda y, más frecuente, significó vivir en compañía de otros con los que se compartían una relación de amistad:

> Pues 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, o sea, rentamos, mi amigo y yo, una casa, pero los cuartos son diferentes. Vivimos en la misma casa, pero cada quien tiene su espacio, eran unos cuartos semiamueblados. Entonces, tuve que comprar algunas cosas, todo eso, pero como estaba yo motivado por la idea de que iba a independizarme sin nadie ni depender de familia. Entonces, pues no sé, ya fue más fácil. Me agradó más estar solo. (E10_H_20_FIS).

Los estudiantes frecuentemente compartían los lugares de residencia con sus compañeros de clase, pertenecientes a la misma generación y en ocasiones a lugares de origen comunes. Establecer estas relaciones contribuyó a facilitar el pago de renta, servicios y despensa. También, generó una convivencia que les permitió articular las actividades domésticas y universitarias. Según Pino, Cavieres, Fernández y Muñoz (2017), este tipo de redes se tejen como una forma de apoyo mutuo que tiene beneficios para todos en cuestiones personales, escolares y, en general, relativas al contexto en el que se ubican quienes las integran.

Los *roomies* de semestres avanzados, de la misma o de otra carrera en la UV son indudablemente una de las referencias de apoyo más sobresalientes, pues comparten muchos de los códigos entre pares. Puede decirse que contar con un *roomie* que comparta estas

características está altamente asociado a la posibilidad de construir sentido de pertenencia a la escuela.

Otra figura importante entre pares es el de compañeros que comparten la misma carrera y con quienes se tiene algún tipo de comunicación o relación de amistad. Esto es particularmente importante en el momento en el que los estudiantes se encuentran recién llegados a la universidad e inician su primer ciclo escolar. En este caso, es importante contar con relaciones con pares tanto de la propia ciudad como de otras zonas geográficas.

> Al principio, solo era de ir a la escuela y a mi cuarto que está ahí enfrente. En los primeros días, conocí a mis compañeros de generación, decidíamos ir todos juntos hacia al centro caminando. Mínimo conocí llegar al centro. Entre los primeros días de haber llegado fue mi cumpleaños, dos compañeros con los que me llevo muy bien, decidimos salir a celebrar. Todo chido. Me llevé bien con ellos, fue bastante padre. Poco a poco, comenzamos a salir más. Tampoco tanto, nada más era saber el centro y llegar a la casa de mi otro "panita" porque él vive en Las Fuentes, una colonia al otro lado del que yo vivía (E20_M_21_FRA).

Tiene razón Reguillo (2013) cuando destaca que los procesos de socialización de los jóvenes no se agotaban en los espacios universitarios, sino que son un *continuum* que se conecta con distintos espacios de socialización constitutivos de la ciudad. Estas relaciones mostraron el carácter dinámico y cambiante de las prácticas referentes a determinado campo. Por ello, la organización de los jóvenes foráneos con los compañeros de facultad, de acuerdo con Guzmán (2017), trajo consigo el reconocimiento de sitios, actividades y prácticas externas la universidad, pero que se ponían en juego a través de la convivencia con los agentes sociales vinculados a los espacios universitarios.

La comprensión de la lógica y funcionamiento de la ciudad de los estudiantes foráneos se originó por medio de las interacciones con sus *roomies* y compañeros de facultad que conformaron tres tipos de actividades. La primera, es la cobertura de las tareas domésticas con la localización de supermercados, fondas de comida y lavanderías. La segunda, las actividades en facultades, bibliotecas, auditorios y complejos deportivos vinculadas con la universidad. La tercera, la asistencia a fiestas de otros compañeros. Estas actividades fueron espacios, de acuerdo con las apreciaciones de autores como Ramos (2013) y Castro (2013), para la circulación, el intercambio y la apropiación de prácticas referentes a la dinámica

contextual y su relación con la universidad, lo cual generó ajustes en los sistemas de disposiciones.

Los procesos de socialización permitieron la generación de estrategias de movilidad para trasladarse por zonas y lugares específicos que integran la ciudad. Sin embargo, las actividades se concentraron en zonas cercanas a su lugar de residencia por lo que sus formas de traslado eran mayormente a pie, taxis y en última instancia, autobuses:

> Principalmente camino por la avenida Ávila Camacho porque es la que de donde vivo, de la facultad de Humanidades al centro, ir al Chedraui. El camioncito que me llevaba a plaza Américas, el que me llevaba a la casa de mi panita y pues de ahí, aprendí a ir caminando a un restaurante que se llama Chulo Café porque me gustaban los domingos de buffet y así (E20_M_21_FRA).

Estos estudiantes foráneos desconocían las rutas del transporte público, situación que limitó el reconocimiento de lugares en un primer momento, pero lo compensaron con el uso del GPS y la formulación de preguntas a sus compañeros locales o semestres avanzados:

> Igual con mi amigo empezamos a ir a comprar cosas para la casa o ir de súper y caminado al centro e ir a dar la vuelta o en las bienvenidas de la facultad, íbamos conociendo más la ciudad e igual, en el primer lugar donde vivimos estaba un poco lejos, pues iba conociendo más, era más del día a día que ir a comprar algo en algún lugar, iba y lo buscaba en *google maps*, preguntaba con algún amigo para dar el rol caminando y así, más que nada, fui conociendo Xalapa caminado. (E11_H_20_FIS).

La apropiación de los espacios en la ciudad favoreció la independencia de los estudiantes foráneos para la realización de actividades. En este sentido, la estrategia central fue la autonomía en la toma de decisión para enfrentar las condiciones contextuales de la vida universitaria.

El proceso de toma de decisiones se basó en las experiencias generadas en la ciudad. El posicionamiento tomado por los estudiantes foráneos buscó un equilibrio entre las actividades universitarias, domésticas y recreativas:

> Sí sentía mucha libertad, demasiada libertad. Aparte, tienes dinero a tu disponibilidad y es como de qué puedo hacer yo, cómo puedo sacarle el juego a ese dinero sin que me afecte a la carrera y divertirme, también. Entonces, esa libertad, a veces, es un poco engañosa porque piensas es un ratito y algo, pero, luego, lo tomas como un hábito y se vuelve estorboso. Tienes prioridades, tienes que decidir entre si quieres hacer eso o dedicarle tiempo a la carrera. Al final, es la carrera, la que te vence siempre pues ya, está bien, aunque, a veces, no. (E8_H_20_FIS).

La toma de decisiones dio cuenta de la capacidad de agencia, reconoce Bourdieu y Wacquant (1995), porque recuperó las relaciones, experiencias y prácticas contenidas en el sistema de disposiciones de cada agente social. Estas decisiones les permitieron la resolución de situaciones problemáticas, cuestiones tareas universitarias y asistencia a eventos recreativos. La autonomía desarrollada en el primer año de estudios permitió ajustes a las condiciones emergentes que planteó la ciudad en relación con la vida universitaria.

Por su parte, las relaciones con *roomies* y compañeros de facultad resultaron ser las vías para el reconocimiento y apropiación de los espacios sociales constitutivos de la ciudad. Las actividades que permitieron actualizar las prácticas al contexto actual fueron, principalmente, de tipo doméstico y recreativo. Por último, la estrategia central de independencia dentro del proceso de adaptación contextual, de este grupo de jóvenes foráneos fue la autonomía en la toma decisiones.

4.4 Reflexiones finales del capítulo

Los jóvenes bajo estudio provienen de contextos sociales diversos que concentraron recursos económicos, sociales, culturales y simbólicos desiguales. Esta disparidad marcó ventajas o desventajas para el ingreso y la permanencia en los niveles educativos previos a la universidad. De ahí que, la movilización geográfica de tipo temporal o permanente caracterizara sus trayectorias educativas. Por lo tanto, las condiciones contextuales promovieron procesos formativos diferenciados que orientaron la integración a la cultura escolar.

La capacidad de agencia del núcleo familiar contribuyó a contrarrestar las limitantes estructurales de los contextos sociales de procedencia. Sin embargo, los niveles educativos y las profesiones de los padres de familia jugaron un papel central para establecer distinciones en el apoyo a los estudios. Las diferencias se establecieron a través de los aspectos materiales e inmateriales. Por una parte, la posesión de bienes como dispositivos digitales, conectividad de internet y fuentes de información. Por otra, el acompañamiento en las actividades escolares, la realización de actividades extracurriculares y la motivación en la continuación a los estudios. Ambos tipos de aspectos definieron, en gran medida, las posibilidades de acceso a la educación superior.

Los estudios universitarios resultaron una alternativa poco probable para un gran sector de los jóvenes debido a sus condiciones familiares y contextuales. De este modo, optaron por contraer matrimonio o conseguir algún empleo. Sin embargo, en los casos bajo estudio se trata de jóvenes que continuaron sus estudios, aunque ello fuera posible gracias al vínculo entre estudio y trabajo.

Las expectativas de los jóvenes foráneos hacia las carreras universitarias fueron resultado de procesos de socialización en espacios sociales diversos y con agentes sociales distintos a lo largo de sus trayectorias educativas. Así, consolidaron un interés sobre los estudios superiores y, en específico, el convencimiento de la importancia hacia un programa educativo. De forma paralela, incorporaron las creencias del ingreso, permanencia y egreso de la universidad, las cuales representaron factores determinantes para el cambio de las condiciones de vida. Estos aspectos sostuvieron el relato de la universidad a pesar de la crisis en la producción de conocimiento, la concentración de prácticas especializadas y la formación profesional.

Las relaciones construidas por los jóvenes foráneos tres elementos a considerar en la consolidación de las expectativas universitarias. Primero, la priorización, por parte de los familiares, de una estabilidad económica. Segundo, el desarrollo de disposiciones, reconocidas por docentes y compañeros en el bachillerato, vinculadas con una profesión universitaria. Tercera, el interés por cierto campo de conocimiento, generado por el contenido televisivo y la internet, correspondiente a una disciplina académica. Asimismo, cada elemento estuvo acompañado de las propiedades simbólicas, prestigio social y la movilidad social, referentes del estudio de determinada carrera universitaria.

La continuación con los estudios superiores significó para los jóvenes el distanciamiento de sus contextos sociales de procedencia. La separación representó renunciar a recursos, bienes y redes presentes en el hogar para iniciar con la formación profesional. Las formas de traslado revelaron el capital social con el que contaban los núcleos familiares. Al mismo tiempo, posicionó a los jóvenes foráneos en la ciudad, ya que las redes sociales de recepción facilitaron una serie de recursos sociales, culturales y simbólicos, los cuales conformaron un marco de referencia sobre la dinámica contextual.

La llegada de los jóvenes foráneos a la ciudad de Xalapa mostró un desajuste en cuanto al sistema de disposiciones se refiere, y se requirió de una nueva orientación de sus acciones en este nuevo contexto social. De esta manera, emprendieron un proceso de adaptación en términos de espacios, actividades y agentes sociales presentes en el nuevo contexto social. Este proceso se logró a partir de procesos de socialización con familiares, amigos y compañeros de facultad. Por ello, la ciudad, como espacio socializador, fue el primer nivel de construcción del sentido de pertenencia hacia la UV.

La adaptación contextual de los jóvenes foráneos a la ciudad implicó el dominio esfera doméstica a través del cumplimiento de tareas, administración de recursos y autonomía en la toma de decisiones. También, la movilidad espacial en cuanto al uso de transporte público y la identificación de sitios representativos. Además, el consumo de actividades ofertadas en distintas zonas para la incorporación de prácticas sociales, culturales y recreativas. Así, las acciones, desplazamientos y actividades permitieron a los jóvenes foráneos sentirse parte de la lógica y funcionamiento imperante en Xalapa.

El desciframiento de la ciudad jugó en papel central en el primer año de estudios universitarios de los jóvenes foráneos. La diversidad juvenil complejizó este proceso debido a las limitaciones y los obstáculos que enfrentaron a su arribo. En algunos casos, las condiciones de los espacios de residencia, la escasa disposición de recursos económicos y los conflictos dentro de la dinámica doméstica. Pero dentro de ese contexto surgieron también algunas figuras de pares que fueron trascendentes en el proceso integración a la ciudad, entre ellos la de los *rommies* y compañeros de facultad. El conjunto de elementos formó parte, directa o indirectamente, de la vida universitaria de los jóvenes foráneos.

Este capítulo se centró en las características escolares previas, las expectativas hacia carreras universitarias y los procesos de adaptación de los jóvenes foráneos en relación a los contextos sociales. De esta forma, las trayectorias educativas y las aproximaciones a la cultura escolar estuvieron marcadas por los recursos contextuales. Asimismo, los procesos de socialización en diversos espacios sociales generaron distintos intereses sobre los programas educativos universitarios. Igualmente, la aprehensión de la dinámica de la ciudad implicó interacción y apropiación de sitios, redes, prácticas disponibles. Por lo tanto, los rasgos familiares y escolares previos y externos al campo universitario conformaron

condiciones de posibilidad para la construcción del sentido de pertenencia de los jóvenes foráneos hacia la UV.

Capítulo V

Las rutas en la construcción del sentido de pertenencia hacia la UV: el primer año de estudios universitario

Este capítulo presenta los principales elementos identificados en la construcción del sentido de pertenencia de los estudiantes hacia la UV teniendo como referencia articuladora el primer año de estudios. Se recuperan los procesos de socialización internos y externos al campo universitario, pero esta división solo se hace con fines analíticos pues las prácticas que los estudiantes despliegan en este periodo representan un continuum de su agencia social. La estructura del capítulo se compone de dos apartados.

El primero aborda tres rutas internas al campo universitario emprendidas por los estudiantes, en las cuales observaremos las prácticas académicas, culturales y sociales. Aquí se pone en juego la división que se hizo en el diseño metodológico al encontrar a las facultades como espacios constitutivos de tales prácticas. Se describe, asimismo, el consumo de actividades artísticas que complementan la formación profesional. Finalmente, se expone la apropiación de los conflictos y las formas de manifestarse en los espacios universitarios.

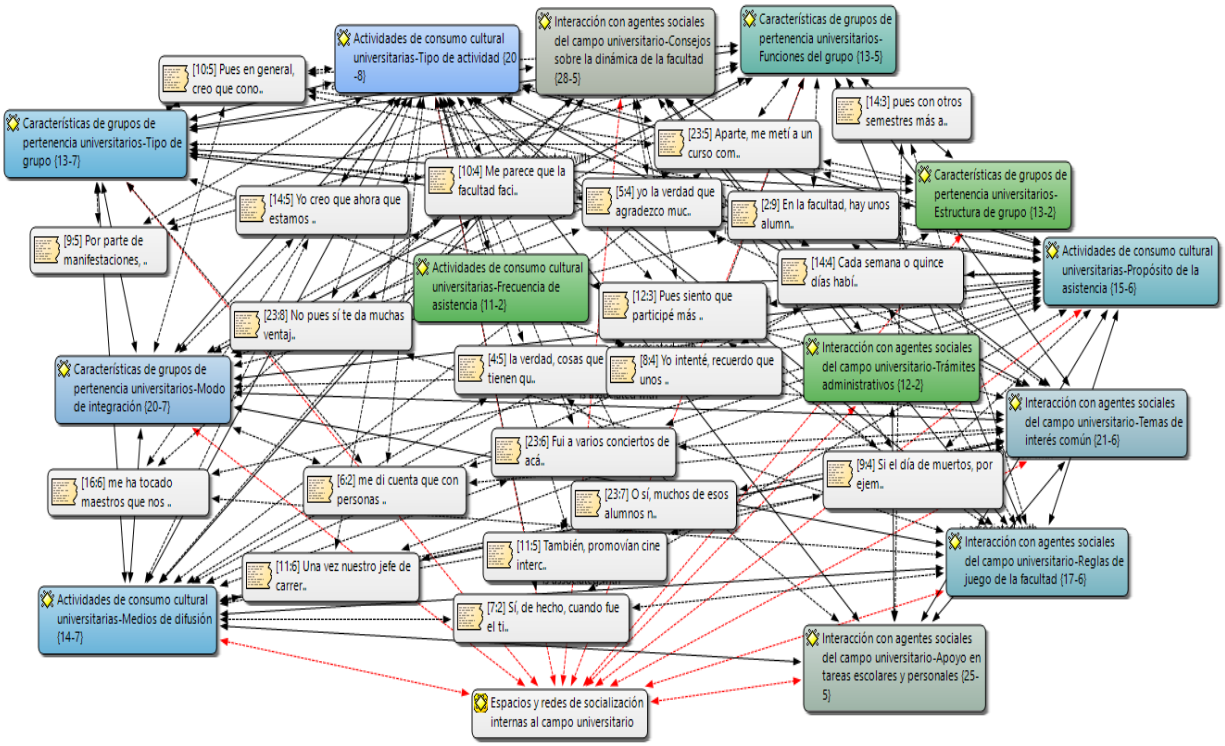
El segundo presenta tres rutas externas al campo universitario conformadas por los estudiantes, en las cuales se representa el ámbito laboral, deportivo y recreativo. Se observa cómo se implica el ámbito laboral, del cual ya se mostraron algunos antecedentes en el capítulo anterior, en el primer año de estudios. En un segundo momento, se recupera a la actividad física como un medio para crear o consolidar relaciones con otros agentes y grupos sociales. Por último, se identifica en los eventos recreativos redes de apoyo.

Los dos apartados dan cuenta del despliegue de la agencia en la UV y la ciudad de Xalapa. De esta forma, concentran relaciones dentro los espacios y redes de socialización en el primer año de estudios. Así, se revelaron los sistemas de posiciones sociales, recursos disponibles y prácticas legitimas que orientaron las acciones tanto dentro como fuera del campo universitario. Estos elementos destacan el carácter dinámico y relacional de la construcción del sentido de pertenencia en el primer año de estudios.

5.1 Los procesos de socialización interna al campo universitario

La categoría de espacios y redes de socialización internas al campo universitario tuvo como propósito indagar aquellas prácticas asociadas con la construcción de sentido de pertenencia hacia la UV. Este hecho puso en juego aspectos objetivos de los espacios universitarios en relación con el margen de acción de los jóvenes. De esta manera, el análisis se centró en las relaciones entre recursos, actividades, agentes y grupos circularon, intercambiaron y apropiaron prácticas en el primer año de estudios (ver figura 20).

Figura 20. Análisis de la categoría procesos de socialización con referencia interna al campo universitario



Fuente: Elaboración propia con apoyo del programa Atlas. ti

Este esquema, resultado de un proceso de análisis de datos, muestra las subcategorías y códigos que conformaron la categoría estructura del núcleo familiar. Las subcategorías identificadas fueron tres: interacción con agentes sociales del campo universitario, características de grupos de pertenencia y actividades de consumo cultural. Los códigos asociados; primero, fueron temas de interés común, consejos sobre la dinámica de la facultad,

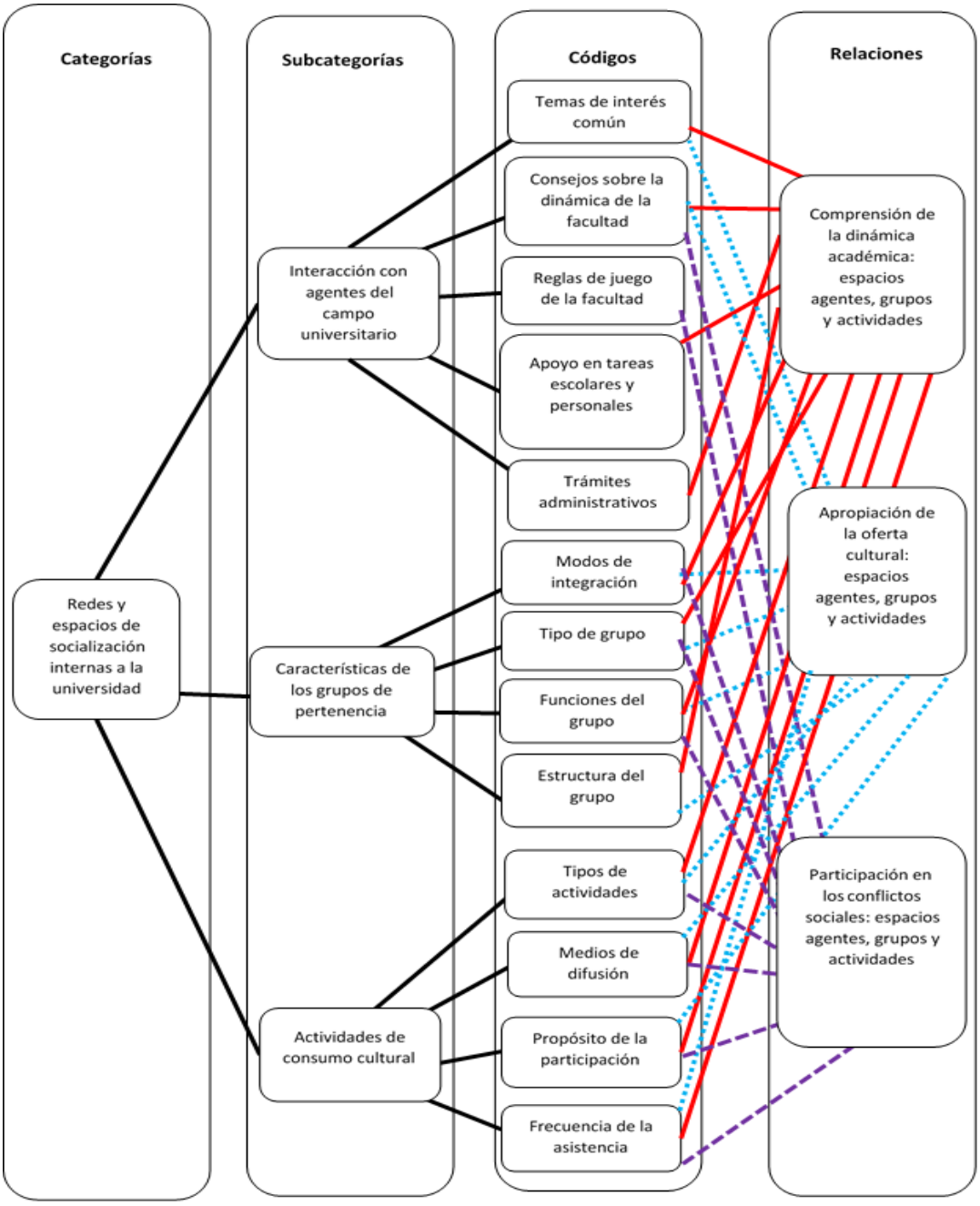
reglas de juego de la facultad, apoyo en tareas escolares y personales, y trámites administrativos. Segundo, modo de integración, tipo de grupo, funciones grupales, estructura del grupo. Tercero, tipo de actividades, medios de difusión y propósito de la participación. La organización de los elementos mencionados da cuenta tanto de la fundamentación y densidad como de las relaciones entre los datos empíricos.

La fundamentación y densidad de los códigos reveló que la mayor parte del material empírico se concentró principalmente en los códigos consejos sobre la dinámica de la facultad (28 citas, 5 vínculos), apoyo en tareas escolares y personales (25 citas, 5 vínculos) temas de interés común (21 citas, 6 vínculos), tipo de actividad (20 citas, 8 vínculos) y modo de integración (20 citas, 7 vínculos). Esta distribución expuso que las interacciones de los estudiantes foráneos se basaron en comprender la lógica y el funcionamiento del campo universitario. Para ello, participaron en distintas actividades y grupos donde intercambiaron recursos y prácticas para la construcción de sentido de pertenencia hacia la universidad.

Las asociaciones entre los códigos de las tres subcategorías se agruparon en tres relaciones dentro de la categoría de espacios y redes de socialización. La primera concentró actividades y grupos académicos promovidas en los espacios universitarios. La segunda retomó a las actividades y grupos culturales ofertadas en el primer año de estudios. La tercera expuso conflictos y movilizaciones sociales en las facultades. Este conjunto de relaciones da cuenta de las formas en que los espacios y redes de socialización construyeron sentido de pertenencia hacia la UV.

Con base en el esquema de la figura 21, el cual muestra la complejidad de las relaciones entre todos los elementos considerados en el análisis, se recuperan las relaciones más destacadas y descritas en el párrafo anterior. A partir de las categorías, subcategorías, códigos y vínculos más importantes arrojados en el *Atlas ti*, se identificaron tales nexos.

Figura 21. Diseño de las relaciones de análisis: procesos de socialización con referencia interna al campo universitario



Fuente: Elaboración propia

5.1.1 La ruta académica

La primera relación expuso una ruta en la construcción de sentido de pertenencia basada en los aspectos académicos y administrativos del campo universitario a través de los códigos de temas de interés común, consejos sobre las dinámicas de la facultad, información sobre los procesos formativos, tipo de grupo, modos de integración y funciones de grupo. Este conjunto de códigos hizo observable los procesos de socialización de los estudiantes foráneos con académicos y compañeros para la integración a los procesos formativos universitarios y la dinámica académica del campo universitario.

El ingreso a las facultades de la UV inició con actividades de inducción promovidas por la institución, las cuales permitieron reconocer espacios, agentes, dinámicas y procesos del ámbito académico. Las iniciativas institucionales, de acuerdo con Silva (2020), son centrales en el reconocimiento de las características propias de cada facultad. Este aspecto se observa en el caso del presente análisis, de ahí, la importancia de diversificarlas para ofrecer un acompañamiento continuo de la institución en el primer año de estudios. En un primer momento, las actividades de inducción fueron apreciadas favorablemente por los estudiantes.

> Yo, la verdad, que agradezco mucho los cursos de inducción porque, me sirvieron muchísimo, porque pues siempre entras como que con esos nervios de saber qué vas a hacer o que llegando qué harás o cosas sí. Entonces, ya con esta ayuda de conocer las instalaciones y conocer cómo que la ubicación de los salones y eso, pues no fue tan difícil esta parte de la ubicación. En mi grupo de primer semestre fue muy bueno, o sea, todos nos llevamos muy bien, o sea, yo, la verdad, quedé como muy conforme con esto y ya como nos conocíamos y formamos una buena relación, pues las clases eran como más llevaderas, o sea, en cuanto a convivencia y todo eso, como que ya teniendo está confianza entre todos, nos era más fácil trabajar y no era más fácil participar y pues así. (E13_M_19_PED).

Las actividades de inducción proporcionaron un primer espacio para relacionarse, principalmente, entre compañeros de generación. Las relaciones generadas entre pares encuentran formas comunes de pensar y actuar. Dentro de las actividades de inducción surgieron intereses como la música, las películas, las series, los deportes y los pasatiempos. Para Ramos (2019), este tipo de vínculos son una red de apoyo para comprender la lógica y el funcionamiento de la dinámica universitaria en las primeras semanas de ingreso.

Las actividades de inducción, no obstante, forman parte solo de la temporalidad del ingreso, representan información útil, pero están lejos de definir otras cuestiones importantes a la hora de pensar en los procesos de adaptación al medio universitario. En una secuencia lineal en la trayectoria de los estudiantes, el siguiente nivel en el que habría que detenerse es el del aula universitaria, espacio donde comienzan a establecerse redes a mayor plazo.

El aula universitaria es un referente en el cual la socialización de los estudiantes gira alrededor de las dinámicas cotidianas de la clase escolar. En este espacio hay un intercambio de aspectos académicos imbricados con aspectos personales. En este espacio comienzan a jugar nuevos elementos como las prácticas de estudio y la apreciación sobre los contenidos disciplinares, lo cual representa un momento en el que las trayectorias universitarias se desarrollan de acuerdo con la carrera estudiada. Según Ramos (2013), las tareas, los trabajos en equipo y los proyectos escolares son procesos sociales que pueden servir para consolidar redes dentro de la propia universidad.

Los procesos formativos en las aulas universitarias acercaron a los estudiantes con compañeros de semestres avanzados. El contacto entre estos agentes sociales varió según las facultades; sin embargo, estas interacciones facilitaron intercambios de prácticas sobre el ámbito académico. Así, las experiencias, generadas alrededor de las aulas universitarias, jugaron un papel central, a partir de Bourdieu (2012), en el ajuste del sistema de disposiciones y con ello, orientar su toma de decisiones dentro del campo universitario:

> Tenemos contacto con amigos de mis amigos. Hemos hablado con ellos y nos dicen que tengamos cuidado con tal materia porque es un poco difícil, el maestro es estricto, repasen, etc, con los de semestres más avanzados hemos preguntado cómo les fue con tal maestro, y te dicen, no pues me fue bien, me fue mal, tengan cuidado, como que nos hemos acercado a ellos para preguntarles sobre las materias más avanzadas. (E21_M_19_BIO).

El apoyo brindado por los compañeros de semestres avanzados se observó en la clarificación dudas sobre actividades y temas de las experiencias educativas, revisión trabajos escolares, información sobre métodos de enseñanza de académicos y realización de trámites administrativos Estos elementos representaron fundamentos para el desarrollo de esquemas de acción para enfrentar los escenarios académicos emergentes (De Garay, Miller y Montoya, 2016). De esta manera, las experiencias compartidas facilitaron la comprensión de las reglas de juego en los procesos formativos.

El aula escolar se convierte en un punto de referencia en el sentido en que la socialización que emprenden los estudiantes dentro de la escuela se extiende a otros espacios como bibliotecas, cafeterías y áreas de descanso sobre todo en las primeras semanas de haber ingresado a la universidad. De algún modo, se traslada esta interacción a otros escenarios. Aquí entra en juego lo que Becher (2001) denominó la comunidad disciplinar y sus prácticas. La forma en cómo se movilizan los estudiantes del aula a otros espacios depende de cada disciplina y carrera, y en ese proceso los estudiantes se apropian de los valores, las costumbres y los lenguajes propios de cada comunidad disciplinar.

En el mismo orden de ideas, los estudiantes van construyendo relaciones con otros grupos que forman parte de la diversidad dentro del espacio universitario en el primer año. Los grupos académicos generaron la participación en actividades extracurriculares. Estas actividades tuvieron un efecto integrador, lo que de acuerdo con Suárez y Anaya (2019), otorgan un acceso a otros recursos y formas de vivir la vida universitaria según otros agentes sociales.

> Me metí a un curso como de Astronomía observacional donde conocí a más personas y conocí a la directora más fondo. Ella nos invitó a muchos proyectos, entre esas cosas, también hicimos viajes a observatorios. Fue mi primer viaje hacia un observatorio, yo nunca esperé ir a primer año a un lugar tan importante como ese y mucho menos que nos dieran un curso sobre cómo manejarlo y cómo manipularlo un telescopio tan gigante con software y todo ese pez o cosas sobre astronomía ya más avanzadas, cómo medir, cómo interpretar los datos, ese tipo de cosas de análisis de datos, también, se me hicieron muy interesantes y ese tipo de experiencias son las que nunca te esperas, pero está bien vivirlas. Solamente por estar en un grupo en donde quieras aprender más. (E8_H_20_FIS).

Este tipo de grupos académicos según Silva (2020) representan una vía para superar dificultades en el dominio de las prácticas académicas promovidas en las aulas universitarias. Al mismo tiempo que, complementan los procesos formativos al ponerse en contacto con otras actividades relacionadas con la carrera.

Otros grupos orientados a la promoción de actividades académicas complementan el panorama de los procesos de integración y sentido de pertenencia. Es interesante para algunos estudiantes observar que no todas las iniciativas provienen de la propia entidad o de los directivos de la carrera, sino que las posibilidades de emprender actividades tienen diversos orígenes si bien en el espacio común de la disciplina:

> En la facultad, hay unos alumnos que hacen divulgación. De hecho, la primera semana se presentaron: "somos el grupo de divulgación de la facultad". Vamos a eventos, al parque, vamos a primarias o secundarias a dar clases a enseñar en eventos, eso sí me motivó un poco, pero no pude entrar, creo que porque quería estudiar mejor primero y ya después incorporarme. En el segundo semestre, me incorporé a un grupo que, de hecho, era nuevo, lo habían creado unos compañeros de generación, entonces, me metí a ese, no teníamos presiones de maestros. Éramos libres, empezamos a crear nuestro propio grupo, pedimos ayuda un maestro que nos enlazó con una administración de Xalapa que hace ciencia, el CINVESTAV, quienes nos dijeron que si éramos el grupo de divulgación ahí se hacían diversos eventos. (E10_H_20_FIS).

Los grupos académicos constituidos por pares, mostraron el despliegue de la capacidad de agencia de los estudiantes de nuevo ingreso, ya que incorporaron experiencias previas relacionadas con la conformación de estas agrupaciones para orientar la toma de decisiones dentro de sus facultades (Bourdieu y Wacquant, 1995). La apropiación de las condiciones institucionales permitió la definición de una estructura, funciones y tareas de carácter grupal aceptadas en el campo universitario. Estas iniciativas académicas representaron espacios para la formación continua desde los intereses juveniles.

Las actividades académicas en las facultades conformaron un menú de opciones para que los estudiantes complementaran sus procesos formativos fuera de las aulas universitarias, algo que Mariscal (2013) ha demostrado en sus estudios. Aquí se combina la red con los pares de semestres avanzados y al mismo tiempo la posibilidad de asistir a eventos académicos, como se observa en el fragmento siguiente:

> Cada semana o quince días había exposiciones o de tesis o exposiciones de que venía alguien de alguna otra escuela o algún maestro que exponía. Nos invitaban o ponían enfrente de dirección un cartel y el ponían también otros cartelitos más pequeños donde decía va a venir alguien a exponer sobre peces, crustáceos en tal hora y tal día. Yo sí a haber ido a algunas en el auditorio de la facultad. (E21_M_19_BIO).

Las actividades académicas pueden incorporar medios digitales en su promoción. Algunos estudiantes comenzar a usar los espacios en internet para asistir a eventos de tipo académico, cuestión que no es usual dado que comúnmente estos espacios se utilizan más para actividades de ocio, consumo cultural, entre otras cuestiones. En el primer año aparece la posibilidad de usar plataformas virtuales para acceder a temas desarrollados en conferencias, ponencias, talleres, entre otros:

> La facultad facilita esa parte con los eventos foros que luego publican en sus páginas de Facebook, por ejemplo, foros que hablan de la carrera como traductología y así, talleres de lengua o conferencias que comparten en línea. Esas actividades me acercan al cúmulo de gente que está interesada en esas temáticas porque muchas veces no todos, al menos de mi grupo, accedemos a esos eventos. (E18_M_26_FRA).

En algunas ocasiones, según la forma en que cada carrera y disciplina promueve las actividades académicas, los estudiantes asisten a eventos académicos porque forman parte de la obligatoriedad escolar.

> Pues siento que participé en los eventos académicos porque pues, a veces, tenían relación con la experiencia educativa que llevaba, sí tenía que asistir para tener asistencia, algunas veces si no era de mi gusto ir porque siento que son temas que siempre están hablando de eso, como que ya son temas que ya no me llaman la atención y a veces, iba por obligación para tener asistencia. Había otros talleres que tal vez no eran aquí, a veces eran de ir a otro lado y conocer, también te ayudaban y tal vez, sí me llamaban la atención de asistir, pero no pude asistir por lo mismo de los tiempos y horarios que tenía aquí en la facultad. (E2_M_19_PED).

El carácter prescriptivo de las actividades académicas varía según cada carrera. Mientras en algunos casos la asistencia a eventos académicos se concibe como una formación complementaria optativa, en otras se convierte en una manera de evitar sanciones. La institución universitaria tiene diferentes formas de expresar sus modos de conducción con respecto a lo escolar y académico.

A manera de cierre parcial, en este subapartado se mostró que la entrada en relación con pares de la misma generación o de semestres superiores se constituye como un recurso valioso en el proceso de ingreso y adaptación a la vida universitaria. Si estas redes se complementan con iniciativas de trabajo promovidas por las entidades académicas hay un escenario aún más favorable.

Una posible ruta académica inicia con los cursos de inducción y la socialización de pares con referencia a los asuntos relativos al aula escolar; estos se convierten así en un referente importante para que se extiendan las prácticas académicas hacia otros espacios. En particular, la relación entre pares puede ser provechosa cuando se trata de estudiantes de semestres avanzados, quienes tienen más experiencia y cuentan con más recursos que se traducen en información y estrategias para la construcción de sentido de pertenencia.

En otro orden de factores, las actividades académicas relacionadas con las disciplinas constituyen otros escenarios de socialización académica más allá del aula escolar. La incorporación a grupos de pertenencia de corte académico les abona en diferentes experiencias a los estudiantes durante el primer año de estudios universitarios. Estas redes se convierten en elementos de apoyo de los cuales se obtienen muchos beneficios.

Algunas actividades como las de investigación y difusión del conocimiento son descubiertas por los estudiantes por vez primera en la universidad. Tienen razón De Garay, Montoya y Miller (2016) cuando mencionan que la entrada en el nivel educativo superior no solamente es el inicio de una carrera profesional sino también de una etapa de la vida juvenil en la que hay distintas actividades que antes no se llevaban a cabo. De esta forma, el sentido de pertenencia se complejiza al identificar múltiples factores en su constitución.

5.1.2 La ruta cultural

La segunda relación presentó una ruta en la construcción de sentido de pertenencia basada en los aspectos culturales generados de forma interna en el campo universitario a través de los códigos de temas de interés común, modos de integración, funciones grupales, tipo de grupo, tipo de actividad y propósito de asistencia. Este conjunto de códigos posibilitó observar el papel de las actividades y los grupos culturales internos en la universidad para la construcción del sentido de pertenencia de los estudiantes en el primer año de estudios

Las actividades culturales promovidas al interior de las facultades se dividieron en dos tipos: festividades y eventos artísticos. Este menú de opciones mostró la combinación de un consumo popular y consumo de élite, categorías configuradas por autores como Catalán y Sunkel (1990) y García Canclini (1993), para referir cómo en las instituciones universitarias existe la posibilidad de apropiarse de diferentes bienes culturales clasificados de modo distinto en la literatura correspondiente.

El primer tipo de actividades se caracterizó por ser conmemoraciones de fechas culturalmente importantes a nivel nacional y local en cada facultad. Estas celebraciones reunieron a autoridades, académicos y jóvenes universitarios por lo que fueron espacios para establecer procesos de socialización sobre el ámbito cultural:

> Si el día de muertos, por ejemplo, hace cada facultad sus eventos, tú puedes asistir a cualquiera de los eventos de la facultad. El de idioma se hace en el CAFI, que es el Centro de Autoacceso de la Facultad de Idiomas y ponen música. Me tocó también estar en el 20 aniversario del Centro de Autoacceso y también es como una reunión de la comunidad de estudiantes de la facultad de idiomas y hasta cierto punto, esos eventos son los que, siento, también le dan identidad a la universidad. (E17_H_19_FRA).

Uno de los principales argumentos en el estudio de las prácticas culturales de los estudiantes universitarios en el primer año consiste en que toda práctica implica interacción social (Suárez y Anaya, 2019; Amado, 2020); En cada una de los escenarios en los que se promueven actividades de este tipo hay intercambios sociales que incluso pueden conducir a establecer patrones de identidad (Ravettino, 2012) De ahí que las fiestas patronales, las fiestas populares, entre otros eventos, estén cargados de tradición (Duche y Andía, 2019). De esta forma, los estudiantes identificaron en el primer año eventos culturales dentro del campo universitario que facilitaron la familiarización con la dinámica de cada facultad. De Garay (2017) opina que los estudiantes que no tienen consumo cultural dentro de las instituciones o con referencia a ellas, son los que normalmente integran el grupo de quienes abandonan los estudios universitarios.

El segundo tipo de actividades culturales se trató de las presentaciones artísticas relacionadas con la música, danza y teatro. La puesta en práctica contempló lugares internos y externos a las facultades como explanadas, auditorios y salones de clase. La presencia de cada una varió según las facultades; sin embargo, todas formaron parte de la oferta cultural propuesta por las autoridades dentro del campo universitario. El conjunto de opciones mostró la capacidad integradora de la institución a través de definir la concepción, las vías de acceso y el uso del consumo cultural, como se observa con los fragmentos recuperados de los estudiantes de Pedagogía y Física.

> La verdad, me llama la atención la música de todo tipo, la sinfónica porque en especial, me llama la atención la música clásica o instrumental. Entonces, como que dije sinfónica me suena algo así, el profesor nos comentó que era muy bonito, entonces decidí ir y le dije a mis compañeros que fuéramos y terminamos quedándonos hasta que terminó el evento. En los altares porque pues se veían bonitos, así como que me llamaron la atención, más que nada, asisto a ese tipo de eventos, si es que me llaman la atención. Ya cuando no me llaman la atención, pero si alguien [un amigo] me pide que esté ahí, pues es como que también me quedo (E12_H_19_PED).

> Fui a varios conciertos de acá de las OSX [Orquesta Sinfónica de Xalapa], también, como estuve en AFEL en primer semestre fui a cosas de danza y arpa. Estuve en los eventos que ocurrieron en Los Lagos donde expusieron sus proyectos finales que fueron los bailes y tocar el arpa como tal. Así, eventos de tipo cultural como exposiciones que hicieron y muchas cosas, pero entre ellas, recalco esas. (E8_H_20_FIS).

Es un efecto reciente en la Universidad Veracruzana que los estudiantes logren cubrir créditos a partir de cursar experiencias educativas relacionadas con la promoción de eventos artísticos. Los cambios promovidos por la reforma curricular en esta institución a finales de los años noventa produjeron esa posibilidad, pero en la práctica apenas hace algunos años las facultades cedieron espacios curriculares para que los estudiantes exploren otras opciones más allá de las disciplinarias. Como señalan Suárez y García (2019), estas reformas no se dieron sin conflicto entre otras razones porque representaban algún tipo de pérdida de poder en las facultades.

De esta forma, el consumo cultural promovido institucionalmente estuvo diseñado para complementar la educación universitaria, ya que las IES no tienen como único formar profesionales en distintas áreas de conocimiento, sino también formar ciudadanos cultos (De Garay, Miller y Montoya, 2016). Por lo tanto, las actividades culturales fueron medios para acceder a significados compartidos por cada comunidad disciplinar, lo cual contribuyó a que los estudiantes se sintieran parte de los espacios universitarios.

Entre más se asiste a los eventos culturales mayor es la posibilidad de apropiarse de los bienes que representan. Así, las presentaciones artísticas se transformaron en bienes culturales incorporados (Bourdieu, 1997), propiedad que los hizo intercambiables dentro de los procesos socialización con compañeros de generación, compañeros de semestres avanzados y académicos en ámbitos académicos, sociales o recreativos de la vida universitaria. Las interacciones con distintos agentes sociales permitieron, tal y como lo señala en sus estudios Silva (2020), orientar sus intereses y consolidar el sentido de pertenencia hacia la institución educativa.

El despliegue de la agencia juvenil se da cuando los estudiantes participan y hacen uso de la mayor cantidad posible de eventos relacionados con el primer año de estudios. La integración al medio y la construcción del sentido de pertenencia es el resultado de las experiencias acumuladas en ese periodo. En algunos casos, los estudiantes conformaron

grupos artísticos. La estructura fue de tipo horizontal donde los integrantes tuvieron un rol con la misma importancia que los demás. Las tareas desempeñadas se relacionaron con las disposiciones artísticas con las que contaba cada uno. Las reuniones se llevaban a cabo en salones vacíos o áreas de descanso entre clases o al finalizar su horario de clases. El funcionamiento se centraba en la práctica de determinada expresión artística:

> Me di cuenta que con personas con las que me relacionaba, por ejemplo, unos compañeros que les gustaba mucho que tocar el piano o que componer una canción, que tocar este la guitarra, otros más, que estaban en grupos de pues ya sea coros, entonces, como que todo eso nos fue acercando y ya no era solamente pues amistad de escuela, sino de escucha esta canción o estoy armando esta plaqueta o así. Entonces, siempre que ellos hacían algo, querían hacer un *cover*, ahorita ya están haciendo *cover*, pues nos reuníamos y escuchábamos las cosas (E14_M_21_PED).

Estos grupos representaron espacios en los que circulaban prácticas especializadas sobre ciertas expresiones culturales. La permanencia potenció lo que Suárez (2015) denomina "disposiciones previas" y posibilitó el surgimiento de otras a través de los procesos de socialización entre los integrantes del grupo. La pertenencia mostró que las redes de amistad contribuyeron al proceso de integración, desde el ámbito cultural, al campo universitario.

En la medida en que avanza el tiempo en el primer año, los diversos factores que se han señalado como aquellos que aportan elementos para la construcción de sentido de pertenencia comienzan a articularse. Los compañeros de semestres avanzados, ya descritos como quienes representaron una fuente de recursos de información y de conformación de estrategias de adaptación a la universidad, también promovieron actividades de tipo cultural. Ramos (2019) hablará de este fenómeno definiéndolo como la construcción de canales de comunicación para atribuir de sentido a las actividades culturales:

> Muchos de alumnos de semestres avanzados nos jalan. O a veces, 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).

El papel de los estudiantes de semestres avanzados, en algunos casos, incluyó la invitación a formar parte de grupos artísticos. Los integrantes fueron universitarios de distintos semestres. Los roles desempeñados por ellos fueron dos: organizadores y

participantes. Los primeros se encargaban de encontrar un lugar de ensayo y disponer de los medios materiales; mientras que, los segundos se enfocaron en la asistencia, seguir instrucciones y repaso por cuenta propia. Esta distribución de tareas permitió la realización de las prácticas artísticas que eran de interés grupal:

> Yo intenté, recuerdo que unos chicos de semestres avanzados de francés estaban haciendo como un coro, digamos que yo había tenido una interacción con un coro indirectamente y me aventuré. Ensayábamos en una de las aulas, pero todavía yo no trabajaba, entonces, cuando yo empecé a trabajar, yo les dije tengo este problema de horarios, yo puedo este en tal ocasión, no si le pido permiso a esta profa, si te va a dejar me decían, es muy accesible (E16_M_20_FRA).

Los grupos artísticos combinan prácticas académicas con prácticas culturales. La participación generó espacios para complementar los temas revisados en el aula. Las interacciones entre los miembros fomentaron la aclaración de dudas y el repaso. La articulación de prácticas facilitó que estos grupos contaran con la legitimidad de los académicos para la apropiación tanto de espacios como de horarios universitarios. El reconocimiento institucional, como apunta Silva (2020), favorece la presencia y el funcionamiento de los grupos artísticos conformados al interior de las facultades. En el caso de los estudiantes de la UV estas prácticas culturales integran al campo universitario y generan sentido de pertenencia.

El papel de los académicos dentro del ámbito cultural se concentró en el reconocimiento de las actividades y grupos legítimos en el campo universitario, ya que contaban con un prestigio dentro las comunidades disciplinares por el dominio de prácticas, académicas, el tiempo dentro de las facultades y la comprensión de la dinámica institucional. Las posiciones ocupadas por estos agentes sociales les permitieron dos acciones principales: difusión y apoyo para la asistencia. Ambas se realizaron, principalmente, en los procesos formativos. Las relaciones asimétricas en las aulas universitarias condicionaron la participación de los estudiantes foráneos en ciertas actividades:

> Sí, de hecho, cuando fue el tiempo de día de muertos, un profesor nos dijo que participaremos en lo de los concursos de los altares y con esa participación nos iba a dar unos puntos de más, pero que en verdad participáramos que nos integramos con equipo y que todos apoyáramos en esto, solamente, fue un profesor que nos dijo entréguense y hagan esto. Él nunca se metió en nada, pero sí nos mandó como hacer el altar y esto, tú trae fruta. Era el lunes cuando lo íbamos a presentar, yo junté jarritos y pan de mi casa para llevar. (E15_H_20_PED).

La influencia ejercida por los académicos transformó la asistencia a las actividades culturales de acciones fundamentadas en el interés de conocer, disfrutar y aprender al mismo tiempo que cumplir las demandas escolares. El consumo de las actividades culturales reconocidas por autoridades y académicos de cada facultad puede llegar a influir, incluso, en la asignación de calificaciones en determinadas materias:

> Me ha tocado maestros que nos dicen que hay que involucrarnos en el ámbito cultural, artístico, entonces, nos dicen pues si leen un libro y me hacen una reseña les doy un punto o medio punto, si van a ver a la orquesta sinfónica de Xalapa les doy medio punto, si me presentan equis cosa, si iban a eventos culturales que ofrece la universidad, pero que me traigan evidencia. Entonces, como que les importa también abarcar el ámbito cultural, pero ya lo hacen como fuera de la escuela, más que nada para apoyarnos. Nos piden participar en actividades, como algo extra para la calificación, Pero es una elección de uno, no es obligatorio hacerlo (E23_M_20_BIO).

Este planteamiento del ámbito cultural promovía una visión utilitarista de la inversión de tiempo en la que existía una retribución proporcional. Asimismo, mostró la existencia de sistema de control dirigido por los académicos que traducía lo cultural a lo académico. De esta manera, la gran parte de las participaciones estuvo mediada por las recompensas brindadas. Sin embargo, la resignificación de los estudiantes foráneos consistió en apropiarse de la estrategia institucional para la aprobación y la obtención de mejores calificaciones en las materias de mayor complejidad en el primer año de estudios.

En cualquier caso, la asistencia a eventos culturales o la integración y participación en grupos forman parte del proceso de adaptación a la universidad. Es evidente que cuando se trata de actividades promovidas por la escuela hay un efecto diferente a cuando los estudiantes eligen de acuerdo con sus propios gustos. Pero en ambos casos, se trata de una ruta diferente para acercarse al ámbito de lo cultural:

> Una vez nuestro jefe de carrera regaló boletos para un imitador de *The Beatles* y todo el mundo quería ir, se hacían hasta las bolitas para ir. A mí me invitaron, pero a mí no me gusta nunca me ha gustado ir a los conciertos de orquesta, me duermen. Pero no fuera los de la orquesta de salsa su madre porque ahí sí te aguando como 5 horas bailando. Aun así, seguimos todos siendo amigos (E19_M_23_FRA).

Si bien las interacciones con otros agentes sociales vinculados a los espacios universitarios contribuyeron al acercamiento a nuevas actividades culturales, hubo otras actividades que no resultaron del interés a pesar de la difusión y recompensas institucionales.

Por lo tanto, la apreciación y valoración son prácticas construidas en procesos de socialización continuos que no se estructuran o cambian de forma radical en el primer año de estudios.

A manera de cierre, la ruta cultural concentró una serie de relaciones, actividades y grupos que circularon los elementos culturales valorados dentro del campo universitario. También, señaló el proceso de ajuste del sistema de disposiciones al vincularse con compañeros de generación, compañeros de semestres avanzados y académicos para la apreciación y asistencia a las expresiones artísticas disponibles. Además, expuso las condicionantes estructurales para el consumo cultural y el margen de acción. Estos elementos contribuyeron a la construcción del sentido de pertenencia hacia la UV en el primer año de estudios.

5.1.3 La ruta social

La segunda relación presentó una ruta en la construcción de sentido de pertenencia basada en los aspectos sociales generados de forma interna en el campo universitario a través de los códigos de consejos sobre la dinámica de la facultad, información sobre los procesos formativos, tipo de grupo, modos de integración, funciones grupales y tipo de actividades. Este conjunto de códigos posibilitó observar la vinculación de la universidad con las problemáticas sociales y su impacto al interior de los espacios institucionales.

Las relaciones dentro de las aulas universitarias fueron espacios donde, además de los contenidos disciplinares, también circularon temas sociales. Así, los estudios universitarios fueron concebidos como un proceso para la formación de agentes de cambio social. De esta manera, abordaron cuestiones sobre el financiamiento, las instalaciones y el equipamiento que correspondían una problemática local y al mismo tiempo, hacían referencia a la crisis de la educación superior en México:

> No pues sí te da muchas ventajas, yo pensé que la UV era como una universidad muy pequeña pero la verdad es que sí es… como que se siente esa familiaridad con la UV de que... empiezas a valorar más a la universidad y las cosas que te proporciona que pues yo voy a luchar por los derechos de la facultad y exigir a la facultad y a rectoría como tal de que nos den vista, que nos vean que vean cómo nos encontramos y pues tratar de exigir mejoras a nuestra carrera porque al menos a comparación de ahorita y de otras facultades pues sí carecemos de muchísimas cosas, claro, en infraestructura,

> claro, en otras cosas pues no tanto pero en infraestructura y cosas académicas pues sí te das cuenta y dices: no, pues yo quiero hacer algo por la facultad, quiero hacer algo por mí, no sé, como que adquieres ese sentido como de familia, como de pertenencia a la UV, yo soy de la UV y está chido, conozco mucha gente y la verdad es que yo sí haría algo por la universidad, adquieres ese sentido como de propiedad. (E8_H_20_FIS).

En la cita anterior se aprecia un discurso que está relacionado con la apropiación del espacio, es la defensa de derechos y de temas que se relacionan con un sentido de pertenencia claramente. Solo al formar parte de un colectivo puede asumirse como legítimo defender lo que corresponde al grupo. Este rasgo a todas luces asumido como válido, promovió la organización de los distintos agentes sociales, principalmente, autoridades, académicos y estudiantes universitarios para difundir sus demandas en el espacio público. Este hecho mostró, como opina Bourdieu (2008), que el campo universitario se encuentra en constante conflicto debido a la disputa de las facultades por los recursos disponibles para mejorar su posición social.

Las movilizaciones conformaron agrupaciones sociales de las que los estudiantes foráneos se sintieron parte, ya que fueron vías para la comprensión de la dinámica, la apropiación de los espacios y la generación de procesos de socialización dentro de cada carrera universitaria de en el primer año de estudios. El apoyo a las manifestaciones se relaciona con la identificación con los miembros de las comunidades disciplinares respecto a las inconformidades, los intereses y los esquemas de acción ante las problemáticas sociales.

Las interacciones fuera de las aulas universitarias facilitaron entrar en contacto con sus compañeros de generación y compañeros de semestres avanzados. Los procesos de socialización facilitaron la conformación de grupos juveniles que, de acuerdo con Touraine (2013), otorgan mayor visibilidad a las demandas dentro los espacios institucionales. Las acciones emprendidas, de forma pacífica, fueron la toma de instalaciones, elaboración de carteles y asambleas informativas. Los motivos para estas manifestaciones fueron la transgresión a los derechos dentro del espacio universitario o la conmemoración de movimientos estudiantiles históricos:

> En las manifestaciones, una de las primeras cosas que me tocó fue que cerraron la escuela y tomaron la facultad. No recuerdo porqué, pero me dijeron que era muy habitual ahí, que se tomara la facultad… ah peleaban estudiantes de otras facultades, principalmente antropología, sociología, por la represión policial que rondaba mucho la facultad por los estigmas que tienen hacia la unidad de humanidades, entonces sí

> fue una manifestación; hubo carteles y cerraron la parte de adelante. Más grande no me tocó asistir, pero sí supe de la manifestación de jóvenes universitarios por lo de Tlatelolco, me parece. (E17_H_19_FRA).

El transcurso del primer año de estudios mostró las tensiones internas entre distintos agentes sociales y facultades. También, presentó las formas legítimas para la expresión y la negociación con las autoridades. En este sentido, el reconocimiento de la dinámica y el funcionamiento universitario facilitó que los estudiantes foráneos ajustaran su comportamiento social y político dentro de los espacios institucionales, tal y como han señalado algunos autores como Krotsch y Carli (2002) y Suárez y Anaya (2017). Por ello, las manifestaciones juveniles representaron una demostración de la capacidad de agencia con la que contaba el estudiantado para hacer frente a las condiciones del campo universitario.

Las acciones emprendidas por los estudiantes ante las problemáticas sociales generaron diversos conflictos en las facultades. Los desacuerdos mostraron posicionamientos opuestos sobre los hechos sociales. Un sector apoyaba las movilizaciones en el espacio público para visibilizar la opresión estructural; mientras que, otro sector reprobaba tales acciones por ser desestabilizadoras del orden imperante históricamente. Había quienes se organizaban para analizar esos temas, contextualizarlos al ámbito universitario y emprender estrategias de concientización; no obstante, no faltaron los que interpretaban a las iniciativas como vías para la obtención de beneficios del colectivo acosta de la subordinación de los demás:

> Yo creo que ahora que estamos hablando del movimiento feminista, yo he tenido más acercamiento con mis compañeras y también, con otros compañeros que están más conscientes y no quieren ser parte de las personas que hacen daño, sí se me han acercado para preguntarme, tú que has vivido, qué significa el feminismo, no quieren ser parte del problema. También, me he topado con algunos compañeros que sí se han reído como de mí por querer ser parte del movimiento feminista, si los he notado un poco, no sé si decirlo como agresivos, o sea, no me han atacado de golpearme, simplemente como que se burlan o me dicen solo quieres beneficiarte a ti, a tu género, no quieres beneficiar a nadie más que a ti. Pues no, yo quiero que todas las personas sean beneficiadas. (E21_M_19_BIO).

La crítica hacia algunas prácticas sociales en el campo universitario representó una lucha por mantener un sistema de posiciones que contenía valores, costumbres, códigos históricamente legitimados dentro cada facultad (Becher, 2001). La resistencia al cambio expuso la reproducción de formas de pensar y de actuar opresivas para ciertos grupos dentro

del campo universitario. Las modificaciones planteadas por los estudiantes foráneos representaron transitar hacia alternativas más equitativas para la convivencia universitaria.

Los procesos de socialización entre estudiantes de distintas carreras universitarias consolidaron formas de organización específicas. De ahí que, los estudiantes foráneos accedieran a grupos interdisciplinarios de acuerdo a sus intereses sociales, lo cual complejizó sus argumentos por medio de procesos de socialización específicos. La estructura de estos grupos mostró dos roles principales desempeñados por los miembros: coordinadores y participantes. Los primeros mantenían los contactos con los agentes y espacios sociales. Los segundos estaban dedicados a la realización de las actividades. Ambos tipos de roles permitieron el funcionamiento grupal:

> Pues en general, creo que conozco muchas personas de antropología por mi hermana, como que siempre estaba en contacto con ellos. También, empecé a ir al *freegan*, bueno, es un grupo de personas que se reúnen para limpiar una verdulería, hacen la limpieza y a cambio, la verdura media feíta que ya la gente no le gusta comprar y se queda, se la dan al grupo y ya en grupo éste se la reparte. (E18_M_26_FRA).

La dinámica grupal vinculó al campo universitario con los espacios de socialización disponibles en la ciudad. Así, la formación universitaria se puso en relación con sectores económicos y productivos. De esta manera, se desarrollaron estrategias para enfrentar distintos escenarios de la vida universitaria centrados, principalmente, en solventar las limitantes socioeconómicas (Silva y Rodríguez, 2013; De Garay, Miller y Montoya, 2016). Por lo tanto, la participación contribuyó a la transformación de los sistemas de disposiciones y las condiciones sociales en el primer año de estudios.

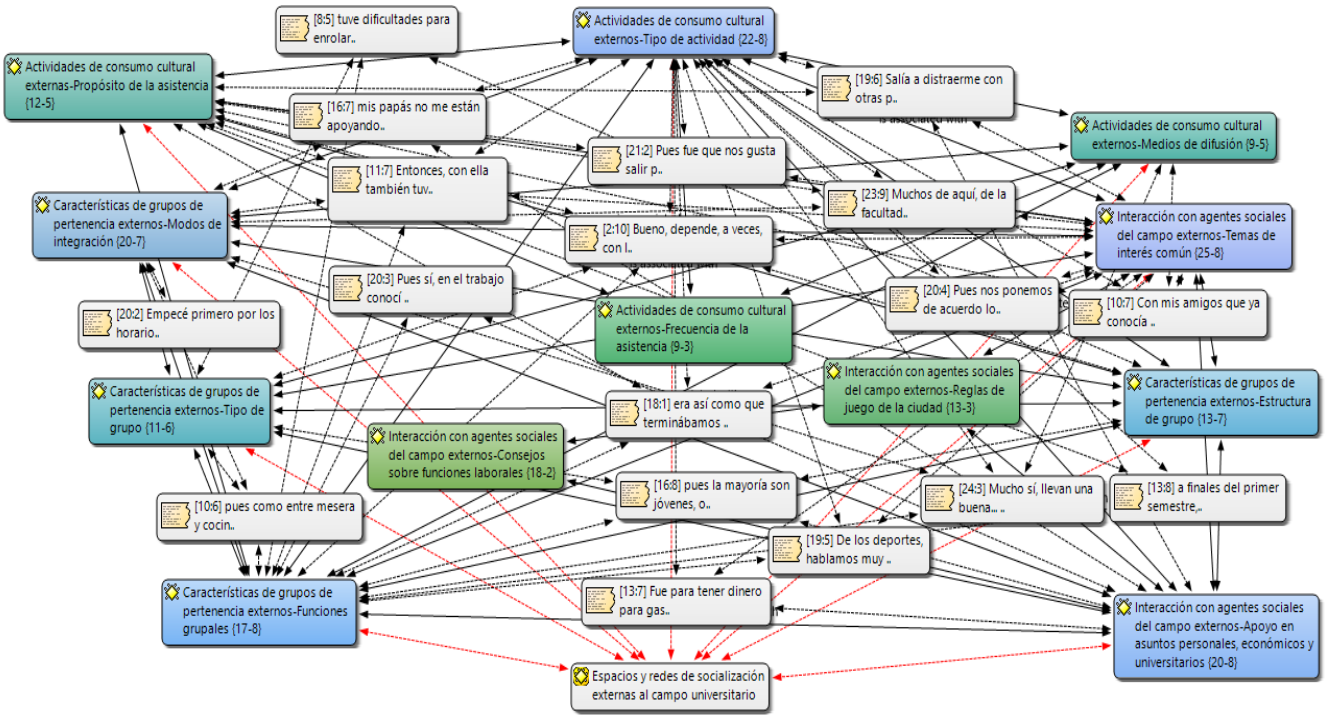
Estos grupos permitieron acercamientos entre agentes sociales de distintas carreras universitarias. Las interacciones complejizaron la comprensión y el abordaje de los hechos sociales. La permanencia facilitó la apropiación de prácticas sociales de otras comunidades disciplinares por medio de los procesos socialización. La realización en las actividades fue una vía el despliegue de la capacidad de agencia de los estudiantes foráneos para generar una participación activa que permitiera apropiarse de los recursos dentro del campo universitario (Bourdieu y Wacquant, 1995).

En resumen, la ruta social se constituyó de relaciones con agentes y grupos que visibilizaban las problemáticas sociales y su impacto en el campo universitario. El acceso se generó a partir de los procesos formativos de las aulas universitarias y la socialización entre pares dentro de las facultades. La pertenencia promovió reconocer una serie de temas sociales propias de cada facultad. Al mismo tiempo, generó un diálogo interdisciplinar que integró elementos de cada carrera universitaria para la interpretación y abordaje de las problemáticas sociales. Estos grupos conformaron espacios para la organización, la manifestación y el cambio de las condiciones sociales en la vida universitaria.

5.2 Los procesos de socialización externa al campo universitario

La categoría de espacios y redes de socialización con referencia externa al campo universitario tuvo como propósito indagar los procesos de socialización que posibilitaron la construcción de sentido de pertenencia hacia la UV. Este hecho puso en juego las regulaciones objetivas de la ciudad en relación con el margen de acción de los jóvenes foráneos. De esta manera, el análisis se centró en las relaciones entre recursos, actividades, agentes y grupos circularon, intercambiaron y apropiaron prácticas en el primer año de estudios (ver figura 22).

Figura 22. Análisis de la categoría de espacios y redes de socialización externas



Fuente: Elaboración propia con apoyo del programa Atlas. ti

Este esquema, muestra las subcategorías y códigos que conformaron la categoría espacios y redes de socialización externa al campo universitario. Las subcategorías identificadas fueron tres: interacción con agentes sociales del campo universitario, características de grupos de pertenencia y actividades de consumo cultural. Los códigos asociados; primero, fueron temas de interés común, consejos sobre la dinámica de la facultad, reglas de juego de la facultad, apoyo en tareas escolares y personales, y trámites administrativos. Segundo, modo de integración, tipo de grupo, funciones grupales, estructura del grupo. Tercero, tipo de actividades, medios de difusión y propósito de la participación. La organización de los elementos mencionados muestra la de las relaciones entre los datos empíricos.

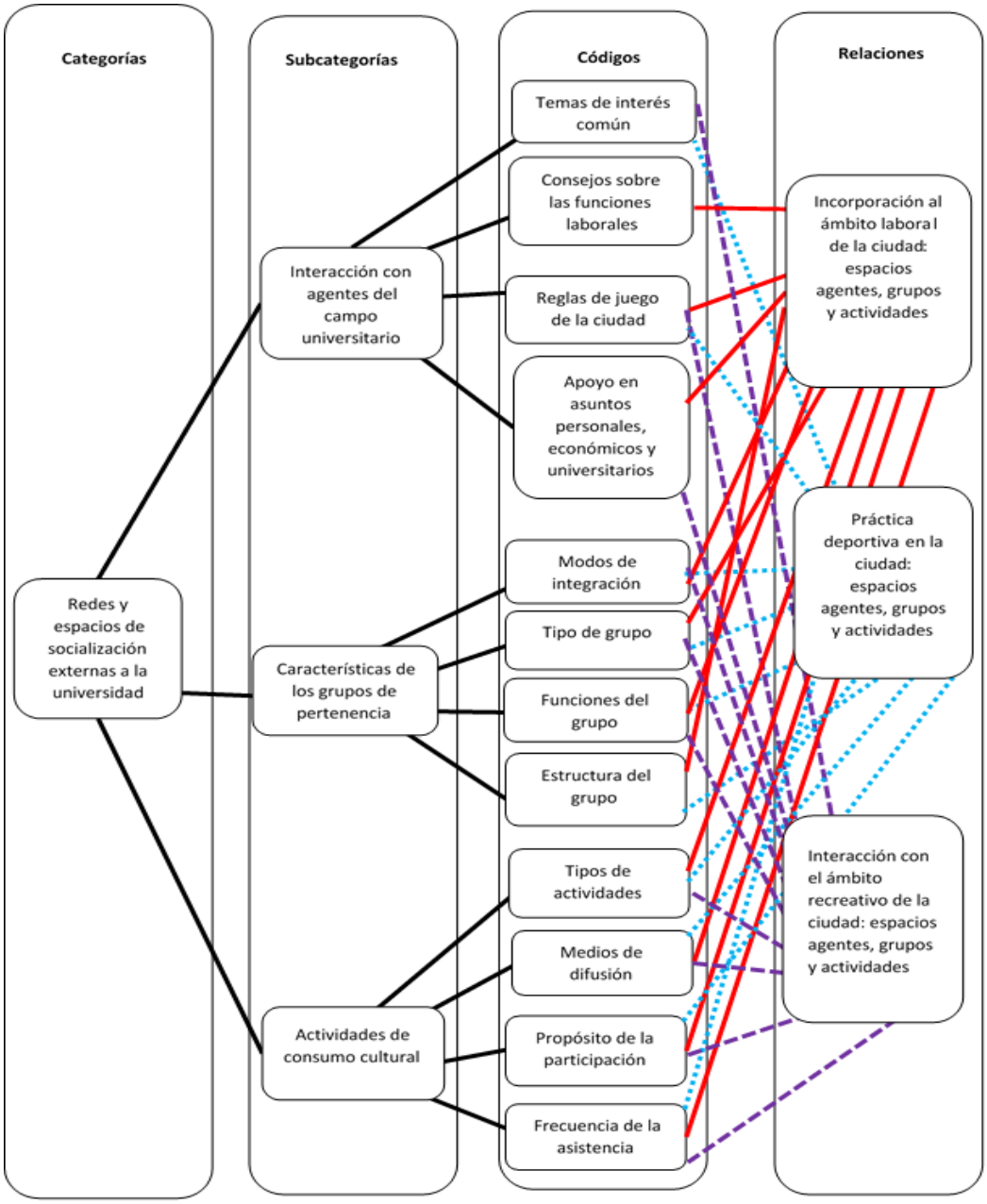
La fundamentación y densidad de los códigos reveló que la mayor parte del material empírico se concentró principalmente en los códigos: temas de interés común (25 citas, 8 vínculos), tipo de actividades (22, 8), apoyo en asuntos personales, económicos y universitarios (20 citas, 8 vínculos), modos de integración (20 citas, 7 vínculos). Esta

distribución expuso que las interacciones de los estudiantes foráneos se basaron en el intercambio de expectativas, gustos y aficiones disponibles en la ciudad. Así, realizaron diversas actividades y conformaron redes de apoyo para enfrentar distintos escenarios de la vida universitaria que contribuyeron a la construcción de sentido de pertenencia hacia la universidad.

Las asociaciones entre los códigos de las tres subcategorías se agruparon en tres relaciones dentro de la categoría de espacios y redes de socialización. La primera describió las actividades productivas y vínculos laborales generados por los jóvenes foráneos en la ciudad. La segunda se centró en las actividades deportivas al aire libre y en gimnasios emprendidas en el primer año de estudios. La tercera identificó las actividades de recreación realizadas por los jóvenes foráneos en distintos espacios del nuevo contexto social. Este conjunto de relaciones da cuenta de las formas en que los espacios y redes de socialización construyeron sentido de pertenencia hacia la UV en el contexto de la ciudad e Xalapa.

Con base en el esquema de la figura 23, el cual muestra la complejidad de las relaciones entre todos los elementos considerados en el análisis, recuperamos las relaciones más destacadas y descritas en el párrafo anterior. A partir de las categorías, subcategorías, códigos y vínculos más importantes arrojados en el *Atlas ti*, se identificaron tales nexos.

Figura 23. Diseño de las relaciones de análisis de la categoría redes y espacios de socialización externas a la universidad



Fuente: Elaboración propia

5.2.1 La ruta laboral

La primera relación mostró una ruta en la construcción de sentido de pertenencia basada en los aspectos laborales generados de forma externa en el campo universitario a través de los códigos de apoyo, temas de interés común, tipo de grupo, modos de integración, funciones grupales, propósito de asistencia y tipo de actividad. Este conjunto de códigos permitió indagar relaciones, agentes y espacios sociales implicados en el desempeño de empleos y su relación con la vida universitaria durante el primer año de estudios.

La búsqueda de actividades laborales por parte de los estudiantes giró alrededor de sus procesos formativos en las facultades. Las primeras semanas les sirvieron para conocer las demandas escolares como el número de materias, los horarios de clase y la dificultad de los temas. Estos momentos, según Mariscal (2013) y Ramos (2013), son indispensables para comprender la dinámica universitaria y la generación de un marco de acción que respondiera a las exigencias universitarias. De ahí que, las características de los procesos formativos demandaron empleos flexibles en cuanto a jornadas laborales:

> Empecé primero por los horarios escolares. Ver mis tiempos libres, mis tiempos muertos y fue donde dije: no, pues aquí tengo tiempo muerto o ya de plano horario cortado, me ponía a ver si había algún lugar donde pudiera trabajar, aunque sea una hora o dos horas para generar un ingreso. (E5_H_22_PED).

El reto para la consecución de algún empleo estuvo, en algunos casos, en la fragmentación de los horarios escolares. La dispersión en las clases tiene relación con la administración que emplean las carreras con respecto a la distribución de horas, desde las cuales se configura la oferta educativa. Llama la atención cómo un aspecto tan administrativo y burocrático puede tener una consecuencia en procesos que se relacionan con el primer año y el sentido de pertenencia.

Las solicitudes de empleos estuvieron relacionadas con los espacios que frecuentaban, redes familiares y círculos de amistad. Los espacios y agentes sociales implicados en la búsqueda de empleos; por una parte, contribuyeron al despliegue de la capacidad de agencia sobre la ciudad; por otra parte; formaron parte del capital social que facilitó información y contactos vinculados con las ofertas de empleabilidad. Los centros de trabajo se encontraron cerca de los lugares de residencia o de las facultades:

> Pues como entre mesera y cocinera en un cafecito que abrieron aquí por Artes, justo en frente de la facultad de artes. Un amigo me presentó con otro amigo que estaba por abrir su negocio y le había comentado que, pues yo ya tenía experiencia en esa onda y era su primer negocio, su primera experiencia de este conocido y me ofreció el puesto y ya prácticamente cocinaba y atendía mesas. Trabaja por las mañanas, de ocho a una. Mis clases empezaban a las dos. (E18_M_26_FRA).

Los empleos se relacionaron con el sector de servicios, principalmente, en restaurantes y bares como meseros, lava losas y ayudantes de cocina. El desempeño en este espacio se debió a la experiencia laboral previa en actividades similares. Esta situación expuso la combinación de las actividades laborales y escolares anterior a la universidad, lo cual dio cuenta de las desigualdades sociales desde las que parten los estudiantes para continuar con sus estudios universitarios.

El ingreso económico se utilizó para solventar los gastos de los estudios universitarios y contar con un recurso extra destinados a cuestiones personales. Como ya hemos visto, el trabajo parece un correlato de la vida académica estudiantil en la actualidad.

> Mis papás no me están apoyando al cien por ciento, no fue un acuerdo que se dijo verbalmente ni nada, pero pues realmente no recibo apoyo económico de parte de ellos, nada más mi papá me paga la colegiatura al inicio del semestre y ya (E23_M_20_BIO).

Los estudiantes que trabajan han pasado a ser parte de una tipología cada vez más representativa en las universidades públicas. Acosta y Planas (2014), observan en este fenómeno una reconfiguración del espacio universitario toda vez que esta figura del estudiante trabajador debe comenzar a modificar algunas prácticas institucionales, como las que se refieren a los espacios para las actividades laborales.

Como ocurrió en otras dimensiones de análisis, vemos que el trabajo se articula de manera compleja con las redes sociales, la información que los estudiantes obtienen de los pares de semestres avanzados, la integración y participación en grupos de pertenencia, así como la experiencia que deviene en cómo se administran los recursos que se obtienen y cómo se hace uso de ellos. La despensa, la lavandería, las fotocopias de antologías, los trámites administrativos y los materiales escolares se vuelven indicadores de toda esa articulación compleja. Según Ramos, (2019), todo ello contribuye para establecer una estabilidad que facilita la adaptabilidad, se transforman los rasgos del contexto en donde todo esto ocurre. Estos esfuerzos para lograr una independencia económica hicieron que los estudiantes

foráneos valoraran y se sintieran parte, con mayor fuerza, no solo a la universidad, sino también de la ciudad.

Pero no siempre la combinación empleo y estudios es un proceso bien adaptado. En ocasiones puede ser complicado. Incluso puede poner a los estudiantes en la disyuntiva de dejar temporalmente los estudios en aquellos casos donde haya mayor conveniencia por continuar en el trabajo. A fin de cuentas, el trabajo resuelve problemas temporales mientras que la vida académica y los estudios universitarios están diseñados a un largo plazo. Esto ha hecho que las trayectorias de los estudiantes sean cada vez más variables, en algunos casos, corre mucha prisa por concluir los estudios, mientras en otras, éstos se aplazan al alternarse con actividades de trabajo.

> Tuve dificultades para enrolarme bien con los horarios de trabajo y de clase porque de 8:00 am a 1:00 pm yo trabajaba y de 2:00 pm a 7:00 pm o 9:00 pm. De 1:00 pm a 2:00 pm era lapso para alistarme para la escuela, comer si no me había dado tiempo de comer en el trabajo. Entonces, sí un fue un poco difícil porque por más que intentaba alistarme a tiempo, me hacía entre 15 minutos de entre mi trabajo a donde yo vivía. Entonces, ya perdía un poco más si me alistaba, alguna tarea que completar rapidito. A veces, llegaba un poquito tarde, dos, dos y cuarto, dos y media. (E16_M_20_FRA).

Los espacios laborales posibilitaron entrar en contacto con otros estudiantes, jóvenes y agentes externos al campo universitario, quienes fueron sus compañeros de trabajo. Estas interacciones abren una perspectiva más, se establecen nexos con nuevas personas y se relativiza la propia posición de estudiante universitario.

> Pues la mayoría son jóvenes, o sea, o van a entrar a la universidad o son universitarios, pero he desarrollado una muy buena relación con ellos, realmente puedo decir que son mis amigos, porque a pesar de sólo verlos los fines de semana, pues convivíamos mucho tiempo ahí, ya nunca iba a faltar la plática de esto y de aquello y por ejemplo, en este trabajo, mi jefe es un señor, pero súper buena onda con todos, no es esa clase de jefe que fuera estricto y él siempre incentivaba mucho las relaciones entre todos, decía voy a hacer una comida y vienen todos ustedes para que convivamos. (E23_M_20_BIO).

Es así como incluso las condiciones bajo las cuales se desempeñan laboralmente los estudiantes en sus respectivos empleos juegan un papel en la adaptación e integración al espacio escolar universitario. En este punto, se identifican elementos que poco han sido explorados en los estudios sobre la permanencia y el abandono en la universidad, en los cuales predomina la perspectiva de algo de lo que carecen los estudiantes o bien de algo que

la propia institución no está haciendo para retenerlos. Hay aspectos de la vida de los estudiantes que definen su desempeño en la escuela, y en ese sentido, el trabajo es uno de los más relevantes en ese campo de estudio. De este modo, las jornadas de trabajo y la organización de horarios, así como los procesos de socialización que los estudiantes logran intervienen en la construcción del sentido de pertenencia:

> Pues sí, en el trabajo conocí personas más grandes que yo, mayores. Pues también establecí como que una relación con ellos y ya me mostraban su apoyo o alguna cosa que surgiera pues me decían que contara con ellos. (E5_H_22_PED).

> Era así como que terminábamos a trabajar y nos íbamos a… pues salíamos a comer, a cenar como salíamos cansados. Yo creo que tuve más relaciones con ellos afuera que con mis compañeros de la facultad. (E3_H_22_PED).

A manera de resumen en este subapartado, se tiene que la ruta laboral es otra de las situaciones clave en la definición de las trayectorias de los estudiantes universitarios en el primer año, y dentro de este ámbito están presentes diversos procesos de socialización que se conforman como puntos de referencia y apoyo a la vida de los jóvenes estudiantes. Los elementos que hemos destacado sirven para confirmar que hay un continuum entre lo que ocurre con la vida interna y externa al campo universitario en el primer año. Se articulan de forma compleja procesos que están presentes en diferentes espacios.

En el entramado de la diversidad que implica la juventud universitaria en el primer año de estudios, la figura de estudiantes que realizan actividades laborales está cada vez más presente; según la literatura no son pocas las acciones que deben emprender las instituciones universitarias para reconocer a estos actores y a una tipología aún más diversa definida entre ellos.

5.2.2 La ruta deportiva

La segunda relación presentó una ruta en la construcción de sentido de pertenencia basada en los aspectos deportivos generados de forma externa en el campo universitario a través de los códigos de tipo de grupo, modos de integración, funciones grupales, medios de difusión, tipo de actividad, propósito de asistencia y temas de interés. Este conjunto de códigos presentó a la práctica deportiva como una vía para la apropiación de espacios sociales y establecimiento de relaciones implicadas en la construcción del sentido de pertenencia.

El surgimiento de las relaciones deportivas se originó mediante procesos de socialización externos del campo universitario. Los procesos de valorización y apreciación sobre los deportes realizados por los estudiantes mostraron los espacios, agentes y actividades socializadores a las que se vieron expuestos previos al primer año de estudios universitarios. De esta manera, el gusto deportivo es una construcción que responde a aspectos históricos y sociales dentro de contextos determinados (Bourdieu, 1979). Así, las interacciones giraron en torno a algunos de los deportes más populares socialmente:

> De los deportes, hablamos muy poco, sí hay pedagogos habilidosos, eso sí, pero en verdad, de los compañeros que he tenido, algunos dicen que el basquetbol, otros dicen que el futbol. Creo que aquí en pedagogía si se va hablar de un deporte sería de basquetbol y fútbol. (E4_H_19_PED).

Según Reguillo (2013), los procesos de identificación entre iguales y de diferenciación frente a otros jóvenes están basados en prácticas sociales muy diversas. En el caso de los deportes se observa que hay algunos universos simbólicos que se establecen desde la conformación de los propios grupos.

Las actividades deportivas tuvieron lugar dentro de establecimientos y sitios al aire libre cercanos a los lugares de residencia o las facultades. La organización y acompañamiento se concentró en los compañeros de generación y compañeros de semestres avanzados. La realización se daba antes de asistir a la universidad, entre clases o fines de semana.

> Tengo muchos compañeros que hacen ejercicio a diario y se mantienen en forma. De mi salón, sí hay una buena parte de mis compañeros que hacen ejercicio, creo que la mitad o más sí practica el ejercicio. Había algunos en baloncesto y así. Otros sí son puro ejercicio de ir al gimnasio. (E9_H_19_FIS).

La práctica deportiva de los jóvenes foráneos se dividió en pasatiempos y hábitos. La diferencia se centró en la frecuencia de realización de estas actividades. En el primer tipo, se concentraron aquellos vinculados con la recreación como los juegos de fútbol, basquetbol o volibol. En el segundo tipo, se agruparon aquellos que formaron parte de la rutina con un carácter de ejercitación como el entrenamiento en gimnasio. Estos dos tipos de prácticas deportivas marcaron las rutas para relacionarse con agentes y espacios deportivos externos al campo universitario.

Los pasatiempos deportivos integraron a los estudiantes a ciertos grupos que compartían el interés por los mismos juegos. La organización estuvo mediada por procesos de socialización cara a cara y a través de dispositivos digitales. Las funciones grupales estuvieron distribuidas de acuerdo con el dominio que poseían los miembros sobre las prácticas requeridas dentro del equipo. Los espacios de encuentro fueron en parques y unidades deportivas. El tiempo destinado estuvo sujeto a tiempo libre de los integrantes:

> Pues nos ponemos de acuerdo los fines de semana, los viernes, sábados y domingos. Si teníamos libre pues nos poníamos de acuerdo y nos íbamos que echar la cascarita. (E5_H_22_PED).

La constancia en las prácticas deportivas de interés permitió la circulación y la apropiación de recursos asociados con los juegos a través de la socialización con sus compañeros. Asimismo, fortaleció los lazos de amistad entre los miembros, lo cual abrió la posibilidad de ámbitos personales, académicos y recreativos. Además, facilitó la entrada en contacto con otros grupos similares. Estas características mostraron como los estudiantes foráneos, de acuerdo a lo que señala Urteaga (2010) construyeron sentido de pertenencia más allá de los espacios institucionales, ya que la movilidad de los grupos amplió las oportunidades de encuentros para abordar temáticas vinculadas con la vida universitaria.

Es interesante cómo los estudiantes tienen una gama de deportes a su disposición, pero el uso de gimnasios, siempre que éstos se encuentren cerca de las zonas por donde ellos frecuentemente transitan, se ha vuelto muy popular. Puede decirse que la práctica del futbol y el basquetbol se da dentro del campo universitario, han pasado a formar parte de la oferta que tiene la institución, pero fuera de ella, es el gimnasio el que llama la atención. Los horarios de asistencia para ejercitarse fueron entre clases y fines de semana:

> A finales del primer semestre, regrese al *gym* porque siempre me ha gustado hacer actividades físicas. Pues lo adecuado a mis horarios de la escuela, si podría ir antes, iba antes y sino ya iba después. Iba toda la semana y empecé a ir hasta los sábados. Lo que pasa es que mi jefe, donde yo trabajaba en el puesto de *beagles*, también manejaba un restaurante a lado del puesto de *beagles* y arriba tenían un gimnasio. (E20_M_21_FRA).

A manera de cierre, la ruta deportiva posibilitó el acceso a grupos y agentes sociales para el desempeño de prácticas deportivas específicas. La frecuencia en la asistencia y participación dividió a las agrupaciones en pasatiempos y hábitos. Los primeros se centraron

en la disputa de partidos de fútbol, basquetbol o volibol; mientras que, los segundos hicieron referencia a las sesiones de entrenamiento en sitios como gimnasios y parques. Ambos tipos de grupos fortalecieron las relaciones con los compañeros de generación, promovieron la apropiación de espacios sociales disponibles en la ciudad y facilitaron la generación nuevos vínculos con otros agentes sociales. Estos elementos formaron parte la construcción del sentido de pertenencia hacia la universidad en el primer año de estudios.

5.2.3 La ruta recreativa

La tercera relación presentó una ruta en la construcción de sentido de pertenencia basada en los aspectos recreativos generados de forma externa en el campo universitario a través de los códigos de tipo de grupo, modos de integración, funciones grupales, temas de interés, propósito de la asistencia y tipo de actividad. Este conjunto de códigos presentó a las actividades recreativas en distintos espacios y agentes sociales como medios para la construcción del sentido de pertenencia hacia la UV.

Las primeras actividades recreativas surgieron a partir de sus redes sociales previas al primer año de estudios en la universidad. Las relaciones hicieron referencia a los lugares de procedencia y las trayectorias educativas. Los integrantes fueron compañeros de la preparatoria que estudiaban otras carreras en la ciudad de Xalapa. El rencuentro de estos grupos de amistad contribuyó al contacto con distintos establecimientos de entretenimiento:

> Con mis amigos que ya conocía de Córdoba y que vivían aquí, pues los seguí frecuentando, todavía sigue siendo nueva en la ciudad, se dieron a la tarea de llevarme a todos los sitios de emblemáticos que Los Limones, El Dutty y así. Entonces, creo que mi llegada a Xalapa fue mucho eso: bares, fiestas y cotorreo (E18_M_26_FRA).

Las reuniones representaron aproximaciones a la oferta recreativa de la ciudad. Los patrones de consumo tomaron como eje central la asistencia a los antros y los bares en la zona centro. El contenido de las interacciones se enfocó en las experiencias escolares compartidas en el nivel medio superior y las experiencias en los procesos formativos universitarios. Estos procesos de socialización expusieron la movilización del capital social previos a la universidad dentro de un nuevo contexto social para adentrarse en el ámbito recreativo en el primer año de estudios, tal y como opinan Castro (2013) y Ramos (2013). El

acompañamiento brindado favoreció el mantenimiento del arraigo con sus contextos de origen y el descubrimiento de actividades disponibles fuera de la institución educativa.

Las facultades fueron espacios donde los estudiantes entraron en contacto con otros jóvenes, en especial, sus compañeros locales, aquellos pertenecientes a la ciudad. Las nuevas relaciones proporcionaron detalles sobre la dinámica de la ciudad acerca del ámbito recreativo, ya que se trataba de agentes sociales con mayor tiempo y experiencias dentro del contexto social. De esta manera, los recursos proporcionados permitieron complejizar la toma de decisiones sobre la movilización en el espacio social y la realización de actividades:

> Muchos de aquí, de la facultad, son locales, entonces, ellos conocen, más o menos los lugares y tienen más libertades porque Xalapa, no sé, siento que es una ciudad un poco más liberal. Entonces, siento yo que esa libertad que les dan a los jóvenes y eso, los induce a ser más extrovertidos y a experimentar más las cosas a diferencia de uno que vive en un pueblo más reducido. Entonces, esa actitud que tienen los xalapeños, los que viven aquí, pues de mucha fiesta y eso, más los estudiantes. Es lo que te motiva y te jala a eso y sí, yo creo que contarles a mis padres lo que hacía en esas pedas no estaría chido. Entonces, yo pienso que lo he sabido manejar, así que ha sido mucha libertad, pero hay que saber controlarla, saber hasta dónde. (E8_H_20_FIS).

El despliegue de la capacidad de agencia se potencializó debido a la ausencia de los padres de familia. La toma de decisiones mostró el ejercicio de la autonomía respecto a la participación en actividades recreativas en el primer año de estudios. Estas interacciones, según Suárez y Anaya (2019), facilitan la incorporación y la adaptación a grupos recreativos, lo cual es visto como algo valioso para los estudiantes foráneos porque fortaleció los vínculos entre compañeros de la misma facultad.

El contacto con el ámbito recreativo se complementó con los compañeros foráneos de semestres avanzados de la misma y de otras facultades. El surgimiento de las relaciones se debió a que compartían los mismos sitios de residencia. Las interacciones conformaron círculos de amistad con los que salían a consumir la oferta recreativa. La movilización sobre el espacio social favoreció el reconocimiento de distintas zonas que constituían la ciudad:

> Entonces, con ella también tuve muchas salidas, salí a bailar con ella, salí a tomar, conocí Doña Lucha, conocí muchos bares, aquí haciendo yo promoción a los bares, Doña lucha, Casa 13 aunque no está muy bueno, pero Doña Lucha mi respeto para las micheladas y las mangocheladas y todos los helados, a la madre y hasta se me hizo agüita en la boca ahorita. Como las dos somos foráneos, ella tiene más tiempo viviendo en Xalapa, de hecho, ya egresó de su carrera. A las dos nos gusta bailar,

> entonces, luego íbamos a bailar fuimos a Sabor Latino, Cubanías, Tentación y no era cada fin de semana como pinches borrachas, pero sí era una vez al mes, dos veces al mes, era como nuestro desestrés. (E19_M_23_FRA).

El propósito de las actividades recreativas fue distanciarse de la presión universitaria. La presencia de música, alcohol y juegos resultó ser un catalizar para los procesos de socialización. En estos espacios se abordan temas como el distanciamiento familiar por la continuación con los estudios universitarios, las limitantes en cuanto a recursos socioeconómicos dentro de sus nuevos lugares de residencia y las dificultades en los procesos formativos universitarios. Por lo tanto, la convivencia facilita, de acuerdo con Castro (2013), intercambios intensos que aportan recursos que complejizan el sistema de disposiciones de los estudiantes foráneos para articular distintos ámbitos relacionados con la vida universitaria.

La conformación de grupos recreativos entre compañeros de generación y de semestres avanzados facilitó, con mayor frecuencia, la organización de reuniones o fiestas en lugares de residencia y visitas a diversos establecimientos. La cercanía consolidó amistades con las que se movilizaban fuera del campo universitario. Los encuentros la identificación y la apropiación de distintos espacios de socialización en los que generaron, primeras experiencias sobre las formas de recreación:

> Bueno, depende, a veces, con los que te lleves. Con los que yo me llevo, algunos me dicen: no pues vamos al depa de este foráneo, vamos a relajarnos allá, vamos a comer pizza, hacer esto, vamos a jugar, vamos allá a echar relajo y uno dice “yo tengo una mesa de billar, vamos a jugar”. Y ya vamos con ellos. Hay otros que te dicen, bueno, otros con los que me llevo dicen “por qué no vamos a centro a comer a un buffet”, no sé y ya ahí platicamos y todo eso. (E10_H_20_FIS).

El intercambio experiencial entre pares da paso a tratar temas de interés entre las juventudes como los planes personales, el ejercicio de la sexualidad y el consumo de drogas (Collignon y Rodríguez, 2010). El abordaje de estos temas representó para los estudiantes bajo análisis en este trabajo la compartición de estrategias que presentaban situaciones, acciones y consecuencias. Estos procesos de socialización conformaran marcos de referencia para accionar ante escenarios similares.

El círculo de amistad más cercano constituido por sus compañeros de generación, locales y foráneos, proporcionó espacios y actividades recreativas en donde compartían gustos como el cine, la música, la comida. Asimismo, fomentó aproximaciones a dinámicas familiares en las que encontraron recursos económicos, sociales y culturales relacionados con el ámbito recreativo:

> Pues fue que nos gusta salir, pero tranquilas, al cine, como que más, calladas no somos… con ella yo llevo una amistad como que no desastre, pero tampoco de muy santillas. Nos gusta escuchar mucho el rap y estar relajadas, sentirnos cómodas, reírnos de chistes y así. También, me invita a su casa, hemos salido a comer, comemos mucho, de hecho, vemos algo y nos lo queremos comprar. Escuchamos música, convivimos hasta con su familia y es más relajado. (E6_M_19_PED).

Estas interacciones permitieron profundizar en la comprensión sobre la oferta recreativa de la ciudad. Por una parte, la participación de los compañeros de generación locales compartió patrones de consumo propios de los agentes sociales de la ciudad. Por otra parte, los compañeros foráneos brindaron acompañamiento para desplazarse por las distintas zonas contextuales. Ambas partes se convirtieron en referentes inmediatos para mantener un acceso al ámbito recreativo, espacios y actividades, en el primer año de estudios. Así, los estudiantes foráneos lograron trascender restricciones en cuanto a la cantidad y tipo de capitales iniciales (Saravi, 2015).

Las relaciones de pareja conformaron un espacio de convivencia en el que estudiantes foráneos compartieron temas personales, familiares, académicos mientras realizaron actividades recreativas. El surgimiento estuvo relacionado con el lugar de origen, carrera universitaria o intereses comunes. El tiempo compartido dependió de los horarios de clases y las zonas de residencia de cada uno. Este tipo de relación resultó ser una forma de mediar las exigencias de la vida universitaria:

> Salía a distraerme con otras personas, como una pareja. La conocí de un lugar cerca de donde vengo. Nuestra relación comenzó unos semestres después de estar en la facultad. Nosotros, por ejemplo, salimos a comer, ver películas, a pasear a diferentes lugares, distraernos, para no siempre estar pensando en el trabajo, en verdad, aunque no lo creas, te genera una enfermedad y eso te mata. En verdad, necesitas, aunque sea un momento, de los más relajantes que puedes tener. (E4_H_19_PED).

La realización de las actividades recreativas abrió una ventana para tomar distancia del campo universitario. La movilización en la ciudad constituyó una vía que generó experiencias compartidas que fortalecieron los lazos entre las parejas de universitarios. Este tipo de relación facilitó el proceso de adaptación e integración al nuevo contexto social (Ramos, 2019). Por ello, la diversificación de lugares, actividades y temas de conversación constituyeron recursos para afrontar las demandas de la vida universitaria. De ahí que, el ámbito recreativo contribuyó a la mejora en la toma de decisiones dentro campo universitario.

En resumen, la ruta recreativa implicó a distintos agentes sociales conforme trascurrió el primer año de estudios. El establecimiento de relaciones trajo consigo la conformación de grupos sociales conformados por compañeros de generación y compañeros de semestres avanzados de las mismas y de otras facultades. La organización entre agentes sociales permitió trascender las limitaciones en el tipo y el volumen de capitales. La movilización sobre la ciudad permitió la entrada en contacto los espacios y actividades recreativas. Las interacciones aportaron recursos para la toma de decisiones en ámbitos personales, domésticos, juveniles, recreativos y universitarios.

5.3 Reflexiones finales del capítulo

La intervención de las autoridades y los académicos, en el ingreso de los estudiantes foráneos, se centraron en la estructuración de actividades con un carácter informativo más que de un carácter integrador a la vida universitaria en el primer año de estudios. Esta situación se materializó en los cursos de inducción y oferta académica disponibles en las facultades. Sin embargo, la capacidad de agencia permitió la exploración de espacios universitarios, reconocimiento de los recursos disponibles y apropiación de las prácticas presentes en el campo universitario.

El aula universitaria fue el primer espacio en el que emergieron las primeras relaciones entre estudiantes foráneos con sus compañeros de generación y de semestres avanzados. Los vínculos establecidos se fundamentaron en los lugares de procedencia, las formas de comportamiento y los intereses profesionales. Las interacciones permitieron movilizase en los distintos espacios constitutivos de cada facultad como bibliotecas, centros de cómputo, dirección, oficinas, auditorios y cafeterías. Asimismo, facilitaron hacerse de referencias sobre los procesos formativos, los métodos de enseñanza de los académicos y los

trámites administrativos. Las actividades y recursos se convirtieron en las bases para el ajuste del sistema de disposiciones de los jóvenes foráneos para comprender la lógica y funcionamiento de las facultades.

El encuentro entre los estudiantes foráneos y los académicos se promovió dentro de los procesos formativos. La dinámica de trabajo dio lugar a la presentación de actividades académicas ofertadas en cada facultad. Por una parte, la participación reflejó, en la mayoría de ocasiones, un cumplimiento a las indicaciones escolares y no un interés por el contenido de los temas. Por otra, la búsqueda de otras opciones se vio obstaculizada por la estructura de los horarios y la ubicación de los eventos relacionados con la formación de determina carrera universitaria. Así, cada comunidad disciplinar definió las actividades legitimas para el ámbito académico para que los estudiantes foráneos se aproximaran a los enfoques teóricos, los debates actuales y las líneas investigación.

Los espacios alrededor de las aulas universitarias fueron escenarios de actividades culturales se concentraron en la música, el teatro y la danza. La asistencia de los estudiantes foráneos estuvo mediada por su interés, cumplimiento de indicaciones y obtención de beneficios escolares. Los patrones de consumo revelaron que existió una preferencia por aquellas expresiones cercanas a la cultura popular respecto a la pertenecientes a la cultura de élite. Este hecho mostró que la configuración de los sistemas de disposiciones contaba con limitadas experiencias previas relacionadas con las manifestaciones culturales disponibles en el campo universitario. Por lo tanto, la oferta cultural institucional se encontró distanciada de los esquemas de valoración y apreciación de los estudiantes foráneos en el primer año de estudios.

Las facultades fueron sitios en conflicto con las autoridades universitarias por el pago del financiamiento, las condiciones infraestructurales y el equipamiento de materiales. También, presentaron tensiones por el impacto de problemáticas sociales en las relaciones de los miembros de cada comunidad disciplinar. Tales condiciones internas fueron identificadas por los estudiantes foráneos a través de procesos de socialización con académicos y compañeros. Las interacciones contribuyeron al desarrollo de prácticas aceptadas en el campo universitario para la manifestación de inconformidades. La participación favoreció que se sintieran parte de la dinámica de los espacios universitarios.

La ciudad, como espacio socializador, formó parte de la construcción de sentido de pertenencia de los estudiantes foráneos hacia la universidad a través de sus espacios y actividades laborales, deportivas y recreativas. Las movilizaciones en el espacio social relacionaron al campo universitario con prácticas, agentes y grupos externos que complementaron los procesos de socialización en el primer año de estudios. Los referentes de la ciudad formaron parte del sistema de disposiciones de la vida universitaria.

Los centros de trabajo posibilitaron a los jóvenes foráneos obtener un ingreso que complementó los recursos económicos destinados a la universidad. La combinación de las actividades laborales y académicas produjo tensiones respecto al tiempo disponible, las formas de alimentación, la asistencia a las clases y la entrega de tareas escolares. Por ello, los empleos se caracterizaron por ser flexibles, cercanos y con buen ambiente laboral. Así, los sueldos permitieron pagar parte de la renta, la despensa, los servicios, los trámites administrativos y los materiales escolares. Al mismo tiempo, representó una fuente externa para asistir a reuniones y actividades externas al campo universitario. Esta situación mostró el distanciamiento de la institución educativa respecto de las condiciones socioeconómicas de los estudiantes foráneos. De ahí, la importancia de desarrollar estrategias que conformen un acompañamiento institucional que aminore las desigualdades sociales con las ingresan para fortalecer la permanencia en los estudios universitarios.

La práctica deportiva fomentó la movilidad fuera del campo universitario a través de dos tipos de actividades. Por una parte, la realización de pasatiempos como el fútbol, el basquetbol y el volibol en complejos deportivos. Por otra, la ejercitación física en gimnasios o parques. Ambos tipos fortalecieron las relaciones con compañeros de generación y promovieron otras relaciones con agentes sociales que compartían estos intereses. Así, lograron intercambiar recursos del ámbito deportivo con los que se apropiaron de espacios en el nuevo contexto social. En consecuencia, las actividades deportivas conformaron parte de una rutina externa de los estudiantes foráneos que vinculó la vida universitaria.

Las actividades de recreación tuvieron como propósito principal establecer distanciamiento de la exigencia universitaria para aminorar el estrés y el agotamiento por las actividades académicas. La organización se originó en conjunto con los compañeros de generación y los compañeros de semestres avanzados. Las interacciones constantes

consolidaron círculos de amistad que brindaron apoyo más amplio en aspectos personales, sociales y económicos. Asimismo, la entrada en contacto facilitó intercambios sobre el aspecto académico con lo que ajustaron sus sistemas de disposiciones para enfrentar las demandas del campo universitario.

Este capítulo se centró en las rutas que sustentaron el proceso de construcción de sentido de pertenencia hacia la universidad. Dentro del campo universitario, el ámbito académico representó el espacio donde constituyeron las primeras relaciones, desplazamientos y participaciones. Mientras que, el ámbito cultural fue tomado como un menú de actividades, valoradas en cada comunidad disciplinar, que complementaban la formación profesional. Además, el ámbito social presentó las formas y los medios para la expresión de conflictos dentro de las facultades. Fuera del campo universitario, el ámbito laboral permitió la obtención de recursos económicos para cubrir aspectos personales, domésticos y académicos de la vida universitaria. También, el ámbito deportivo fomentó la movilidad en el espacio social. Por último, el ámbito recreativo permitió la articulación de redes de apoyo para hacer frente a la exigencia universitaria. El conjunto de rutas conformó la vida universitaria de los estudiantes foráneos en el primer año de estudios.

Capítulo VI

El vínculo académico simbólico en la construcción del sentido de pertenencia hacia la UV

Este capítulo centra su atención en las prácticas académicas de tipo disciplinario, tanto dentro como fuera de la universidad. En la medida en que se toma como referencia a la disciplina que sostiene a cada carrera, aparecen algunos aspectos relacionados con lo simbólico. Se trata de un capítulo que recupera lo que anteriormente se ha descrito y enfoca su análisis en los elementos que conforman el ámbito académico. De acuerdo con ello, el capítulo se compone de dos apartados:

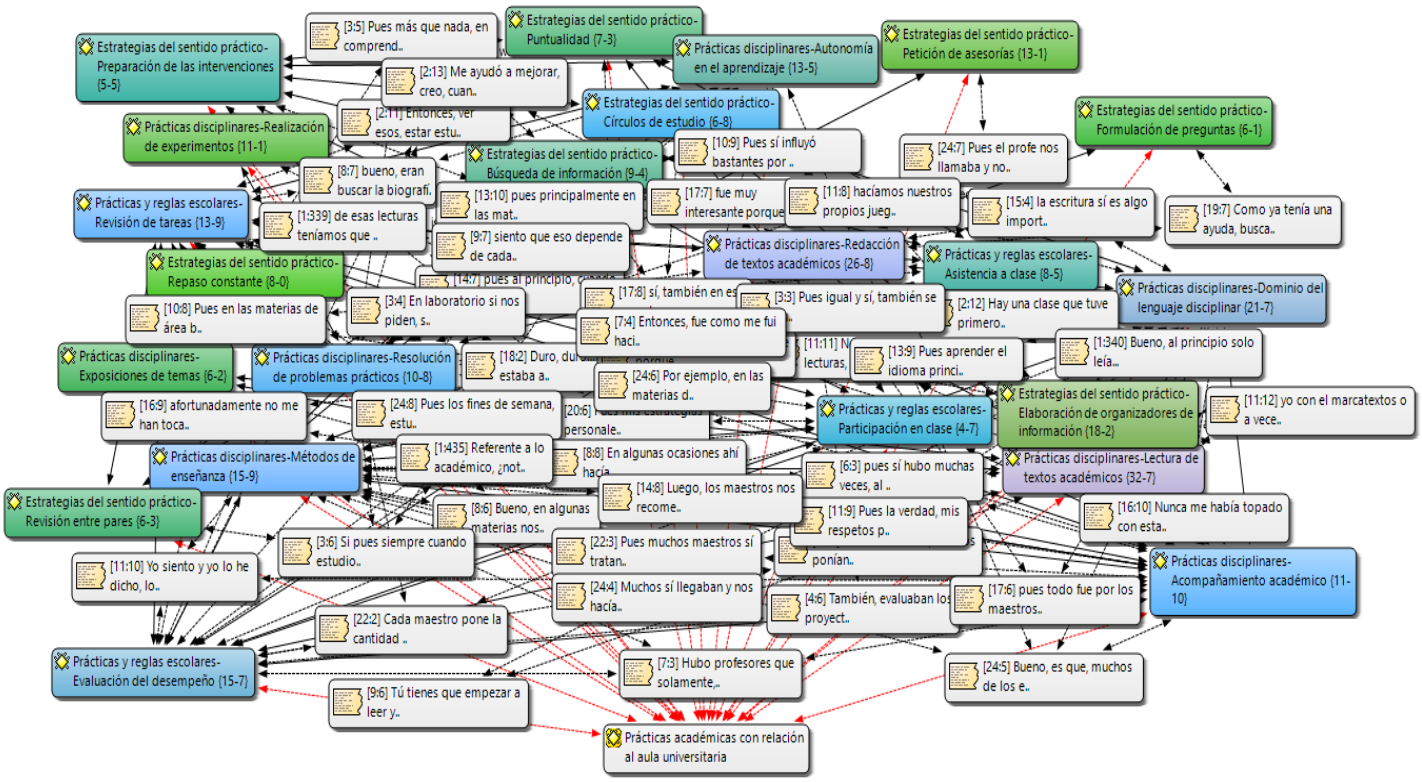
El primero aborda tres procesos relacionados con la formación de estudiantes dentro de las carreras universitarias: los meritocráticos, los pragmáticos y los agenciales. Así, muestra las prácticas escolares, acciones orientadas al control y el registro, presentes en las aulas universitarias. También, expone las prácticas disciplinares y el sentido práctico como generador de esquemas de acción. El segundo apartado describe tres aspectos simbólicos asociados a la universidad y a las carreras. El prestigio de la institución universitaria, de la propia carrera y de la formación profesional son rasgos simbólicos que están presentes en el hecho de cursar los estudios de educación superior.

Ambos apartados permitieron conocer las prácticas académicas promovidas en los procesos formativos dentro de las aulas universitarias. Al mismo tiempo, revelaron la vinculación con el espacio social para la legitimación de los estudios universitarios y la construcción del sentido de pertenencia hacia la UV en el primer año de estudios.

6.1 La organización de las prácticas académicas en los procesos formativos

La categoría de prácticas académicas con relación al aula universitaria tuvo como propósito describir las características de los procesos formativos promovidos en las aulas universitarias. De ahí que, se tomó en cuenta la organización de la dinámica áulica a través de la definición de roles de los agentes sociales, el tipo de actividades de aprendizaje y las formas de evaluación del desempeño. Por lo tanto, el análisis se centró en los aspectos escolares, disciplinares y sentido práctico vinculados en el ámbito académico (ver figura 24).

Figura 24. Análisis de la categoría prácticas académicas con relación al aula universitaria



Fuente: Elaboración propia con apoyo en el programa de Atlas.ti

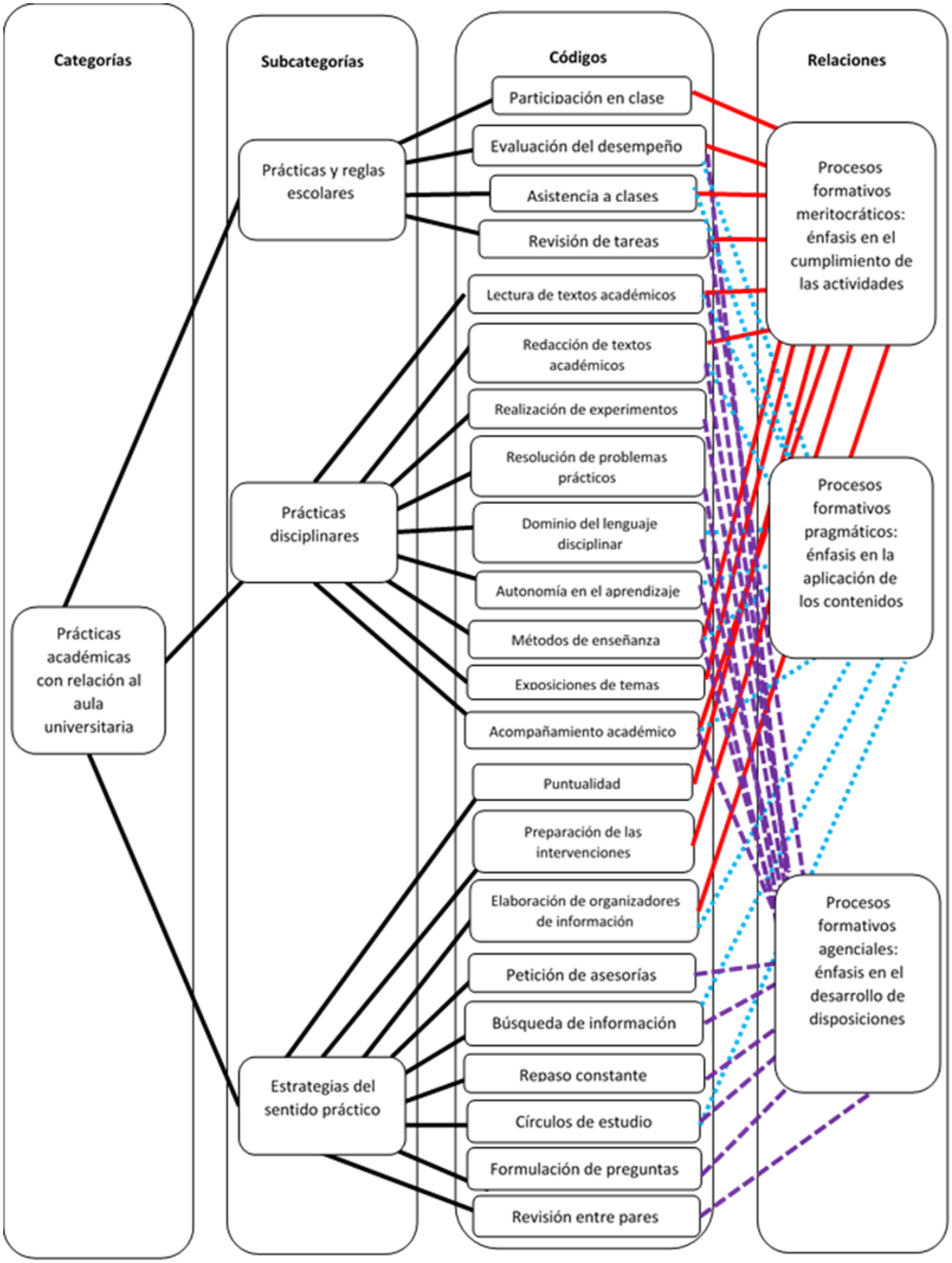
Este esquema, muestra las subcategorías y códigos que conformaron la categoría prácticas académicas con relación a la clase. Las subcategorías identificadas fueron tres: prácticas y reglas escolares, prácticas disciplinares y estrategias de sentido práctico. Los códigos asociados a la primera subcategoría fueron la participación en clase, las exposiciones, la asistencia a clase y la revisión de tareas. Los códigos asociados a la segunda subcategoría fueron los trabajos académicos, los procesos de lectura y redacción de textos académicos, el dominio del lenguaje disciplinar, la realización de experimentos, la resolución de problemas prácticos, la evaluación de la apropiación de los contenidos, métodos de enseñanza y acompañamiento académico. Los códigos asociados a la tercera subcategoría fueron el repaso de los temas, la participación activa en clase, los círculos de estudio, la petición de asesorías, la búsqueda de información, la revisión entre pares, la formulación de preguntas, la argumentación académica y la elaboración de organizadores de información.

La fundamentación y densidad de los códigos reveló que la mayor parte del material empírico se concentró principalmente en los códigos: lectura de textos académicos (32 citas, 7 vínculos), redacción de textos académicos (26 citas, 8 vínculos), dominio del lenguaje disciplinar (21 citas, 7 vínculos), elaboración de organizadores de información (18 citas, 2 vínculos), métodos de enseñanza (15 citas, 9 vínculos) y evaluación del desempeño (15 citas, 7 vínculos). Esta distribución expuso el predominio de las prácticas disciplinares en los procesos formativos, donde los estudiantes foráneos desarrollaron estrategias del sentido práctico para responder, principalmente, a una lógica escolar.

Las asociaciones entre los códigos de las subcategorías se agruparon en tres relaciones dentro de la categoría prácticas académicas con relación a la clase. La primera presentó la reproducción de los contenidos disciplinares con el control y el registro de actividades escolares. La segunda expuso la aplicación constante de los aprendizajes circulados en las aulas universitarias. La tercera describió la integración de los aspectos teóricos y prácticos en la dinámica áulica. El conjunto de relaciones da cuenta los aspectos escolares, disciplinares y estratégicos de los procesos formativos.

Con base en el esquema de la figura 25, el cual muestra la complejidad de las relaciones entre todos los elementos considerados en el análisis, recuperamos las relaciones más destacadas y descritas en el párrafo anterior. A partir de las categorías, subcategorías, códigos y vínculos más importantes arrojados en el *Atlas ti*, se identificaron tales nexos.

Figura 25. Diseño de las relaciones de análisis de la categoría prácticas académicas con relación al aula universitaria



Fuente: Elaboración propia

6.1.1 Los procesos formativos meritocráticos

La dinámica dentro de las aulas universitarias se caracterizó por una directividad en las contenidos y actividades. Los académicos se enfocaron en la organización y evaluación del proceso formativo, mientras que, los jóvenes llevaron a cabo la conducción de las sesiones de clase. La distribución de roles expuso una estructuración predefinida de la en la que se promovió la designación de tareas como método de enseñanza y a la realización de tareas como vía para el aprendizaje:

> Hubo profesores que solamente se pasaban prometiendo puntos, te voy a dar punto por esto, esto, esto y esto. Al final no te daba nada. Había profesores que sí te enseñaban varias cosas, hubo quienes solo te dejaban tarea. Hubo otros donde solo era pura exposición, solo te decían, tú vas presentar tal tema, tú este otro y tú este y ya. Todo el curso era exposición, exposición y exposición, es que nunca aprendí nada, me preguntaba qué hace aquí, mejor yo doy la clase, yo investigo y yo aprendo solito porque solo eran exposiciones y tú vas hacer tal tema. (E15_H_20_PED).

El desarrollo de los procesos formativos mostró la ausencia de un acompañamiento por parte de los académicos. Tal parece que, en algunos casos, la clase escolar deja de lado la discusión y reflexión crítica sobre los contenidos disciplinares. Si se atiende el argumento recuperado en la entrevista, se puede decir que en la universidad un escenario posible es el de poner énfasis en lo escolar y dejar en un segundo plano el conocimiento disciplinario.

En el fragmento recuperado en la entrevista, se observa cómo el discurso de los profesores usa el tema de la asignación de puntos como una manera de regular el desempeño de los estudiantes. Esto refleja el uso de una cultura meritocrática. Entre más se usan los recursos de la meritocracia más aparecen los requisitos escolares (trabajos y actividades como tareas para aprobar materias) como un modo de trabajar dentro de una clase, y menos presencia tienen los conocimientos disciplinarios como tales.

> Era la participación, la asistencia, trabajo en clase, tareas, exposiciones y nada más eso. En el primer año, no tuve exámenes. (E5_H_22_PED).

> Bueno, en algunas materias nos evaluaban con examen, en otras materias, los evalúan con la participación y alguna pequeña evaluación, en otras materias nos evaluaban definitivamente con exámenes tanto orales como escritos porque pues no había de otra alternativa. También, uno tuviera asesorías en el CAFI, hacer fichas, hacer hojas de que habías trabajado en el CAFI demostrar esas evidencias daban un valor a la calificación general. (E16_M_20_FRA).

Es interesante observar cómo la estructura de todo un sistema de enseñanza y evaluación dentro de la universidad puede construirse mediante la meritocracia y el cumplimiento de tareas. En el primer año de estudios, según algunos autores como Tinto (1987) Crissman y Upcraft (2005), es fundamental para los procesos de permanencia e integración que los profesores muestren la complejidad del conocimiento disciplinario, dejando en claro cuál es el nivel de construcción del conocimiento que va a acompañar a la formación profesional.

Otras experiencias académicas reportadas por los estudiantes, no obstante, parecen ir en la dirección de las prácticas disciplinarias promovidas al interior de la clase escolar. Entre las más sobresalientes están la lectura, las exposiciones y la redacción. La lectura de textos disciplinarios representó para algunos jóvenes una experiencia diferente a las que hasta ahora se habían tenido en los niveles educativos previos. Leer como una forma de encontrarse en un universo académico nuevo:

> Pues sí hubo muchas veces, al menos en primer semestre, que me agarró en curva porque pues de repente ya te dan pdf´s como de cuarenta páginas y las tienes que leer. Yo me daba cuenta que lo leía y no comprendía, entonces, eran lecturas que, aparte de tener bastantes páginas, vuelves a leer y no comprendes y vuelves a leer, entonces, para mí sí fue un poco difícil y pues si me desesperaba porque mucho tiempo sí batallé con este tipo de trabajos. Algunos maestros dicen bueno, ya eres universitario, entonces, ya tienes que empezar con esto, entonces, yo los leía y pues ya, más o menos, hasta que le entendía y ya en clases pues el profe lo trataba como de explicar ya mejor, pero si dejaban las tareas como de pues hazlo tú solo y date cuenta. (E14_M_21_PED).

Las exposiciones fueron un medio para desarrollar habilidades comunicativas y, al mismo tiempo, reproducir los contenidos disciplinares. Por una parte, favorecían la expresión oral e interpersonal dentro de aula. Por otra, facilitaban el cumplimiento con el programa escolar de cada materia. En consecuencia, los académicos repartían temas entre los jóvenes para su búsqueda, lectura, organización y presentación en las sesiones de clase. Además, la realización de estas actividades terminó por representar la dinámica principal de trabajo y de evaluación en los procesos formativos:

> De esas lecturas teníamos que hacer tipo exposiciones, darlas a explicar a todo el grupo y después de todo eso, el maestro nos iba preguntando cosas, punto por punto y lo teníamos que explicar muy bien ya si no te quitaba puntos de los que ibas

> acumulando en todo el curso y pues ya iba disminuyendo, algunas veces los iba recuperando (E1_M_19_PED).

Las exposiciones se complementaron con la redacción. Aquí aparece una nueva actividad en todo sentido, los estudiantes no estaban acostumbrados a realizar actividades que implicaran poner en juego un argumento con cierta extensión de páginas. De esta forma, encontrar un estilo, incorporar términos académicos y, en suma, un lenguaje no coloquial se tradujo en un factor para experimentar procesos de adaptación al primer año de estudios.

> Duro, duro… porque no estaba acostumbrado a hacer ensayos largos. Era así como de que te tenías que acordarte, volver a leer tus apuntes, volver a leer los textos que te habían dado la primera semana, tenías que volver y estar escribiendo. Era un proceso largo, sí tenías que darte como una semana. Las materias pedían lo mismo, un ensayo, era estar concentrado todo el tiempo y estar trabajando y estresado pero la satisfacción era al final, cuando ya lo entregabas (E3_H_22_PED).

> También, evaluaban los proyectos que eran los que tenían mayor peso, en esto, evaluaban la ortografía, redacción, coherencia, síntesis y la organización del trabajo. Siempre contaban que, si era un trabajo que tuviera que ver con investigar algo, lo que también te contaban era que estuviera citado con referencias porque pues si no tenía eso, no valía. Entonces, eran los criterios que ellos tomaban en cuenta para dar una calificación. (E12_H_19_PED).

Los estudiantes logran desarrollar un sentido práctico en la medida en que son capaces de combinar las tareas escolares con las evidencias de desempeño académico que se relacionan directamente con el contenido disciplinar. Un sentido de pertenencia se relaciona con la posibilidad de hacer una interpretación de las situaciones del contexto escolar, lo cual implica a las actividades de lectura y redacción de textos con cierto nivel de complejidad antes no elaborados, pero al mismo tiempo, cumplir con los propios requisitos escolares que van más en una dirección administrativa o meritocrática: participación en clase, puntualidad, asistencia, entre otros, con los cuales se relaciona la obtención de una calificación.

> Pues mis estrategias personales fueron participar, estar siempre participando, las tareas más que nada, asistir porque también eso nos contaba, bueno, nos sigue contando mucho la asistencia y pues mis estrategias eran llegar a casa, repasar los temas, sacar puntos clave para que cuando llegara al siguiente de clase, si llegaran a preguntar pues ya llevar un conocimiento y no ir en blanco. (E5_H_22_PED)

La combinación entre actividades relacionadas con la clase y las que se orientan más hacia las disciplinas y sus contenidos, conlleva un proceso de construcción estratégica. Como propone el estructural constructivismo del cual se han recuperado diversos elementos en este

trabajo, el *habitus* de los agentes es el productor de un sentido práctico que a su vez produce un sentido estratégico. Esta construcción se observa cuando los estudiantes han logrado reconocer e incorporar las condiciones y requisitos que demanda el campo universitario en el primer año de estudios, y en consecuencia, desarrollar su propio modo de conducción ante tales escenarios.

> Bueno, al principio solo leía. Después, iba sacando puntos importantes, subrayaba lo más importante también y pues hacía mapitas de lo que yo entendía, de lo que era o cosas así características. (E1_M_19_PED).

> Era como que hacíamos nuestros propios juegos, a veces, una amiga luego hacía como tarjetitas de su vocabulario y decía a alguien le tocaba tener las tarjetas se decían qué significa tal palabra y quien dijera ganaba un punto, era un relajo en mi cuarto, luego, se escuchaban los griteríos y yo decía en la madre, a ver a qué hora me vienen a callar. Si empezábamos a tratar de apoyarnos unos con otros. (E19_M_23_FRA).

Estas dos estrategias vinculadas con la lectura académica permitieron a los jóvenes la apropiación de un lenguaje disciplinar en cada carrera, así como apropiarse de las reglas de juego según la lógica de trabajo de cada docente. Pero son los agentes quienes construyen ese sentido del juego que se convierte en sentido de pertenencia, son ellos quienes aprenden a leer qué se espera de ellos, qué demanda el campo escolar y cómo deben posicionarse ante los retos que éste les plantea.

La estrategia de lectura y el proceso de redacción de un texto indican el nivel que han logrado construir los estudiantes durante el primer año. Son una vía para incorporar aquellas cuestiones especializadas en cada disciplina: conceptos, perspectivas teóricas dominantes, estructura y evolución del conocimiento, entre otros. Como parte de la construcción estratégica de la lectura y la redacción, así como del cumplimiento de actividades académicas en general, vuelve a aparecer la figura de los pares de semestres avanzados:

> Como ya tenía una ayuda, buscaba a compañeros de generaciones más avanzadas que la mía. Me acercaba a ellos y ellos estaban haciendo tarea, sé que era de muy mala educación interrumpir, pero era de llegar y decir: “oye, ¿tienes tiempo?”, ya me decían: “sí claro, ¿en qué te puedo ayudar?” Ellos eran a los que más me acercaba, me ayudaban, claro, terminaba, a veces, rayada toda la libreta, pero era una gran ayuda porque de todo eso ahora lo tenía que transformar en una idea (E4_H_19_PED).

Los pares de semestres avanzados abonan al sentido práctico de los estudiantes de primer año. Son quienes transmiten la experiencia, formas de ser y hacer de lo que se valora dentro de lo escolar. Stanton Salazar (2011) opina que es capital social puesto en práctica,

nutriéndose de relaciones sociales que al final son las que influyen en el proceso de construcción de ese sentido de pertenencia.

Así, los consejos, los esquemas, las propuestas fueron recibidas como recursos valiosos y esclarecedores al momento de construir los textos finales para las evaluaciones escolares. Por ello, el tiempo y la socialización dentro de cierta comunidad disciplinar promovió el ajuste en el sistema de disposiciones en lo referente al ámbito académico.

En resumen, se aprecia en este apartado que una vía mediante la cual se establece la socialización entre las figuras de docentes y estudiantes puede ser la meritocrática; sin embargo, dicha interacción no se agota ahí, existen otras rutas mediante las cuales se abre el panorama para comprender aspectos que tienen que ver con los contenidos disciplinarios en cada carrera durante el primer año.

De esta manera, las prácticas disciplinares y estrategias de sentido de práctico giraron alrededor de las prácticas escolares, en donde los pares de semestres avanzados volvieron a formar parte de la narrativa empleada por los estudiantes bajo estudio al momento de las entrevistas. Por lo tanto, la construcción de sentido de pertenencia se generó a través del cumplimiento de los requisitos escolares y disciplinarios en el primer año de estudios, con la intermediación de diferentes figuras relacionadas con el contexto universitario.

6.1.2 Los procesos formativos pragmáticos

La segunda relación presentó los procesos de formación en temas disciplinares vistos en clase a través de los códigos: método de enseñanza, resolución de problemas prácticos, evaluación de la apropiación de los contenidos, procesos de lectura de textos académicos, redacción de textos académicas, acompañamiento académico, elaboración de organizadores de información, revisión entre pares y búsqueda de información.

Las estrategias didácticas empleadas por los docentes en cada materia son parte del proceso de formación práctica de los estudiantes. Algunas sesiones se desarrollaron a partir del reconocimiento de algunas características de los estudiantes, así como de las dificultades que ellos tenían al momento de trabajar con un contenido específico:

> Pues la verdad, mis respetos para mis maestros, nos tuvieron muchísima paciencia, muchos, al ser una lengua extraña, a la que tú estás acostumbrado a hablar pues te cuesta trabajo aprenderla y más estando aún a esta edad. Muchos estudiantes se

> desanimaban, decían ya no quiero, o no entiendo, siento que vamos muy rápido. Entonces, los maestros como que, a los más matados, por decirlo así, nos decían: "por favor, acérquense a ellos, ilumínenlos, pues ayúdenles" y pues les ayudábamos, y nos tenían paciencia de oiga profe, pero "cómo dijo que era tal cosa, pues es así". Luego, los maestros nos decían: "échenle muchísimas ganas, miren que esto les va a servir, por favor". Son maestros que tienen la vocación de enseñar. Yo siento que fueron maestros muy lindos, muy buenos y hasta ahorita, siento que han sido los mejores maestros que he tenido. (E19_M_23_FRA).

La adaptación a la forma de trabajo de los docentes vuelve a mostrarse como un sentido práctico y como punto de partida. Las actividades promovidas por los docentes, tales como las asesorías para aclarar dudas es un elemento que puede identificarse como una iniciativa de los agentes institucionales para ayudar a los estudiantes de nuevo ingreso. Esto ocurre a la par de los recursos que los docentes ponen en juego para complementar la formación de los estudiantes:

> Bueno, eran buscar la biografía de algún personaje que uno quisiera y fuese relevante, pero en francés, aprender o memorizar cosas en francés, ir al CAFI, tomas asesorías. Eran ciertas cosas a tomar en cuenta para los maestros: tareas, y proyectos que tuvieran que involucrar la informática, ser capaz de hacer vídeos con aplicaciones, transcribir ciertas cosas sencillas al francés, expresar cosas en francés, comprender también la gramática del español. Por más que un maestro te diga que las asistencias no cuentan, claro que las toman en cuenta no te van a decir nada porque eres un adulto y tienes que atender tus responsabilidades. Quizás no era como el valor central, pero sí tenía importancia. (E16_M_20_FRA).

> Yo siento y yo lo he dicho, lo vuelvo a decir, lo confirmo, que nuestra carrera el primer año es cien por ciento práctica que no es tanto de teoría es más práctica que teoría y es cuando más necesitan los maestros porque es cuando más nos van diciendo sabes que aquí estás mal, aquí estás bien, súbele, bájale (E19_M_23_FRA).

La forma de trabajo requirió de una interacción constante entre académicos y jóvenes para la retroalimentación sobre los contenidos vistos en clase. Pero aún en este proceso de formación que se ha denominado como pragmático, se encuentran elementos propios de lo escolar más que de lo disciplinario.

> Pues en las materias de área básica son las que te piden normalmente la asistencia y cumplir con todas las actividades. Eso es como su base y entregar un trabajo final. Eso fue con lo que me calificaron y ya, por ejemplo, la clase de francés elemental uno pues si era ver qué tanto aprendías porque nos evaluaban con pequeños exámenes cada dos semanas, más o menos. Y al final, se hacía un examen global y era todo lo que contaba. A otras profesoras no le interesaba si íbamos o no, si sabíamos pues sabíamos. Nunca tomó en cuenta las asistencias. Ahí se ven las diferencias entre unas

> y otras. Pues ya dices no voy a entrar, las faltas no cuentan, creo que contarlas en es una forma de presión porque si no, no vas. (E18_M_26_FRA).

Las prácticas disciplinares promovidas en estos procesos formativos fundamentaron las actividades y procesos de evaluación. De esta forma, tuvieron la función de ser herramientas para la apropiación de contenidos disciplinares y esquemas de acción referentes a la carrera universitaria.

La lectura aparece nuevamente como un elemento indicativo de este proceso de formación pragmática que se viene describiendo, pero hay un manejo distinto de esta actividad; se emplea como un medio para reconocer el lenguaje disciplinar compartido por las comunidades dentro de las facultades. El acercamiento con los textos académicos representó una búsqueda de conceptos, ideas centrales y resolución de ejercicios que era verificada por los académicos en las sesiones de clase. Dado esto, prevalecía un carácter escolar, ya se valoró como un elemento que se puntuaba para la aprobación de las materias. Esta relación fomentaba un *extractivismo* textual que debilitaba una comprensión crítica sobre los temas disciplinares abordados:

> Normalmente eran lecturas, bueno, casi siempre. Eran lecturas, te decían lee este articulo y sacas palabras desconocidas y ya en clase, ya en clase hacíamos las actividades que venían abajo del libro y te decía la maestra, a ver, lee el texto y qué quiere decir tal palabra. Era como ella se daba cuenta si hacías la tarea (E19_M_23_FRA).

La complejidad de los textos académicos mostró que los jóvenes no contaban con un hábito de la lectura consolidado. Ya se ha descrito en el subapartado anterior cómo entran en juego los pares de semestres avanzados en estas ocasiones; sin embargo, aquí se aprecia de manera más puntual lo que los propios estudiantes hacen para la comprensión de un contenido en particular:

> Tú tienes que empezar a leer y crear el hábito de no únicamente leer lo que te dan para poder entenderlo, tienes que buscar fuentes externas y el hábito también de la investigación es muy importante. Cuando tú te topas con un tema difícil, no sé, morfología sintáctica, pragmática, son cosas que tú de primera impresión te quedas como “¿esto qué es?” Entonces la única forma es leyendo, investigando y tratando de meterte en ese contexto (E17_H_19_FRA).

Estamos, entonces, frente a una estructura o sistema de acción en los cuales las tareas escolares, su relación con el contenido que promueven, así como la técnica o método que los docentes usan definen los esquemas bajo los cuales se exponen, comprenden e incorporan los conocimientos en el primer año; es decir, cada método está asociado a una experiencia en particular y refleja un proceso de formación más pragmático o meritocrático, y desde éstos se conciben de forma diferente las experiencias en la elaboración de los reportes, ensayos y proyectos, en suma lo que se relaciona con la lectura, la comprensión, la redacción entre otros elementos del trabajo académico en el salón de clase:

> La escritura sí es algo importante en esa carrera porque se manejan muchos nuevos términos que sí son importantes adquirirlos y al principio, si cuesta porque no traes un conocimiento previo. Algunos sí los traían y otros no, pero poco a poco vas aprendiendo y al principio no son tan difíciles, también (E22_H_19_BIO).

> Pues aprender el idioma principalmente. Era aprender palabras, presentaciones y así. Las básicas era literatura y cultura general. Me encargaban escribir mucho en las clases de literatura, en cultura, en francés elemental, comprensión escrita, mucho escribir. En francés elemental, eran más actividades de traducir, traducir y traducir. (E20_M_21_FRA).

Los textos académicos empleados por los profesores pueden ser, dependiendo de la disciplina en la cual se ubiquen estos agentes, sobre aspectos históricos, culturales, sociales, educativos, entre otros. Este acercamiento conceptual y disciplinario pone a los estudiantes por vez primera ante un proceso de aproximación interdisciplinaria que difícilmente han experimentado en momentos previos dentro de su trayectoria escolar. La disciplina valorada como interdisciplina se convierte en otro elemento integrador pues su comprensión y apropiación como forma de observar la realidad social y los fenómenos sociales, resulta completamente novedosa para estos actores, y al mismo tiempo altamente compleja.

En las disciplinas en las cuales el contenido que las estructura es de tipo aplicado, como ocurre en los casos de las facultades de Lengua Francesa, se complementa esta interdisciplina con trabajo autónomo:

> Siento que eso depende de cada maestro, pero digamos que sí es como algo que dicen que los alumnos deben hacer. Tienes que ir básicamente al centro de autoacceso, escoger un tema de tu interés que quieras estudiar y hacer una bitácora. Una bitácora como si llevaras inglés en el autoacceso, sólo que, de francés, entonces al menos, el primero sí te pedían al menos llenar un número de ocho bitácoras, antes de cada evaluación. Para cada bitácora es un mínimo de 30 minutos. Si era pesado de repente

> si no te gustaba ir al centro de autoacceso y ya tenías un día o dos para entregarlas, tenías que hacerlas nada más por entregarlas. (E17_M_20_FRA).

> Yo con el marcatextos o a veces, yo rayaba, ¡dios, si yo te enseñará mis libretas de primer semestre!, pues tienen de chile, mole, pozole, de todos los colores y este porque soy muy visual. Entonces, así fue como yo empezaba a rayar los textos, decía tal palabra quiere decir tal cosa, no entendí tal palabra, entonces, lo subrayo con un color; no entendí otra palabra, lo subrayado con el mismo color; tal palabra y tal palabra son sinónimos, entonces, los subrayo de otro color o arriba les pongo en sinónimo (E19_M_23_FRA).

El trabajo autónomo se reflejó en la redacción académica, pero con nuevos elementos, por ejemplo, los jóvenes comenzaron a recuperar las explicaciones de los académicos sobre los contenidos disciplinares revisados desde sus propios marcos de comprensión. Por lo tanto, las notas representaron síntesis de teorías, conceptos y ejemplos surgidos en el aula universitaria. El material generado se transformó en insumos para la redacción académica:

> Entonces, fue como me fui haciendo de esas estrategias de no pongas textualmente lo que dice el profesor sino con sus propias palabras que quiso dar a entender, pon nada más los conceptos básicos y ya con eso vas aprendiendo, vete repasando y vete acordando, siempre que te acuerdes de lo que dijo el profesor, anótalo y después, con tus propias palabras como lo entendiste. (E15_H_20_PED).

Las notas concentraron elementos sobre la escritura académica valorados en estos procesos formativos. De ahí que, los jóvenes foráneos se familiarizaron con la estructura, el estilo y la argumentación requerida en los textos académicos solicitados. También, se tomaron como los fundamentos para la producción escrita que contemplaba la reproducción y la apropiación de los contenidos disciplinares. La entrega de los trabajos escritos mostró el posicionamiento de los jóvenes foráneos dentro de cada carrera universitaria.

La autonomía académica se fue logrando por medio del trabajo en equipo, el uso de los dispositivos tecnológicos y la navegación en internet. Estas estrategias representaron el ejercicio autónomo de los jóvenes foráneos para la complementación de la formación disciplinar. El trabajo en equipo fue un espacio, conformado por los jóvenes foráneos, para el repaso y la aclaración de dudas de los temas disciplinares de cada materia. También, facilitaba la realización de las tareas y las actividades escolares:

> Pues principalmente en las materias de francés fue mucha práctica con mis compañeros. Estar practicando de que de repente cómo se traduce esto y cosas así. De ahí, más que nada las exposiciones, ya que en lo personal se me dan bastante y

> pedían mucho exponer. En las materias no tenía que exponer, trataba de hacer las tareas, aunque no son mi fuerte y pues a los exámenes era donde me salvaba, más que nada. (E20_M_21_FRA).

En algunas ocasiones ahí hacía mi tarea, a veces, iba al ciber. A veces, una que otra compañera que entendía mi postura, pues me informaban, o sea, se tomaba la molestia de compartirme algún detalle. El celular, yo me fui primero con un cacahuatito sino como me comunicaba con mi familia y siempre tenía saldo precisamente para algún aviso importante. (E16_M_20_FRA).

La navegación en internet parece clave en los temas disciplinares, debido a que proporcionan recursos multimedia que complementan los procesos formativos. De esta forma, las páginas, blogs, foros, redes sociales resultaron ser fuentes de información de consulta externa a las sesiones de clases. El consumo digital acercó textos, videos, canciones, películas para ampliar y profundizar en los contenidos disciplinares:

> Pues sí influyó bastante, en mi caso quería practicar más, quería escucharlo más, quería rodearme del francés, pues empezaba a buscar series en francés, películas en francés, igual música, mucho mucha música africana en francés, la prefiero más que la música de Francia. Pero sí, traté de incluirla en todo lo que podía para estar en contacto. (E18_M_26_FRA).

La conectividad facilitó que los estudiantes foráneos superaran las limitaciones contextuales para continuar su formación profesional (García Canclini, 2010). Al mismo tiempo, desplegaron su capacidad de agencia en las plataformas digitales para apropiarse de los contenidos relacionados con su carrera universitaria. La interacción con el mundo digital vinculó a los procesos de enseñanza-aprendizaje con las industrias culturales. La implementación de estrategias del sentido práctico fortaleció la integración en las comunidades disciplinares.

A manera de cierre, los procesos formativos pragmáticos se caracterizaron por ser dinámicos y flexibles. Los académicos generaron un acompañamiento activo a través de estrategias didácticas, dinámica de trabajo y asesorías. Los jóvenes foráneos se enfocaron en la apropiación y la aplicación de los contenidos disciplinares en tareas, actividades y evaluaciones. La construcción de sentido de pertenencia hacia la UV implicó la puesta en práctica de los aprendizajes en el primer año de estudios.

6.1.3 Los procesos formativos agenciales

En estos procesos de formación disciplinar en el primer año, los códigos asociados fueron: métodos de enseñanza, acompañamiento académico, evaluación de la aprobación de los contenidos, revisión de tareas, realización de experimentos, resolución de problemas prácticos, proceso de lectura de textos académicos, redacción de textos académicos, dominio del lenguaje disciplinar, petición de asesorías, búsqueda de información, repaso constante de los temas y trabajo en equipo. Este conjunto de códigos conformó una formación profesional que promovía la integración de la teoría y práctica de los contenidos disciplinares.

La dinámica de trabajo en estos procesos formativos partió de la recuperación de los aprendizajes previos para el abordaje de los contenidos disciplinares. Asimismo, realizó una contextualización de los aprendizajes con fenómenos sociales y naturales cotidianos. Igualmente, transitó de un inicio teórico hacia un desarrollo práctico de los temas revisados en las sesiones de clase. Además, fomentó reflexiones sobre la aplicación de los aprendizajes en ejemplos que simbolizaron situaciones profesionales:

> Muchos sí llegaban y nos hacían preguntas alguna vez nos preguntaban si habíamos visto cierto fenómeno, si en la preparatoria habíamos estudiado esto y ya después, pues hacía una típica discusión que hace un físico cuando ve… cuando quiere tratar algo, es decir, hay que considerar ciertas cosas para esto, para qué nos puedes servir. Un profe siempre nos decía, esta cosa la usan ciertos tipos, cosas así y ya empezaba a echar choro y ya después, la deducción, unos la hacían, otros nada más apuntarla y la mayoría de las veces era hacer problemas como de ejemplo, algunos para hacerlo en el pizarrón y otros simplemente resolverlos y ver quien estuvo bien y quien no y porqué no. (E9_H_20_FIS).

El desarrollo de los procesos formativos se caracterizó por un acompañamiento académico que facilitó la comprensión de la lógica y el funcionamiento de las clases. De ahí que las sesiones de clases fueran oportunidades para compartir las prácticas especializadas y legítimas dentro de cada comunidad disciplinar. Por lo tanto, las estrategias de enseñanza giraron en torno a la presentación de los autores principales, teorías predominantes, debates actuales y temas de investigación a través de la producción académica:

> Afortunadamente no me han tocado maestros que no cumplen su función, que dejan todo al alumno, toda la carga de aprendizaje al alumno, de que nada más expongan ustedes, les dejo tareas o lean esto, sino que eran maestros que analizaban mucho decían, mira, te voy a compartir este artículo, pero no solamente de leerlo y hacer un

> resumen, sino que me lo tienes que leer y vamos a analizarlo en clase, vamos a compartir toda nuestra experiencia. (E23_M_20_BIO).

¿Por qué se trata de un proceso de formación agencial? A diferencia de los anteriores procesos descritos aquí está presente el vínculo entre el contenido de las materias y las experiencias de los jóvenes. La combinación de elementos disciplinares con impresiones subjetivas produjo procesos de socialización específicos de cada facultad que incidieron en la integración académica del primer año de estudios.

Resulta interesante que en esta clasificación de los procesos de formación en clase tenga como aspecto común la intervención de los pares de semestres avanzados en cada uno de los tipos descritos. Estos pares volvieron a desempeñar una figura de asesor fue de asesor sobre temas específicos:

> Bueno, es que, muchos de los estudiantes que hacen servicio social, lo hacen con los maestros y casi todos los maestros tienen ayudantes de servicio social que son los que les checan las tareas y cuando los alumnos no le entienden, ellos son los que te dan igual asesorías, son los mismos estudiantes. Entonces, como tú vas a las asesorías son como que tienes mayor confianza igual haces amistad y si no le entiendo, le pregunto a esos que me dan la asesoría o cosas así. (E9_H_19_FIS).

El involucramiento de los pares en los procesos de enseñanza-aprendizaje orientados a los jóvenes representó interacciones más horizontales, lo cual facilitó la apropiación de los contenidos disciplinares. De esta forma, las asesorías permitieron la aclaración de dudas respecto a teorías, conceptos, fórmulas y procedimientos.

El reconocimiento de la agencia de los jóvenes foráneos fomentó autonomía académica en sus procesos de aprendizaje. Este hecho fomentó un compromiso en los jóvenes foráneos sobre su formación disciplinar relacionado con cada carrera universitaria. El ejercicio de independencia contribuyó al repaso fuera de los horarios de clases, lo cual generó procesos de reflexión y de aplicación en torno a los contenidos discutidos en el aula universitaria. Estas acciones contribuyeron a la integración de los jóvenes foráneos en el ámbito académico de sus facultades.

Los criterios de evaluación para la aprobación de las materias se desplazaron de las prácticas escolares hacia las prácticas disciplinares. El cambio permitió la combinación de aproximaciones tanto cuantitativas, como cualitativas en el aprendizaje de los jóvenes. Por ello, la valoración se centró en el dominio de los temas abordados en los procesos formativos.

De ahí que, exámenes y proyectos fueran las herramientas más utilizadas dentro de esta perspectiva evaluativa:

> Cada maestro pone la cantidad de parciales que quiere, pero creo que en la mayoría son como tres parciales. Si me han tocado que de dos parciales o en lugar de exámenes, me tocó en la clase de programación que no hubo exámenes, pero había un proyecto final y eso valía todo. En la mayoría de exámenes, te ponen, por ejemplo, muy poquitos problemas, te pones como tres o cuatro problemas para unas tres o cuatro horas. Entonces, realmente son muy pocos problemas, pero pues sí te llevan bastante en resolverlos. (E7_M_19_FIS).

> Otros maestros pues nos ponían exámenes parciales y nos encargaban un proyecto final y que fuéramos participando en clase. También, recuerdo que en "virus y bacterias" era una exposición y aparte era un trabajo final y exponer trabajo final. (E21_M_19_BIO).

Las evaluaciones eran de tipo secuencial por lo que permitían observar el avance en la apropiación y dominio de las prácticas disciplinares a lo largo del curso. Por una parte, el diseño estaba fundamentado en la argumentación y la resolución de escenarios en los que aplicaran los temas abordados en las materias. Por otra, la revisión contemplaba tanto el proceso como el resultado obtenido en las pruebas escritas u orales. El conjunto de características articuló un proceso evaluativo dinámico y continuo que acompañó a los jóvenes foráneos en sus procesos formativos en el primer año de estudios.

Las prácticas disciplinares promovidas en aulas universitarias fundamentaron las actividades y procesos de evaluación. De esta forma, tuvieron la función de ser herramientas para la apropiación de contenidos disciplinares y esquemas de acción características a la carrera universitaria. En este caso, se concentraron en la lectura, la escritura, el lenguaje disciplinar, las prácticas de laboratorio, la indagación y la autonomía académica.

La lectura académica representó una vía para aproximar a los jóvenes foráneos a la producción de literatura especializada sobre los temas vinculados a la carrera universitaria. Las aproximaciones representaron poner en práctica acciones de búsqueda, identificar los sitios de las fuentes de información, comprender la estructura de los textos y desarrollar estrategias para el análisis de las lecturas. Estas actividades posicionaron a los jóvenes foráneos a la vanguardia en el área de conocimiento donde ingresaron:

> Nunca me había topado con esta clase de situaciones y por lo menos, aquí en la facultad es de que prácticamente la información que encontremos, tiene que venir de artículos, entonces, es un lenguaje bastante diferente, nada coloquial, entonces, si me costó un poquito de trabajo; una, aprender a encontrar artículos porque desconocía no que las páginas que los suben y otra, aprender a analizarlos y a leerlos porque eso es lo que más he aprendido, creo que a lo largo de esta pequeña trayectoria que llevo en la carrera. (E23_M_19_BIO).

Las experiencias relacionadas con la lectura académica les demandaron una diversificación en las formas de abordar la revisión de los textos. También, mostraron distanciamientos en la terminología de la carrera universitaria utilizada en las publicaciones científicas. Ambos aspectos representaron dificultades en el desarrollo de los procesos formativos porque impedían comprender y apropiarse de los contenidos. Sin embargo, esta situación cambió conforme avanzaron en el primer año de estudios.

La escritura académica fue concebida dentro de las comunidades disciplinares como una forma de construcción de conocimiento. Para ello, los jóvenes tuvieron que comprender los elementos valorados con la redacción de textos académicos en cada facultad. De esta manera, la citación cobró un papel central en la estructura del formato y la organización del contenido. Asimismo, el estilo en la exposición de los argumentos dentro del cuerpo de los textos académicos. Ambos elementos se incorporaron a partir de procesos socialización con académicos y compañeros de clase:

> Pues todo fue por los maestros, ellos nos enseñaron todo eso, nos enseñaron cómo se debía de citar en el formato APA porque muchos no lo conocíamos del todo. Entonces, hubo una maestra particularmente que nos dio una clase completa de cómo citar y cómo elegir todo ese tipo de las fuentes. (E24_M_20_BIO).

> Pues igual y sí, también se puede aplicar eso de preguntar algún amigo o así, cómo se puede escribir tal cosa, igual se da que entre nuestras clases tratamos de ser más formales por los maestros nos pide eso y luego, se nos va el avión y explicamos algo de forma que no es la correcta y luego, sí nos llaman la atención en ese aspecto por que se supone que tenemos que tener cierta formalidad a la hora de hablar. (E11_H_20_FIS).

> En laboratorio si nos piden, solo he llevado un laboratorio, nos pedían los reportes, un día de laboratorio sacábamos los resultados de la práctica y ya otro día, nos poníamos hacer los reportes el desarrollo, el objetivo, el marco teórico, la conclusión de los resultados, las gráficas y todo eso. (E11_H_20_FIS).

Los textos académicos representaron una oportunidad para integrar la parte teórica y práctica de los procesos formativos. Por una parte, se fundamentaron en la revisión de temas disciplinares en el aula universitaria. Por otra, se complementaron con la realización de experimentos en laboratorios para observar el comportamiento empírico de las nociones, situaciones o reacciones conceptuales. Las dos partes en su conjunto acercaron a los jóvenes foráneos a las actividades profesionales de cada disciplina académica.

La incorporación del lenguaje disciplinar constituyó un eje principal en los procesos formativos de los jóvenes Los académicos fueron los encargados de aproximar la terminología relacionada con cada carrera universitaria a través de sus estrategias de enseñanza. Al mismo tiempo, se ocuparon de la apreciación sobre su dominio por medio de un proceso de evaluación al final de las materias. Esta exigencia académica no solo se centraba en la comprensión, sino que también contemplaba la demostración en situaciones prácticas:

> Sí, bastante importante porque aquí es donde adquirimos y ponemos en práctica el conocimiento, no nomás es memorizarte nombres de plantas y animales, es saberlos identificar en el campo y saber qué hacen en su ecosistema y todo ese tema. (E22_H_19_BIO).
>
> Hay una clase que tuve primero que se llamó introducción al método científico. El maestro nos decía que tenemos que aprender a programar en látex porque es una herramienta que nos va a servir, nos dio como las normas que debemos de cumplir para las revistas o para lo que estemos escribiendo (E10_H_20_FIS).

La concepción promovida del proceso de enseñanza-aprendizaje se enfocó en la integración de la teoría y la práctica. De modo que, esta práctica disciplinar no se limitó a la reproducción de las teorías, conceptos, procedimientos en el aula universitaria. Al contrario, facilitó la construcción de conocimiento por medio de las actividades de aprendizaje propio de la disciplina académica. Por ello, el manejo del lenguaje disciplinar por parte de los jóvenes foráneos favoreció su papel activo dentro de los procesos formativos.

Las prácticas de laboratorio permitieron aplicar los contenidos disciplinares en el aula universitaria en ambientes controlados. Estas prácticas requirieron el uso de vestimenta apropiada, el manejo de equipo especializado y el dominio de las medidas de comportamiento. También, solicitaron un diseño de la experimentación en el que se describieran materiales, pasos y resultados. Los elementos implicados mostraron la

complejidad a la que se enfrentaron los jóvenes foráneos en el acercamiento a las actividades profesionales de cada disciplina académica:

> Pues al principio, cuando nos tocaba laboratorio, o sea, nos tocaba clases en salón y laboratorio aparte. Nos tocaba, hay como, los que yo conozco, son como cuatro o cinco laboratorios en los que trabajé. Al principio, los maestros siempre nos decían bata de algodón, no correr, nos enseñaban como donde había regaderas para que, si no pasaba algo, no correr, no comer, poner atención. Antes de entrar al laboratorio, teníamos que tener como clara la práctica que queríamos hacer con nuestro reporte o algunos nos pedían un diagrama de flujo para saber que los pasos que vamos a llevar o simplemente, nos decían lean la práctica y ya, "si tienen alguna duda, me pueden ir preguntando qué pasos siguen" (E21_M_19_BIO).

La dinámica de los laboratorios representó distintas dificultades para los jóvenes debido a sus procesos formativos previos. Así, quienes estudiaron en bachilleratos de tipo tecnológico generaron experiencias más cercanas con sus carreras universitarias respecto a quienes acudieron a los bachilleratos generales y telebachilleratos. Por ello, los procesos de socialización entre pares y académicos contribuyeron a comprender la lógica y el funcionamiento de los laboratorios dentro de los procesos formativos.

La indagación académica fue una parte de los procesos formativos para que los jóvenes profundizaran en los contenidos disciplinares de cada materia. De esta manera, las estrategias de enseñanza de los académicos promovieron la discusión sobre teorías, conceptos, procedimientos vinculados con la carrera universitaria. Al mismo tiempo, la consulta de fuentes de información complementarias para abordar otras implicaciones de lo discutido en el aula universitaria;

> Pues muchos maestros sí tratan de tener una interacción entre los alumnos y ese maestro que te digo, también, trataba de que nosotros lo entendiéramos, nos hacía preguntas y así, como que no nos quedáramos con eso que nos enseñaba él sino como para que nosotros indagáramos más, después nos hacía preguntas y así. Creo que es la temática de todas las clases, que nosotros investiguemos cosas por nuestra cuenta y que no nos quedemos nada más con eso. (E7_M_19_FIS).

> Luego, los maestros nos recomendaban páginas de internet como google académico, nos enseñaron cómo usar la biblioteca virtual, para escribir textos también recuerdo que nos decían que era muy importante citar al autor porque si no podías cometer plagio, porque nos dijeron que en la carrera vas a redactar mucho. También, cuando haces trabajos pequeños de investigación ya sean bibliográficos o prácticos, o sea, en todos los trabajos tienes que tener este sustento un sustento teórico, tienes que tener antecedentes y tienen que leer mucho, mucho, mucho, mucho apoyo bibliográfico. (E21_M_19_BIO).

La autonomía académica significó un margen de acción para los jóvenes dentro de los procesos formativos. De ahí que los académicos incentivaron la participación en las actividades de aprendizaje planteadas en cada materia. Esta apertura originó propuestas que concentraban intereses de los jóvenes para abordar ciertos aspectos de los temas disciplinarios. Por ello, la iniciativa juvenil fue un ejercicio autonómico que contribuyó al acercamiento de escenarios y prácticas vinculados con la comunidad disciplinar:

> Por ejemplo, en las materias de física, mecánica, termodinámica y así, el chiste es que lo que tú viste como teoría, de forma teórica, tratar de contrastarlo de forma experimental y lo padre de aquí es que, al menos, los profes tienen la intención de que tú propongas el experimento y tú seas lo más autónomo posible, o sea, que no dependas de lo que el profesor te diga que hacer, sino que tú solito pienses cómo lo vas hacer y ponerte en acción. (E9_H_20_FIS).

El despliegue de la capacidad de agencia juvenil fue un medio para incentivar la formación disciplinar constante en el primer año de estudios. Así que, el establecimiento de relaciones entre pares tomó un papel central en los procesos de socialización para el intercambio de prácticas académicas. De esta manera, la generación de estrategias fue orientada a la gestión de espacios y materiales requeridos en las actividades escolares. Por lo tanto, la independencia de los jóvenes foráneos construyó disposiciones para el autoaprendizaje.

Las estrategias de sentido práctico contribuyeron a enfrentar las demandas escolares y disciplinares dentro de las aulas universitarias. De ahí que, les permitió tomar un papel activo en los procesos formativos en el primer año de estudios. Este conjunto de acciones hizo posible la apropiación de las teorías, los conceptos, las fórmulas y los procedimientos vinculados con la disciplina académica. El dominio de los contenidos disciplinares representó una comprensión de la dinámica y funcionamiento del ámbito académico de cada carrera universitaria.

> Me ayudó a mejorar, creo, cuando ves los artículos de revistas a veces hay que quienes piden variados, otros que no, no piden mucha extensión una hoja o máximo 3 hojas, el estilo como de resumir. Antes tenía mucho texto y lo compactas, te agarras lo más importante. El saber que las ideas que tú vas a querer dar a conocer y plasmarlo solo en un renglón o dos párrafos, eso fue lo que aprendí y me ayudó mucho, decía, no puedes poner todo, no puedes hacer toda una cuartilla de eso, solamente es un párrafo. Eso fue lo que me ayudó. (E10_H_20_FIS).

> Fue muy interesante porque todos los textos que nos iban dejando los maestros, algunos eran que ellos habían publicado o que algunos eran en inglés. Entonces, ahí tenía algún problema porque no tengo un nivel muy bueno en inglés y, pues tenía que recurrir a los traductores, pero fueron muy interesantes, la verdad. Eran sobre lo que veíamos en clase y te lo complementaba con leer artículos, revistas científicas o así, fue un material muy importante en lo que fue mi primer año en esta carrera También, te dejan investigar a ti y ya sabes dónde debes investigar (E24_M_20_BIO).

La consulta de los recursos disponibles en la red como artículos, videos, blogs y páginas mostraron procesos de selección con base a criterios incorporados dentro de la carrera universitaria. Por ello, el prestigio del sitio, el año de publicación y las referencias que sustentaban información proporcionada. De ahí que, los recursos digitales facilitaran la integración a los procesos formativos, ya que representaron ejemplos, apoyos y alternativas para abordar los contenidos disciplinares.

La solicitud de asesorías generó procesos de socialización entre académicos y jóvenes foráneos en los que intercambiaron experiencias sobre la elaboración de trabajos escolares. El intercambio de experiencias representó un espacio de iniciación donde los agentes sociales con mayor dominio de las prácticas disciplinares y legitimidad orientaban a los agentes sociales de recién ingreso sobre su actuar académico dentro de la carrera universitaria. Este acompañamiento permitió el despliegue de la agencia de los jóvenes foráneos sobre las prácticas disciplinares:

> Pues el profe nos llamaba y nos decía: nos enseñaba la práctica y como que nos daba comentarios de cada cosa que eran los errores más significativos, nos decía: pueden hacerlo así o cositas así, no daba como sugerencias para las próximas hacerlo bien para mejorarlo. También, la comunicación entre todos, si yo escribía algo, los otros cuatro lo leían y así para todo. (E9_H_19_FIS).

En otras ocasiones, el asesoramiento se realizaba entre pares por lo que resultaba un proceso de acompañamiento horizontal. La retroalimentación brindó una oportunidad para compartir e incorporar experiencias previas vinculadas con la elaboración de trabajos escolares. Este hecho favoreció la complejidad del sistema de disposiciones relacionado con el ámbito académico. Por lo tanto, las sesiones de asesoría facilitaron que los jóvenes se apropiaran de prácticas disciplinares más acopladas con los lineamientos valorados dentro de su carrera universitaria.

El repaso de los contenidos disciplinares fue una estrategia emprendida por los jóvenes para dominar los aprendizajes promovidos en los procesos formativos. La implementación requirió la puesta en práctica constante de los temas revisados en el aula universitaria y la dedicación de tiempo fuera de los horarios de clases. Al mismo tiempo, representó una oportunidad para desarrollar relaciones entre teorías, conceptos, procedimientos y fórmulas. Estos elementos resultaron ser una alternativa para hacer frente a la exigencia académica:

> Pues más que nada, en comprender los libros y resolver problemas, por ejemplo, en calculo, el maestro desde el principio nos dijo que teníamos que resolver muchos problemas y más que nada está en la práctica porque hay veces que la teoría es muy clara, hay problemas donde te falla el algebra y pues tienes que practicar mucho problemas y problemas. (E11_H_20_FIS).

> Pues los fines de semana, estudio a partir de las cinco de la tarde hasta como a las once o doce. Si tomo como de siete a ocho u ocho a nueve para hacer otra cosa o cenar, normalmente, a partir de la tarde, cinco o seis hasta la noche y así el siguiente día. Yo creo que es un buen tiempo y no como que te castres todo el día, sino que tienes la mañana para hacer otras cosas, incluso, salir a comprar para la comida. Me ha funcionado. (E9_H_19_FIS).

Esta estrategia de sentido práctico contribuyó a consolidar un proceso de formación disciplinar continua en los jóvenes durante el primer año de estudios. De esta manera, la organización de actividades fuera del aula universitaria giraba alrededor de la apropiación de los contenidos disciplinares. El establecimiento de una rutina mostró el despliegue de la agencia juvenil, ya que presentaba un equilibrio entre el ámbito académico, doméstico y recreativo de la vida universitaria.

El trabajo en equipo fue un espacio para entre pares que facilitó el diálogo sobre los contenidos disciplinares. La comunicación se estableció presencial y virtualmente por lo que se mantuvo de forma constante a pesar de las limitaciones contextuales. El contacto frecuente permitió la organización de los jóvenes foráneos con sus compañeros de clase. Las interacciones promovieron experiencias, prácticas y recursos relacionadas con los procesos formativos:

> Sí, pues siempre cuando estudio trato de pedirle ayuda a un amigo o así, le voy preguntado mientras voy resolviendo el problema o un concepto que no me quede claro trato de preguntar si alguien me puede explicar y pues eso siempre me funciona pedirles ayuda a los compañeros (E11_H_20_FIS).

> Sí, también en ese aspecto me ayudaron porque fue comparar los trabajos, por ejemplo, llegábamos antes de la clase y pues empezamos a platicar o a mostrarnos los trabajos, yo hice de esta manera, yo lo hice de esta o incluso por *whatsapp* dándonos ideas porque había trabajos que pues también muchos no entendíamos del todo, entonces, en convivencia pues los dimos contestando porque con el apoyo, por ejemplo, había algún compañero o alguna compañera que sí entendía bien y pues ella escribía en *whatsapp* no pues es que tenemos que hacerlo de tal forma o miren yo encontré este artículo o, yo encontré este mapa y así, siempre ha habido mucho apoyo en ese aspecto por parte de todo el salón. (E24_M_20_BIO).

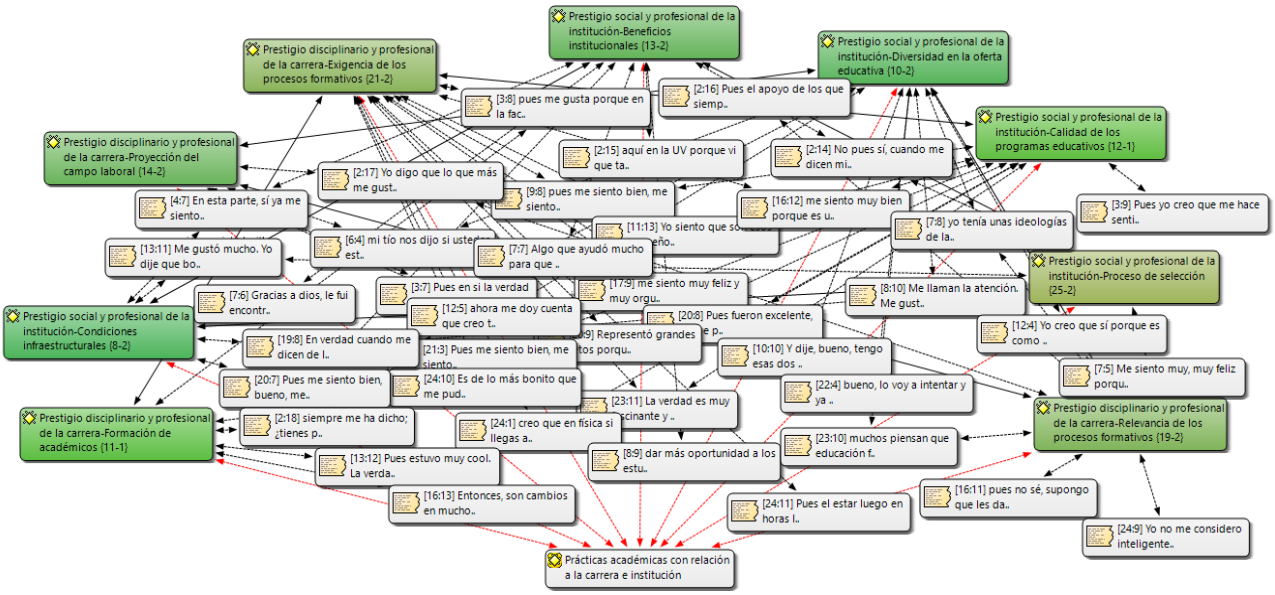
La circulación de elementos disciplinares contribuyeron a complejizar el sistema de disposiciones de los jóvenes correspondientes al ámbito académico. Los procesos de socialización generaron la aclaración de dudas, el acceso a fuentes de información complementarias y el reconocimiento de alternativas sobre las actividades. La apropiación de estos bienes académicos permitió ajustarse a las exigencias de los procesos formativos en cada comunidad disciplinar. Esta estrategia favoreció la conformación de redes de apoyo para la apropiación de contenidos disciplinares y la realización de actividades escolares.

En resumen, los procesos formativos agenciales en su organización, dinámica y evaluación se centraron en los aspectos disciplinares, lo cual representó un desplazamiento tanto del control, como del cumplimiento de cuestiones escolares. De esta manera, las prácticas disciplinares se enfocaron en el acercamiento de los jóvenes hacia las actividades representativas de cada carrera universitaria. Por lo tanto, las estrategias de sentido práctico contribuyeron a la inmersión constante al ámbito académico en el primer año de estudios.

6.2 Los aspectos simbólicos en las prácticas académicas de las comunidades disciplinares

La categoría de prácticas académicas con relación a la carrera e institución educativa tuvo como propósito conocer los aspectos simbólicos atribuidos a los estudios universitarios. Así, se consideraron las relaciones de los jóvenes con otros agentes y grupos sociales. También, la influencia social que representó el ingreso a determinada IES y facultad sobre otras opciones educativas. Por último, la continuación de los estudios universitarios de acuerdo con las características del campo universitario (ver figura 26).

Figura 26. Análisis de la categoría prácticas académicas con relación a la carrera e institución educativa



Fuente: Elaboración propia con apoyo en el programa de Atlas.ti

Este esquema, resultado de un proceso de análisis de datos, muestra las subcategorías y códigos que conformaron la categoría prácticas académicas con relación a la carrera e institución educativa. Las subcategorías identificadas fueron dos: prestigio disciplinario y profesional de la carrera y prestigio social y profesional de la institución. Por una parte, los códigos asociados a la primera subcategoría fueron: proyección del campo laboral, exigencia en los procesos formativos, relevancia de los contenidos disciplinares y formación de académicos. Por otra, los códigos asociados a la segunda subcategoría fueron: proceso de selección, condiciones infraestructurales, diversidad en la oferta educativa, calidad de programas educativos y beneficios institucionales. La organización de los elementos mencionados da cuenta tanto de la fundamentación y densidad como de las relaciones entre los datos empíricos.

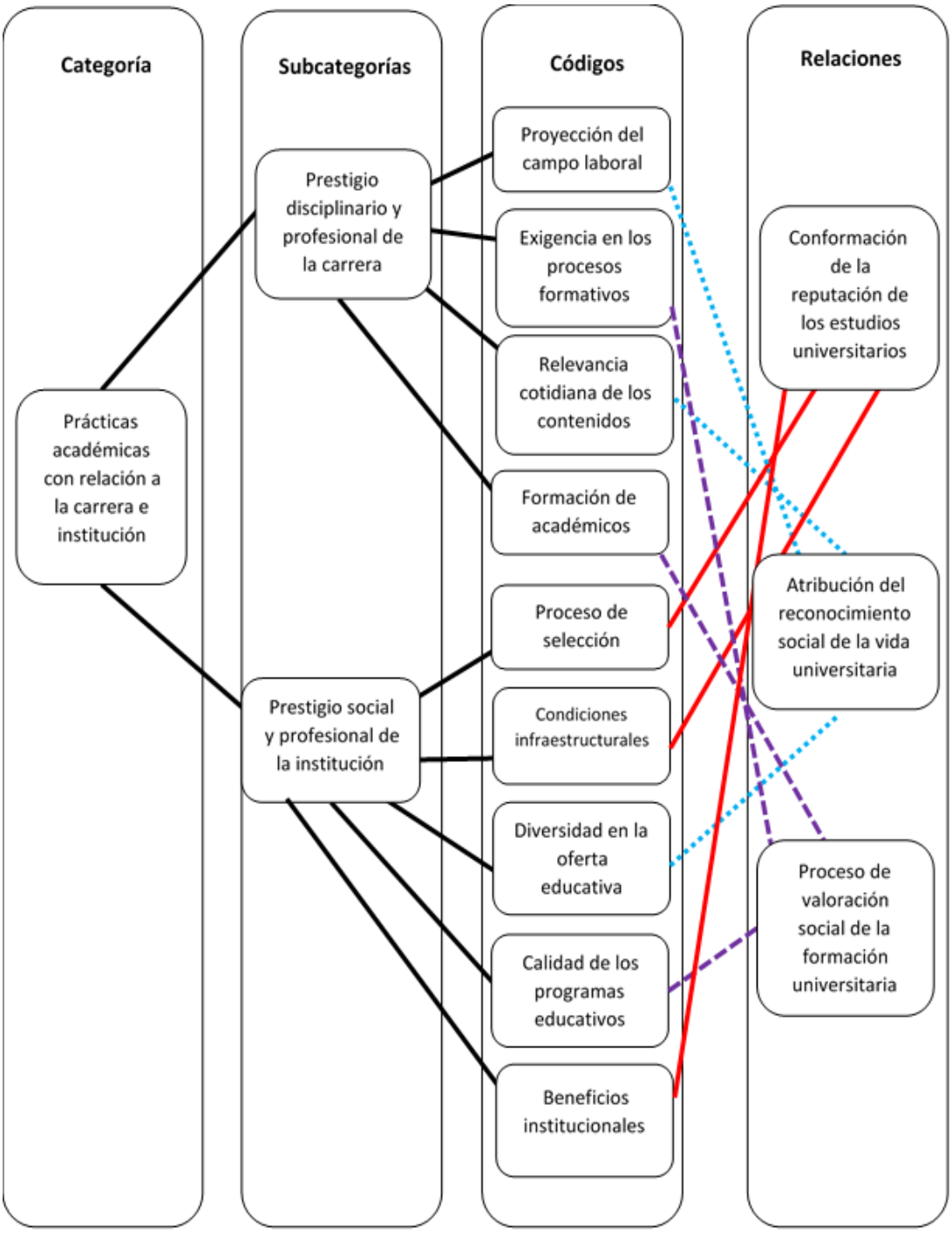
La fundamentación y densidad de los códigos reveló que la mayor parte del material empírico se concentró principalmente en los códigos: proceso de selección (25 citas, 2 vínculos), relevancia de los contenidos disciplinares (19 citas, 2 vínculos) y exigencia de los procesos formativos (21 citas, 2 vínculos). Esta distribución expuso para la conformación del

prestigio disciplinar, profesional y social se sustentó, principalmente, tres elementos académicos-simbólicos: la rigurosidad del proceso de ingreso, el potencial descriptivo y explicativo de los contenidos sobre la cotidianidad y las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas en los procesos formativos; no obstante, incluyó otros elementos complementarios que contribuyeron a fundamentarlo. El conjunto de relaciones muestra los aspectos simbólicos relacionados con las prácticas académicas de la vida universitaria en el primer año de estudios.

Las asociaciones entre los códigos de las subcategorías se agruparon en tres relaciones dentro de la categoría prácticas académicas con relación a la carrera e institución educativa. La primera se centraba en el renombre, institucional y disciplinar, de los estudios universitarios. La segunda se enfocaba en la importancia de los procesos formativos a través de su vinculación con el ámbito social y productivo. La tercera se orientaba en la apreciación de la formación profesional generada a partir de los recursos, relaciones y posibilidades proporcionados por la universidad y facultad. El conjunto de relaciones muestra los aspectos simbólicos relacionados con las prácticas académicas de la vida universitaria en el primer año de estudios.

Con base en el esquema de la figura 27, el cual muestra la complejidad de las relaciones entre todos los elementos considerados en el análisis, recuperamos las relaciones más destacadas y descritas en el párrafo anterior. A partir de las categorías, subcategorías, códigos y vínculos más importantes arrojados en el *Atlas ti*, se identificaron tales nexos.

Figura 27. Diseño de las relaciones de análisis de la categoría prácticas académicas con relación a la carrera e institución



Fuente: Elaboración propia

6.2.1 El prestigio de los estudios universitarios

En este subapartado se muestra el papel simbólico que tiene la institución universitaria a través de cómo se percibe su prestigio entre la población estudiantil que aspira a ingresar a alguna de sus carreras. Tres códigos representaron a esta categoría: el proceso de selección, las características infraestructurales y los beneficios institucionales.

El proceso de selección de las carreras universitarias está mediado por el prestigio d la institución. Los estudiantes demandan el ingreso, pero obtener un lugar no es sencillo. Tan solo en 2018, presentaron un examen de admisión cerca de 30 mil estudiantes, con una aceptación de 13 800 casos (UV, 2018). Lo que hace que la institución sea tan demandada es su carácter de principal opción de estudios en el estado, así como el prestigio de algunas de sus carreras.

> En verdad cuando me dicen de la UV y que estoy en la carrera de pedagogía, neta, me siento bien porque antes de entrar al examen vi la fila de personas, la enorme cantidad de gente esperando un lugar que tú también tenías que pelear, o sea, eran más de quinientas personas por doscientos lugares, ¿te imaginas?, pensaba no voy a poder, no lo voy a lograr y cuando me pasó que lo había logrado. Después de un año, me doy cuenta que me siento orgulloso tanto de mí como de mis papás (E4_H_19_PED).

El ingreso de los jóvenes a la universidad los ubica en una posición social diferente en el sentido de que ellos adquieren una condición de estudiantes universitarios, algo que los distingue del resto de jóvenes que no cursan estudios superiores. Se sabe que el sistema educativo de educación superior es altamente selectivo y con relación a ello tanto las familias como los propios jóvenes aceptados reconocen dicha posición.

> Me siento muy, muy feliz porque cuando salgo a la calle, cuando hablo con mi familia, con mis amigos, con mi novia, con las personas que me rodean, me siento feliz porque formo parte de una institución que es reconocida, es una universidad que todos catalogan que muy pocos entran. (E15_H_20_PED).

Aquí se representa lo que Touraine (2013) llama el paso del actor social al actor moral, aquél que adquiere los recursos que la propia institución le ofrece al contar con su pertenencia, recursos que utiliza para hacerse más visible socialmente. La admisión generó que los aceptados se sintieran parte de una élite de jóvenes, diversa y desigual, que demostró contar con ciertas prácticas académicas valoradas en la educación superior. La pertenencia a la universidad otorgaba una membrecía que era apreciada en los contextos sociales

inmediatos. Así, las dificultades en el acceso a la formación universitaria colocaban a los jóvenes en una posición distinta que los hacia acreedores de una estructura y volumen de capital académico valorado en el campo universitario.

Las primeras impresiones de los jóvenes dentro del campo universitario se concentraron en las facultades. La entrada fue el momento en el que se confrontaron las expectativas de los espacios disciplinares con las condiciones actuales. La infraestructura de la institución juega un papel en la adaptación y construcción de sentido de pertenencia:

> Me gustó mucho. Yo dije que bonita facultad, que buena vibra, de aquí soy. Yo tengo mucho esa vibra que trae la facultad de humanidades. Yo tengo esa vibra bonita. Entonces, yo veía a los profes, a los compañeros, las modas, los *outfits* que se cargan y decía eso para mañana, anótalo. Luego, ver a las chavas y chavos de humanidades, no sé cómo explicarlo, son vibras, ondas que me llamaban, ¿dónde estuviste todo este tiempo? Yo aquí pertenezco. Esa vibra me da Xalapa. Aquí es donde yo pertenezco. (E20_M_21_FRA).

Aquí se despliega un segundo aspecto simbólico que se relaciona con las expresiones estéticas de los estudiantes y otros agentes de la universidad. La exposición de estilos diversos en la imagen corporal que influye en los aspectos objetivos, intersubjetivos y subjetivos de los estudiantes: ser universitario, vestir de cierto modo, portar objetos corporales, entre otras cuestiones que se adquieren en el nuevo contexto.

Otro aspecto que conviene destacar es que la construcción del sentido de pertenencia pasa por la idea de "sentirse en casa", lo que a su vez implica conocer los espacios, las opciones que provee la infraestructura universitaria, la propia facultad y la carrera, es esa identificación con la comunidad disciplinar:

> Le fui encontrando un poco más de cariño a la facultad, a poder integrarme más a la institución e identificarme con ella, ha sido un proceso en el que me he ido adaptando un poquito más y me siento cómodo. Ahorita, puedo llegar a la facultad y me siento como si fuera mi casa porque ahí pasas la mayor parte de tus días, ya te sientes cómodo, ya puedes entrar a la sala, la cocina y pasar como si nada. (E15_H_20_PED)

La interacción constante estableció una familiarización con las funciones que guardan las áreas académicas, administrativas y recreativas que integran a las facultades. El reconocimiento de la infraestructura permitió desplegar la agencia para la realización de actividades vinculadas con los procesos formativos como vimos en el apartado anterior. La

apropiación de los espacios sociales disponibles facilitó la adaptación a la dinámica universitaria.

El conocimiento gradual de las distintas áreas que integran las facultades llevó a los jóvenes al acceso a los beneficios institucionales disponibles para ellos. Los derechos y servicios institucionales y la incorporación de esas prácticas aún más la identificación con la universidad:

> En esta parte, sí ya me siento parte de la facultad, la universidad, me gusta mucho hablarles de cómo trabajan allá, de cómo es la estructura, todo. Entonces, creo que sí, sí ya me gusta ser de la universidad, la verdad, me enorgullece. (E12_H_19_PED).
>
> Pues me siento bien, bueno, me llena de orgullo porque estás en una buena institución que te está brindando todo lo que puedes a su alcance para que tú seas un universitario de calidad. (E5_H_22_PED).

La función que tienen los beneficios institucionales influye en la percepción que inicialmente tienen los estudiantes sobre el prestigio de la universidad. Así, la credencial de estudiante representó el acceso a cuotas de inscripción reducidas, consulta de material bibliográfico especializado, movilidades de estudio, sistemas de becas, servicio médico, descuentos en el transporte público, entre otros. Estas características fueron comparadas entre la UV y distintas IES a las que accedieron los círculos de amistad de los jóvenes foráneos:

> No pues sí, cuando me dicen mis amigos: ¿Eres de la UV? como queda un poco de prestigio, la mejor de Veracruz. Entonces sí, sí yo soy de la UV, cuando les enseño mi credencial y todo, ellos dicen “qué bueno”. No, no soy del tecnológico. Me siento parte de la UV, de la comunidad y cómo son poquitos en nuestra facultad siento que estamos un poco unidos, muy unidos y cualquier cosa, te dicen “aquí te apoyamos” (E10_H_20_FIS).

Estas comparaciones permitieron posicionar a las IES en el espacio social en el que se encontraron inmersas. Los resultados mostraron que la UV fue legitimada por agentes sociales externos como un espacio universitario con mayores recursos administrativos, académicas y sociales respecto a otras opciones educativas en el estado de Veracruz. La valoración realizada ubicó socialmente a la universidad y fomentó el sentido de pertenencia hacia la comunidad disciplinar perteneciente a cada facultad.

En la literatura correspondiente, autoras como Guzmán (2017), Silva y Rodríguez (2013), Miller (2015), reconocen en los apoyos institucionales, tales como las becas, los programas de apoyo, entre otros, elementos integradores a la vida académica. El alcance de

los beneficios institucionales impactó en la continuación de los estudios en el primer año de estudios a través del acceso a recursos:

> Algo que ayudó mucho para que yo siga estudiando fue la beca de “los jóvenes escribiendo el futuro”. Fue como un suspiro para mi familia, como que descansaron un poquito al saber que ya me iban a llegar recursos, un poquito de dinero para que me fuera apoyando. Fue un descanso para mi familia y para que me siguieran apoyando en mis estudios porque de no ser por la beca estaría trabajando. (E15_H_20_PED).

Con todo lo que implican estos apoyos, la apreciación de los estudiantes al respecto no siempre fue la misma

> Dar más oportunidad a los estudiantes con becas, en mi caso, pienso que esa beca pues es para quienes los apoyan sus papás, o sea, tienen un nivel económico medio, pero que tienen el apoyo sus papás y que si les dan ese bono pues ya es un plus para ellos que lo pueden utilizar para que lo que ellos quieran, pero para estudio eso no alcanza ni para la renta de dos meses ni de uno, son como 800, creo o 1200 por semestre, o sea, es una grosería, es un insulto. (E16_M_20_FRA).

El apoyo que brindan los beneficios institucionales resultó significativo para los estudios universitarios de los jóvenes. Sin embargo, la cantidad no resuelve desigualdades de económicas. Es interesante observar que las becas pueden tener mejor impacto cuando hay cierto nivel socioeconómico en el sentido de complementar el gasto de los estudiantes; a veces, incluso, la beca tiene un efecto en la medida en que posibilita a los estudiantes continuar en la universidad porque ese monto es la contribución que ellos hacen a sus familias, sobre todo en aquellos casos en donde existe cierta presión para aportar a la economía.

A manera de conclusión, la relación del prestigio disciplinar e institucional se concentró en tres aspectos. El proceso de selección permitió valorar el ingreso a la universidad como una oportunidad para acceder a procesos formativos de calidad que eran socialmente reconocidos. Las condiciones de infraestructura de las facultades influyeron en la integración a la dinámica universitaria porque brindaron espacios sociales donde circulaban recursos y prácticas legitimados por los miembros de la comunidad disciplinar. Los beneficios institucionales se relacionaron con la posición social de las instituciones educativas y continuación de los estudios universitarios a través de recursos económicos, académicos, sociales y culturales, los cuales tuvieron impactos diferenciados de acuerdo con

las condiciones del estudiantado. Este conjunto de elementos generó un prestigio basado en las dificultades en el acceso, la apariencia de las instalaciones y la cantidad de recursos.

6.2.2 El reconocimiento social de la vida universitaria

La segunda relación mostró el reconocimiento social de las instituciones educativas y carreras universitarias en función de tres códigos: diversidad de la oferta educativa, relevancia cotidiana de los contenidos disciplinares y el campo laboral. Este conjunto de códigos hizo observables características que vinculaban el ámbito académico y social, lo cual representó permitió conocer la importancia de los estudios universitarios de los jóvenes foráneos y sus círculos sociales inmediatos.

La diversidad en la oferta educativa es un rasgo que llama la atención de los estudiantes al momento de postularse para el ingreso a una carrera. Se ponen en juego estructuras sociales y subjetividades al momento de ingresar a la universidad:

> Me llaman la atención. Me gustan mucho, pero también me inclinaba por mi gusto hacia las lenguas, lengua inglesa o francesa. Me guiaba, más o menos, por la oferta educativa que tenía la UV (E16_M_20_FRA).
>
> Y dije, bueno, tengo esas dos opciones aquí en la UV. Lengua Inglesa no me llama la atención y lengua francesa se me hacía como una entrada para otros intereses que tengo (E18_M_26_FRA).

La oferta educativa de la UV es alta, concentra más de 120 programas educativos, por lo que en ninguna institución del sur y sureste del país se encuentra tal concentración de carreras. Independientemente de la calidad de sus programas, las certificaciones académicas y administrativas que tiene esta institución llama la atención de muchos jóvenes. Simbólicamente cumple con varios criterios de selección en el momento en el que se aspira a su ingreso. Las certificaciones oficiales de las carreras y de los profesores intervienen en este contexto.

El ingreso a las facultades se relacionó con aspectos simbólicos propios de las carreras universitarias que proyectaban distintos escenarios personales, académicos y laborales. Así, la movilidad social y la estabilidad económica se asociaron a las formaciones profesionales. Estas relaciones también tomaron en cuenta la disposición de alternativas en el contexto social inmediato. En este sentido, la distancia geográfica simbolizó un factor implicado en los procesos de adaptación universitaria:

> Bueno, lo voy a intentar y ya por eso. De hecho, aquí en Xalapa es la única facultad de física en todo el estado de Veracruz y también por eso (E7_M_19_FIS).

> aquí en la UV porque vi que también tenía en el plan educativo, pero sólo lo tenían en Xalapa. En Minatitlán también hay UV, pero sólo medicina, igual en Coatzacoalcos hay UV, pero no imparten física la única era aquí, entonces, después de pensarlo, ver que era en el propio estado y no irme a otro estado, pues decidí venirme aquí a Xalapa. (E10_H_20_FIS).

La exclusividad de la carrera universitaria en cuanto a la matrícula de nuevo ingreso, ubicación geográfica y modalidad de estudio generó un prestigio social sobre los procesos formativos. De esta manera, estas comunidades disciplinares otorgaban un reconocimiento social a quienes formaran parte de ellas basado en la calidad académica. Por lo tanto, la escasez de opciones sobre los mismos programas educativos fue un aspecto que reforzó la decisión de estudiarlos.

La relevancia de los contenidos disciplinares estuvo relacionada con los cambios en el sistema de disposiciones de los jóvenes para relacionarse con sus contextos sociales inmediatos. Este hecho puso en juego las experiencias previas con los aprendizajes promovidos en el aula universitaria. Así, las modificaciones generaron alternativas para abordar situaciones personales, académicas y sociales en el primer año de estudios universitarios:

> Yo creo que sí porque es como todo, llevar una formación e irte cómo que cambiando tu forma de pensar porque no siempre va a ser la misma, entonces, también te abre como que tu mente para ir también tomando las decisiones y saber qué es lo que te va a servir para ti en un futuro. Entonces, voy a ir sabiendo tomar los…. Tu camino, más o menos, a dónde quieres ir en un futuro. Saber qué es lo que realmente quiere ser. (E2_M_19_PED).

La conformación de nuevos esquemas de acción mostró la capacidad de agencia de los jóvenes foráneos para la apropiación de los temas relacionados con sus carreras universitarias. El dominio de las prácticas académicas complejizó proyectos tanto personales, como profesionales a través de conocimientos, habilidades y actitudes promovidos en los procesos formativos. La articulación de distintos ámbitos sociales consolidó el sentido de la vida universitaria.

El impacto transformador sobre la realidad experimentada por los jóvenes reforzó la importancia de los contenidos disciplinares. Por una parte, el cuestionamiento hacia prácticas sociales incorporadas en la socialización primaria. Por otra, la extrapolación de los contenidos disciplinares a distintos escenarios cotidianos. Ambas actividades contribuyeron a la conformación de propuestas para hacer frente a las creencias que solo mantienen desigualdades entre sectores, grupos y agentes sociales:

> Pues yo tenía unas ideologías de las costumbres de la familia, pero cuando vas a la universidad, en la relación con mis compañeros, la manera de pensar de los profesores, los conceptos que ya vienen desde hace años de varios autores que hablan sobre el humanismo y todo este tipo de cosas, me ayudó como que a cambiar mi manera de pensar en varios sentidos, más que nada, la mujer porque antes la mujer, estaba la idea, de que debía estar en la casa y se queda atrás, el marido es el único que trabaja, el hombre es el único que tiene la posibilidad de estudiar. Entonces, cuando me metí a la facultad de pedagogía, me metí en las cuestiones de la educación, la historia de la educación, los procesos de la educación, cómo antes aprendían, me di cuenta que mis padres, mis abuelos, mis tíos tenían ese pensamiento, con base a la educación que se han venido trabajando, es por eso que ellos actúan así. A lo largo de todo ese proceso, cambió drásticamente mi manera de pensar ante la educación, más que nada, en pedagogía, la educación que se está viviendo en México, la manera en la que entendemos hombres y mujeres. (E15_H_20_PED).

El cambio en las formas de pensar y actuar de los jóvenes resultó una forma de legitimar el prestigio de la formación profesional. Por lo tanto, los contenidos disciplinares tuvieron repercusión dentro y fuera del campo universitario. Los resultados académicos obtenidos les atribuyeron una distinción social caracterizada por la internalización y el manejo de un conocimiento especializado:

> Yo no me considero inteligente, que mis padres o mis hermanas me digan “es que es bien inteligente”, yo no me considero inteligente, yo creo que soy alguien que se ha esforzado mucho para poder entender las cosas y poder mantener un cierto nivel. (E9_H_19_FIS).

> Pues no sé, supongo que les da alegría, yo supongo y eso es porque lo estoy logrando y, sobre todo porque no les estoy dando cosas malas, sino que mis calificaciones son buenas, me ven feliz con lo que estoy estudiando y a la que veo con un poquito más de entusiasmo es a mi mamá, ella me pregunta siempre que cómo me está yendo y ya yo lo platico y a veces, aunque no me entienda, dice pues que padre, qué bueno que te me gusta. En general, o sea, creo que les hace feliz porque estoy triunfando, no estoy sobreviviendo a toda esta etapa porque muchos desertan, pero como ya encontré lo que realmente me está haciendo feliz, pues voy por buen camino y eso les alegra. (E23_M_20_BIO).

La mediación de los contenidos disciplinares en las relaciones familiares mostró la complejidad de los contenidos disciplinares y actividades profesionales relacionadas con la carrera universitaria. Las interacciones fueron acercamientos a la vida universitaria que dieron cuenta de las dificultades y las estrategias emprendidas para hacer frente a las demandas institucionales. La complejidad de los procesos formativos contribuyó a que la permanencia en la facultad después del primer año de estudios se considerada un logro.

La socialización de los contenidos disciplinares dio la oportunidad de compartirlos con agentes sociales externos al campo universitario. La puesta en práctica mostró la relevancia que tienen sobre la realidad social y en otros procesos formativos. Primero, establecieron relaciones entre las disciplinas académicas y los fenómenos, naturales y sociales, presentes en la cotidianidad. Así, trasladaron nociones teóricas a casos empíricos para comprenderlos desde una perspectiva especializada. Segundo, señalaron la movilización de prácticas disciplinares para realizar tareas, actividades y ejercicios pertenecientes a carreras universitarias de la misma área de conocimiento. Ambos aspectos aportaron a la valoración de los estudios universitarios:

> Pues el apoyo de los que siempre me dijeron que me apoyaban, obviamente, me siguen apoyando. Me dicen que "qué bueno que haga eso que hago esto, sigue, sigue, vas por buen camino". Los que no me apoyaban anteriormente como mis primos y así, me decían "qué haces, cómo te ha ido". Entonces, sí está bien, se retractan y me dicen "no, pues yo tampoco sabía lo que hace un físico". Pues ahí cualquier cosa, más que nada, les doy apoyo porque algunas familiares que tengo están estudiando, no sé qué cosa y me dicen "ayúdame con esto, tú sabes mucho" y ya yo les ayudó. Ya me dicen "cualquier cosa en lo que yo te puedo ayudar, pues también te ayudo, nos apoyamos", siempre me han apoyado, "qué bueno que sigues aquí y qué estás haciendo lo que quieres" (E10_H_20_FIS).

> Muchos piensan que educación física y digo "no, no es educación física, es física como tal" y me dicen "qué estudia la física" y les explico y dicen "órale, no manches está bien interesante", dicen "yo no sé ni la mitad de lo que me dijiste, pero se oye muy interesante", es como de ese tipo de cosas y luego dices "¿no le entendiste? Pues te explico, no hay problema". Yo encantado de explicar a las personas qué es cada cosa, también, ese sentido de querer comunicar más información o abrirles más esas perspectivas, también, te impulsa. (E8_H_20_FIS).

La aplicabilidad de los contenidos disciplinares atribuyó a la carrera universitaria, según familiares y amigos, una legitimidad basada en su impacto explicativo y transformador sobre la realidad social. La manifestación sobre el dominio de las prácticas disciplinares,

realizada por los jóvenes foráneos, estableció un proceso de admiración que proveía diversos recursos concentrados en sus círculos familiares. Los aspectos prácticos de los procesos formativos reafirmaron el apoyo familiar hacia los estudios universitarios.

Las comparaciones entre instituciones educativas y programas educativos permitieron identificar las posiciones de las opciones profesionales dentro del campo universitario. El reconocimiento de los recursos y prácticas asociados a cada una expuso las relaciones con el campo laboral. Por ello, el primer año de estudios mostró que el convencimiento por permanecer en una carrera universitaria se relacionó con las posibilidades de conseguir un empleo. Este hecho fortaleció la construcción de sentido de pertenencia la universidad y licenciatura:

> Ahora me doy cuenta que creo tiene más como que probabilidad de estar en la UV no tanto porque sea la universidad, sino más bien por la carrera porque tiene más campo laboral que la licenciatura de preescolar, de primaria, perdón. (E2_M_19_PED).
>
> Mi tío nos dijo si ustedes estudian en la normal, solo se pueden dedicar a en un área en específico, pero si van ustedes a la UV, el campo de trabajo es mucho más grande, es más extenso, es más laboral. Entonces, yo creo que eso tuvo que ver que también estuviéramos aquí. (E14_M_21_PED).

El proceso de valoración que hacen los jóvenes sobre su proyección laboral respecto de otras alternativas en las IES mostró que en la UV ellos perciben más posibilidades de encontrar empleo. También, los estudios universitarios permitieron ciertas salidas laborales asociadas con la formación disciplinar. Además, la diversificación de la inserción laboral aumentaba las posibilidades de ejercer profesionalmente al egresar de las facultades. En consecuencia, dicha dinámica universitaria concedió prestigio social a quienes formaban parte de ella.

La relación de las carreras universitarias con sectores productivos específicos consolidó el arraigo de los jóvenes foráneos hacia los procesos formativos. Los estudios universitarios se estructuraron de elementos generales hacia los elementos específicos de la disciplina académica. La especialización tuvo como propósito la incorporación de prácticas académicas particulares para el desempeño de determinadas actividades laborales vinculadas con la formación disciplinar:

> Pues en si la verdad porque era la única carrera que me llamaba la atención, también planee estudiar medicina, pero no me gustaba tanto y estudiar física es, más que nada, por el gusto por saber más, por conocimiento, más que nada, ya depende de los últimos semestres en saber qué es lo que quiero ser o si voy especializarme en algo o si voy un trabajo solo con la licenciatura, pero aún no estoy seguro lo que quiero ser. (E11_H_20_FIS).

> Yo digo que lo que más me gusta es que nos digan los profes qué es lo que hace un físico, qué es lo que va a poder hacer, que nos cuenten sus experiencias, nos digan, no pues esto van a hacer o miren en esto pueden trabajar, entonces, eso es lo que yo espero aquí de la facultad que también te enseñen cómo se resuelve, pero también te digan en dónde lo aplicas. Ahorita ya, gracias a la nueva directora que tenemos, ya nos ha traído investigadores, de hecho, nos está diciendo que somos un poco cotizados aquí los físicos nos buscan que trabajar bien, sólo tienes que hacer maestría doctorado y todo eso, hay que continuar porque sí, para terminar nada más de licenciatura pues solo hay de maestro. Hay que seguir investigando y todo. Sí es lo que yo desearía que implemente aquí en la facultad, más comunicación, entre el ámbito laboral qué vamos a tener y eso. (E10_H_20_FIS).

Las actividades académicas en cada facultad fueron medios que expusieron casos empíricos sobre la aplicación de las prácticas disciplinares en contextos laborales. La difusión de experiencias laborales dio a conocer los requisitos necesarios para postularse a los puestos de trabajo. Al mismo tiempo, estableció un abanico de posibilidades específicas relacionado con la carrera universitaria. Por ello, la importancia de vincular el campo universitario con el mercado laboral, ya que es un espacio que contribuye a la consolidación y la precisión de los intereses académicos de los jóvenes foráneos.

En resumen, la relación productiva se dividió en tres aspectos principales. La diversidad en la oferta educativa estableció una distinción social hacia la institución educativa y con ello, para los que formaban parte de ella, ya que eran espacios que contenían programas educativos exclusivos o con gran reputación. La relevancia cotidiana de los contenidos disciplinares consistió en el potencial explicativo y transformador sobre la realidad, la cual atribuía una posición social a quienes lo dominaban entre el contexto familiar y social inmediato. El campo laboral proyectado consolidó la importancia de las carreras universitarias por la puesta en práctica de los contenidos disciplinares en actividades productivas. El conjunto de aspectos posicionó socialmente a los estudios universitarios como una actividad prestigiosa.

6.2.3 La valoración social de la formación universitaria

La tercera relación mostró la influencia académica de las carreras universitarias en función de tres códigos: calidad de los programas educativos, características del profesorado y exigencia de los procesos formativos. Este conjunto de códigos hizo observables elementos académicos que se pusieron en juego para que los jóvenes foráneos valoraran la relevancia de su formación profesional y, al mismo tiempo, generan arraigo social hacia la vida universitaria en el primer año de estudios.

La calidad de los programas educativos se reflejó principalmente en su estructuración curricular. De esta manera, los contenidos disciplinares recuperados fueron valorados como relevantes para los procesos formativos en cada carrera universitaria. Asimismo, las materias educativas diseñadas representaron medios para profundizar en la complejidad de las prácticas académicas. Las sesiones de clase fueron espacios para desarrollar un sistema de disposiciones especializado:

> Me siento muy bien porque es una etapa en la que, bueno, es muy distinta. Estoy aprendiendo cosas de interés propio y se siente bien saber que mi propósito es ser una profesionista y terminar mi carrera, tener mi título y pues a ver qué viene después, pero de mientras, disfrutar esta etapa y aprender mucho, sobre todo de las personas que están a tu alrededor y de los maestros (E23_M_20_BIO).

> Yo siento que son esos pequeños momentos porque presumo de estudiar una carrera tan compleja como es la lengua francesa y no solamente orgullosa de la carrera sino orgullosa de ser un halcón, de pertenecer a la UV (E19_M_23_FRA).

La complejidad curricular de los programas educativos se relacionó con dos aspectos centrales. Por una parte, promovió procesos identificatorios con las carreras universitarias, los cuales facilitaron la apreciación de los elementos simbólicos representados en los contenidos disciplinares. Por otra parte, generó un reconocimiento social que colocaba a los jóvenes en una posición más favorable respecto de quienes no estudiaban o lo hacían en otras instituciones educativas. En conjunto, fortalecieron el sentido de pertenencia hacia el campo universitario.

La versatilidad de los contenidos disciplinares incluidos en los programas educativos dio cuenta del prestigio de la carrera universitaria. Las características académicas que conformaron la reputación fueron: la extrapolación a distintas áreas de conocimiento y el potencial explicativo de los fenómenos empíricos. Sin embargo, las comparaciones entre

programas educativos marcaron delimitaron la influencia de los procesos formativos dentro del campo universitario:

> Creo que en física si llegas a una parte donde sí ves esa matemática que sí es algo, no sé, elegante por así decirlo sin quedarte mucho en la abstracción de ver puras demostraciones, cosas así. No es tan simplona como una ingeniería. Entonces, fue por eso que quise seguir teniendo la idea de estudiar física, ya que prácticamente el físico puede hacer muchas cosas, no solamente hacer investigación, cositas así, ese fue otro motivante para seguir con la idea de estudiar física. (E9_H_19_FIS).

El acercamiento al ámbito profesional fortaleció el despliegue de la capacidad de agencia en el ámbito académico. El margen de acción agencial hizo observable las posiciones y las formas de movilización de los programas educativos en los espacios universitarios. Esta comprensión de la dinámica universitaria generó el sentirse parte de la carrera universitaria porque mostraba la diversificación y la relevancia de las actividades profesionales asociadas a los procesos formativos a partir del sistema de posiciones de los programas educativos.

La adaptación al ámbito académico facilitó la generación de procesos de socialización entre los miembros de la carrera universitaria. El intercambio de experiencias académicas brindó aproximaciones hacia los contenidos disciplinares valorados en cada programa educativo. La inmersión a determinada área de conocimiento complejizó el sistema de disposiciones a través de la apropiación de prácticas académicas. El ajuste disposicional trajo consigo el desarrollo esquemas de pensamiento y acción legitimados dentro de los procesos formativos:

> Pues me siento bien, me siento bastante cómodo, bastante agradable con todo lo que nos ofrece, las oportunidades y con todo lo que nos enseñan. Siento que es cuando tuvo avances en algo de lo que no tenías conocimiento y ves ahora todo lo que has avanzado y sin darte cuenta, aparentemente, pues es un esfuerzo, te das cuenta y te sientes satisfecho, hasta cierto punto con lo que has logrado. Aunque no sea mucho es un sacrificio que tú sabes que has hecho y eso te hace sentir cómodo, no tanto, pero sí a gusto con lo que haces y tratando de aprender más. (E17_H_19_FRA).

> Pues fueron excelente, no me puedo quejar, sí fueron materias duras, pero realmente con aprendizajes significativos, sí me dejan un buen sabor de boca eras primeras clases. (E5_H_22_PED).

La especialización de los programas educativos representó distintos obstáculos en el primer año de estudios. Sin embargo, el dominio de las prácticas académicas fue un logro que atribuyó de sentido a los procesos formativos. Los esfuerzos individuales y colectivos en

el ámbito académico se materializaron en la integración con la comunidad disciplinar. La generación de vínculos, mediados por contenidos disciplinares, fortaleció el interés de continuar de los estudios universitarios.

La formación profesional de los académicos marcó una distinción social entre las universidades. Así, los grados académicos legitimaron la posición social de la institución y programas educativos. También, otorgaron una garantía para desarrollar procesos formativos de calidad en cada área de conocimiento. De esta manera, una planta académica con estudios de posgrado, maestría y doctorado, generó mayor interés por diversos sectores sociales para ingresar a la educación superior:

> Pues me gusta porque en la facultad en la que estoy hay maestros muy buenos que tienen doctorado, post-doctorado en otros países, me agrada tener maestros muy buenos y que les guste dar la clase, entonces, creo que eso me gusta de la UV que tienen buenos maestros (E11_H_20_FIS).

Los académicos establecieron diferencias internas entre las facultades, ya que simbolizaban la complejidad y la relevancia de la carrera universitaria. El nivel y la procedencia de los grados académicos posicionaron a determinada planta académica dentro del sistema de relaciones universitarias. Las posiciones otorgaron un prestigio social a los miembros de las comunidades disciplinares. Esta característica institucional fortaleció el sentido de pertenencia hacia los espacios universitarios.

La práctica docente en el aula universitaria significó un cambio en los procesos formativos, ya que se valoraron elementos, participación, reflexión y autonomía, antes no solicitados en las sesiones de clase. Entonces, la transición a la educación superior requirió una adaptación a la dinámica académica que consolidó la relevancia en la apropiación de los contenidos disciplinares. De esta manera, la complejidad de la enseñanza conformó una reputación sobre los estudios universitarios:

> Entonces, son cambios en muchos aspectos. Los maestros pues puede que sean distintos a los que estos acostumbrados, porque manejan otro tipo de mentalidad porque ya están en un nivel superior (E23_M_20_BIO).

> Es de lo más bonito que me pudo haber pasado en la vida. No solo ahorita sino en la forma en que te enseñan, no sé, la forma en que puedes hacer las cosas es de lo más bonito. Incluso, el ambiente es para mí muy sano de comunicación (E9_H_19_FIS).

Las estrategias de enseñanza se enfocaron en el desarrollo específico de prácticas académicas relacionadas con determinada carrera universitaria. Por ello, el diseño y la implementación de actividades, encaminadas por los académicos, diversificó la generación de procesos de aprendizaje dentro del aula universitaria. La dinámica de los procesos formativos se acompañó del intercambio de dudas, interpretaciones y aportes sobre los contenidos disciplinares. Los procesos de comunicación áulicos facilitaron la inmersión a las comunidades disciplinares.

La forma de relacionarse de los académicos brindó una serie de recursos para profundizar el acercamiento a las prácticas académicas de la carrera universitaria. Las alternativas para complementar los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula universitaria brindaron una formación continua. Esta estrategia académica fundamentó relaciones entre los agentes sociales implicados que hizo frente a las dificultades académicas y estableció una red de apoyo que favoreció la permanencia en el primer año de estudios universitarios:

> Siempre me ha dicho "¿tienes problemas con esto?" Pues te recomiendo este libro, te recomiendo esto, te recomiendo que estudies este tema para que estés al corriente y no te quedes, entonces, eso fue, buscar el apoyo de los maestros (E10_H_20_FIS).

> Pues estuvo muy *cool*. La verdad es que yo considero que fue la mejor elección que hice al irme a estudiar a Xalapa en UV fue como de gracias. Lo disfruté mucho. Los maestros muy, muy atentos, muy buenos, dedicados a su carrera, hasta el momento me han tocado maestros buenos que consideré bastante buenos (E20_M_21_FRA).

El acompañamiento académico en los procesos formativos fue un elemento que refrendó dos aspectos simbólicos. Primero, la posición social de la universidad analizada como una opción prestigiosa para acceder a la educación superior por contar con plantas académicas altamente calificadas. Segundo, la calidad de las carreras universitarias en cuanto los métodos de enseñanza y el compromiso profesional. Ambos aspectos generaron sentido de pertenencia en el primer año de estudios.

La exigencia de los procesos formativos representó una serie de retos en cuanto a la capacidad de adaptación a la dinámica académica de las facultades. El primer año de estudios fue un periodo en el que la complejidad de los contenidos disciplinares y las estrategias de evaluación condicionaron el desempeño dentro de las aulas universitarias. Los resultados académicos fueron un factor en la generación del arraigo que impulsó la continuación de los estudios universitarios:

> Representó grandes retos porque era donde yo también tenía esa visión de ver si podía estar a la altura de la carrera o de plano ya retirarme y dedicarme a ya puro trabajar. Entonces sí, el primer año fue como que muy motivacional para mí porque de ahí dependían muchas cosas. Como a planes de vida, metas, por ejemplo, echarle lo máximo que pudiera y aplicarme a las materias y demás exámenes. No venir a flojear porque eso no tenía algo significativo para mí. (E5_H_22_PED).

La inmersión en el campo universitario orientó proyectos de vida donde se relacionaban ámbitos personales, educativos y productivos. El interés en la carrera universitaria era interpretado como una oportunidad que diversificaba las opciones para el desarrollo individual, la formación profesional y la inserción laboral. La permanencia requirió del despliegue de estrategias académicas para tomar un rol activo dentro de los procesos formativos.

La actualización del sistema de disposiciones para afrontar las demandas académicas fue un proceso que se originó en la socialización establecida alrededor del aula universitaria. El ajuste en los esquemas de pensamiento y acción contribuyeron a la apropiación de la cultura académica promovida en los procesos formativos. La identificación de los elementos académicos significó sentirse parte de la carrera universitaria, ya que dio cuenta de los cambios en las subjetividades a través de las estructuras contenidas en contenidos disciplinares:

> Pues me siento bien, me siento más capaz de, sé que puedo y ahorita como me están formando, como vamos a formar también. Soy capaz, sé que puedo, soy inteligente y yo sé que soy inteligente, pero, a veces, como que muchos trabajos, muchas tareas, la presión como que no te ayuda. Pues ya. (E6_M_19_PED).

> La verdad es muy fascinante y que he aprendido no es nada a lo que se viene, chale, vienen muchísimas cosas. Es una carrera que debes de dedicarle, claro, es para todos, simplemente la intención de querer aprender y querer conocer mejor el mundo y a ti mismo, claro. Sí, supongo que esos con cómo los puntos por así decirlo. (E8_H_20_FIS).

Las experiencias del primer año de estudios fueron analizadas como el inicio del recorrido universitario. El avance en los procesos formativos se relacionaba con el enfrentamiento de nuevas dificultades académicas. Este hecho puso en juego la movilización de estrategias académicas iniciales para continuar con la formación profesional. La extrapolación de vivencias brindaba una serie de recursos, prácticas y relaciones para facilitar la atribución de sentido a escenarios académicos futuros.

La construcción de estrategias académicas se basó principalmente en las actividades derivadas de los procesos formativos. La realización de tareas académicas conformó espacios en los que se establecieron relaciones con base a los contenidos disciplinares. Las interacciones fortalecieron la inmersión al ámbito académico relacionado con la carrera universitaria. El acompañamiento académico consolidó procesos de identificación entre miembros de la comunidad disciplinar:

> Pues el estar luego en horas libres y ver que estamos nosotros talacheándole para un examen, o sea, aunque seamos compañeros de distintos, luego nos sentamos en las bancas a estudiar o hacer ejercicios y veo que los otros llegan, vemos y ¿tú qué haces? Pues es lo que más le da sentido, me ha hecho sentir más parte de la facultad. (E9_H_19_FIS).

> Pues yo creo que me hace sentir parte del lugar porque ya siento que conozco más gente, siento que conozco a los maestros, ya se cómo evalúan los maestros, ya siento que conozco la universidad y con eso ya me siento parte de ella. (E11_H_20_FIS).

Los procesos de socialización generados en el primer año de estudios significaron aproximaciones hacia la cotidianidad académica de la comunidad disciplinar. La comprensión de la lógica y el funcionamiento de los procesos formativos favoreció la adaptación a la dinámica académica de la carrera universitaria. El sentido práctico construido sobre el campo universitario facilitó el despliegue de la agencia para reconocer y sentirse parte de los espacios, procesos, relaciones y agentes universitarios.

El desafío del primer año de estudios permitió el desarrollo de prácticas académicas que promovieron cambios disposicionales. La reestructuración en el sistema de disposiciones fue un proceso generador de orgullo, ya que dio cuenta del dominio de los contenidos disciplinares, dinámica áulica y proceso evaluativo. El conocimiento experiencial mostró una transición de un desajuste hacia una intervención en los procesos formativos. La participación activa en el ámbito académico fortaleció el sentido a la vida universitaria:

> Me siento muy feliz y muy orgullosa de hasta donde he llegado porque ya voy a pasar al cuarto semestre y al principio, sí me dio miedo todo el cambio. en las materias y las personas nuevas. Actualmente, me siento feliz y me siento orgullosa de todo esto que estoy viviendo y quiero seguir adelante hasta concretar este proyecto que yo inicié para mi vida. (E24_M_20_BIO).

El tiempo dentro del campo universitario proporcionó pautas vinculadas con el desempeño académico. La aprobación de las materias dentro de los procesos formativos contribuyó a consolidar el interés por permanecer en los estudios universitarios. También, se relacionó con la conformación de proyectos de vida donde la educación superior era el eje central. La combinación de ámbito académico y social de la formación profesional afianzó el sentido de pertenencia hacia la universidad.

A modo de cierre, la relación formativa se centró en tres aspectos simbólicos principales. La calidad de los programas educativos representó un reconocimiento social sobre los contenidos disciplinares promovidos en el aula universitaria. Las características de los académicos brindaron un acompañamiento en la apropiación las prácticas académicas que generaron un prestigio social relacionadas con la carrera universitaria. La exigencia de los procesos formativos favoreció una reputación social basada en la cercanía entre el ámbito académico y laboral. Estos aspectos fortalecieron la integración a la comunidad disciplinar en el primer año de estudios.

6.3 Reflexiones finales del capítulo

Los estudiantes foráneos estuvieron inmersos en diversos procesos formativos en su primer año de estudios universitarios. Los ejes centrales fueron la meritocracia, el pragmatismo y el agenciamiento. El primero valoraba el cumplimiento de las actividades dentro del aula universitaria. El segundo apreciaba la aplicación constante de los contenidos disciplinares de los programas educativos. El tercero estimaba la integración de los aspectos teóricos y empíricos vinculados con la carrera universitaria. El conjunto de ejes generó aproximaciones diferentes sobre las prácticas académicas.

El desarrollo de los procesos formativos promovió prácticas disciplinares que orientaron la definición de la enseñanza y el aprendizaje en el aula universitaria. Así, la reproducción de los contenidos disciplinares a través de la lectura, la escritura y las exposiciones organizó la dinámica áulica. También, la puesta en práctica de los aspectos disciplinares fue por medio de la lectura, la escritura y la autonomía marcaron las formas de trabajo. Además, la apropiación de las prácticas académicas se originó con la lectura, la escritura, el lenguaje disciplinar, las prácticas de laboratorio, la indagación y la autonomía

promovidas en las sesiones de clases. Estos objetivos se complementaron y predominaron en distintos momentos en el primer año de estudios universitarios.

Las estrategias de sentido práctico fueron generadas por los jóvenes foráneos que contribuyeron a enfrentar las demandas académicas de los procesos formativos. Por ello, los aspectos escolares-administrativos se abordaron desde la puntualidad, la preparación de las intervenciones, la realización de organizadores de información, la memorización de conceptos y el acercamiento a los compañeros de semestres avanzados. Asimismo, los aspectos prácticos-reproductores se realizaron a través de la sistematización de la información, la toma de notas, el trabajo en equipo, el uso de los dispositivos tecnológicos y la navegación en internet. Por último, los aspectos reflexivos-constructivistas se alcanzaron con la navegación en internet, la solicitud de asesorías, el repaso de los contenidos disciplinares y el trabajo en equipo. De esta manera, la implementación de cada una de las acciones permitió generar sentido de pertenencia hacia la enseñanza-aprendizaje promovidos en las aulas universitarias.

La reputación de la institución educativa y carreras universitarias se sustentó principalmente en el proceso de selección, las características infraestructurales y los beneficios institucionales. Entonces, el ingreso a la educación superior representó formar parte de una élite juvenil que contaba con las disposiciones necesarias para la vida universitaria. De ahí que, los espacios universitarios representaron sitios que proveían acceso a recursos, agentes, grupos y prácticas vinculados con la formación profesional de cada carrera universitaria. Por lo tanto, los derechos institucionales concedían una serie de atribuciones que marcaban una distinción social respecto de otros jóvenes universitarios.

El reconocimiento social otorgado por agentes y grupos sociales hacia la universidad y las carreras universitarias se generó especialmente a partir de la diversidad en la oferta educativa, la relevancia cotidiana de los contenidos disciplinares y el campo laboral. Las opciones de programas educativos fueron concebidas como espacios exclusivos por su escasa presencia en otras IES. La puesta en práctica de los contenidos disciplinares de forma descriptiva, explicativa y pedagógica sobre los fenómenos, sociales y naturales, cotidianos trajo consigo una mejor posición social entre los núcleos familiares. La proyección laboral fortaleció la legitimidad de las carreras universitarias al trasladar las prácticas académicas en

actividades productivas específicas. La apreciación institucional y disciplinar se transformó en una capacidad de influencia dentro de los contextos sociales inmediatos.

La valoración social hacia las carreras universitarias se concentró mayormente en la calidad de los programas educativos, las características del profesorado y la exigencia de los procesos formativos. Primero, la estructuración curricular facilitó el interés hacia los procesos formativos porque mostró las posibilidades objetivas para el ejercicio profesional de las carreras universitarias. Segundo, la práctica docente consolidó la integración a la dinámica académica a través del acompañamiento en la apropiación de los temas disciplinares. Tercero, la realización de las actividades académicas favoreció aprehender la complejidad de los procesos formativos, la cual permitió reconocer la importancia los aprendizajes promovidos en el aula universitaria. Estas características contribuyeron a la continuación de los estudios universitarios.

Conclusiones

Esta investigación analizó la construcción de sentido de pertenencia de los jóvenes universitarios a la UV en el primer año de estudios. Para ello, la construcción del objeto de estudio integró tres niveles que permitieron transitar de una lógica general y abstracta hacia una lógica particular y concreta. Así, el conjunto de elementos estableció una vinculación entre los agentes sociales y la institución educativa por medio de un proceso de adaptación, conformado por la dimensión biográfica, sociocultural y académica-simbólica, que se desarrolló en el primer año de estudios.

La perspectiva teórica retomada fue la estructural-constructivista de Pierre Bourdieu y se complementó con la noción de juventud. El entramado teórico contribuyó a complejizar espacios, agentes, grupos, recursos y prácticas que formaron parte de la vida universitaria. Al mismo tiempo, otorgó herramientas para comprender la movilidad, las relaciones y las estrategias desplegadas en la universidad y la ciudad. Por último, estableció una vía para el reconocimiento de las condiciones objetivas y subjetivas implicadas en el objeto de estudio.

La estrategia metodológica diseñada para la aproximación al terreno empírico se definió bajo un enfoque cualitativo para profundizar en la construcción histórica, dinámica y cambiante del sentido de pertenencia. La técnica de construcción de datos, la entrevista semiestructurada, se utilizó en la recuperación de las experiencias de los participantes dentro y fuera de los espacios universitarios. Igualmente, el análisis de la información siguió un proceso comparativo-relacional para la síntesis y el contraste de los datos obtenidos.

Los resultados mostraron diversos recursos incorporados en los estudiantes foráneos previo a su ingreso a los estudios universitarios. También, presentaron distintos procesos de socialización con agentes y grupos sociales para la adaptación al espacio social y campo universitario. Además, describieron la generación de estrategias para enfrentar las exigencias universitarias. Estos elementos aportaron insumos para las siguientes conclusiones sobre la construcción del sentido de pertenencia hacia la universidad.

La génesis del sentido de pertenencia

Las bases del sentido de pertenencia se encontraron en los contextos sociales, las condiciones familiares, las expectativas educativas y el prestigio de la institución educativa.

Estas características contribuyeron a la disposición de recursos para el ingreso y la integración en el sistema educativo. Asimismo, influyeron en las condiciones materiales e inmateriales relacionadas con la dedicación a los procesos formativos. Al mismo tiempo, aportaron aspiraciones y creencias sobre los estudios universitarios.

La diversidad contextual mostró que los estudiantes originarios de localidades urbanas contaron con mayores espacios, actividades y prácticas para la integración a la cultura escolar respecto de quienes residían en localidades rurales o semiurbanas. No obstante, en ambos casos se observa una intervención estratégica de parte de las familias para que, mediante una migración de tipo pendular, se pueda concretar el acceso a mejores instituciones educativas.

El papel del núcleo familiar se concentró en proveer de recursos socioeconómicos y culturales para la realización de actividades escolares; sin embargo, el tipo de profesiones y el nivel de escolaridad que poseen sus miembros marcaron diferencias en el uso de las condiciones materiales. Por ello, los estudiantes con padres y familiares universitarios tuvieron un apoyo que se tradujo en una trayectoria escolar más favorable, en una construcción de expectativas más clara y en la legitimidad de los estudios universitarios por encima de otras posibilidades como la de incorporarse al trabajo una vez concluidos los estudios de bachillerato. Por su parte, los estudiantes con padres y familiares no universitarios enfrentaron dificultades para continuar los estudios. En algunos casos, se produjo la deserción escolar y se priorizó la entrada al ámbito del trabajo o, incluso, la entrada en unión. En otros, propició el despliegue de estrategias para combinación de actividades productivas y escolares con el propósito de acceder a la educación superior. Puede concluirse, entonces, que el capital cultural y familiar afecta en forma distinta las posibilidades de incorporarse a la universidad.

Entre la población estudiada, se identifica que el interés que los estudiantes desarrollaron por los estudios universitarios está construido con base en la socialización que ellos tienen en sus espacios familiares, así como en la interacción con otros agentes escolares y, en general, con agentes sociales en un sentido más amplio. Es decir, se concluye que hay una relación entre las expectativas hacia los estudios universitarios y la presencia de capital social orientado hacia dichas expectativas.

Como parte de ese capital social, se abordan temas relacionados con la escuela, el trabajo, el campo profesional, entre otras cuestiones. Están presentes también algunas características socioculturales de las disciplinas académicas a las que se aspira a ingresar. Estos procesos no están exentos de tensiones experimentadas por los estudiantes foráneos antes de iniciar los estudios en el nivel superior.

El prestigio de la institución universitaria también juega un papel relevante. Estudiar en la UV no está en el mismo nivel que estudiar en una institución distinta. La UV se posicionó, así como la opción más importante para iniciar una trayectoria profesional y en cierto modo este prestigio asignado socialmente es un referente que formó parte de las estrategias para acercar a los estudiantes a un perfil idóneo que les permitiera ingresar a esta casa de estudios. Desde luego, aquí aparecen algunos criterios relacionados con las disciplinas, no es lo mismo plantearse estudiar Lengua Francesa, Pedagogía, Física o Biología.

Intervino aquí la dimensión simbólica en tres aspectos a destacar. Primero, la UV tiene una amplia oferta educativa, por lo tanto, puede generar diversas formas de construir expectativas hacia ella a través de sus carreras. Segundo, la rigurosidad del proceso de selección otorgó un reconocimiento social a quienes lograron formar parte de las comunidades disciplinares. Tercero, los beneficios institucionales atribuidos a la figura de estudiante universitario, traducidos más tarde en becas, credenciales que acreditan ser estudiante universitario, entre otras cuestiones. Estos rasgos relacionados con la dimensión simbólica, se concluye en este trabajo, influyó en la movilización de recursos económicos, sociales y culturales para la continuación de los estudios universitarios.

Las características presentadas señalaron que la construcción del sentido de pertenencia no inició con el ingreso a la universidad, sino que es un proceso que tuvo lugar desde el contexto de la familia y con ello es el resultado de las posibilidades objetivas con las que cuenta este núcleo. Como parte de estas posibilidades se conforma una capacidad estratégica que proyecta a los estudiantes hacia los estudios superiores. En el caso de los estudiantes foráneos, estos rasgos descritos son construidos desde sus propios contextos de origen social, sociodemográfico y sociocultural, pues desde entonces se proyectan las diversas formas de sentirse parte de las instituciones universitarias.

La ciudad y su papel en la construcción del sentido de pertenencia

En la investigación resultó claro que la ciudad juega un rol en la construcción del sentido de pertenencia de los estudiantes. Si el origen se asocia con la estructura familiar y las estrategias de aproximación al campo universitario, la ciudad representa una parte de la transición compleja de los lugares de procedencia hacia la universidad.

La transición señalada puede definirse como la capacidad que tienen los estudiantes para descifrar las demandas del nuevo contexto que implica la ciudad: movilidad, identificación de las zonas de interés, tales como la ubicación del establecimiento universitario, los espacios de recreación, entre otros. También implica cubrir necesidades de primer orden, entrar en contacto con otros agentes sociales, en tanto portadores de información clave para tal desciframiento.

Los procesos de socialización no solo implican la presencialidad, sino también los espacios virtuales cobraron relevancia. Las redes sociales constituyeron uno de los medios desde los cuales los estudiantes lograron obtener información, intercambiar apreciaciones sobre la escuela, los espacios en la ciudad, así como para construir estrategias que más adelante se convirtieron en modos de independizarse del núcleo familiar.

El capital social, conformado por familiares, amigos y compañeros, proporcionó espacios y recursos que posicionaron a los estudiantes foráneos dentro de la ciudad. Derivado de este capital se obtuvieron datos relativos a las viviendas, las dinámicas domésticas, entre otras, que intervinieron en las decisiones de los estudiantes. La ciudad se aprende de un modo complejo y particular, entre más información concentren los estudiantes mayores serán las posibilidades de comprender la ciudad. En cualquier caso, se trata de una forma de construcción del sentido de pertenencia, transitoria pero diferenciada según los recursos de los que dispongan estos actores.

Los recursos, a su vez, proceden de las interacciones sociales que los estudiantes establezcan. Es por ello, que las actividades cotidianas se recuperan analíticamente en el sentido de que son acciones específicas desde las cuales se obtiene información y experiencia. Entonces, las tareas domésticas, la búsqueda de empleos, las prácticas

relacionadas con los deportes, entre otros, constituyen el contexto de la dinámica mencionada.

La inmersión en el nuevo contexto social permitió el despliegue de la agencia de los estudiantes foráneos. De esta manera, lograron generar esquemas de acción con los que organizaron tiempos, administraron recursos y tomaron decisiones sobre las formas de actuar ante diversas situaciones contextuales. Los ajustes en el sistema de disposiciones originaron un equilibrio entre las actividades integradoras a la ciudad, lo cual fortaleció una participación activa en la construcción de sentido.

Las características del proceso de adaptación a la ciudad posicionaron a los estudiantes en un nivel intermedio en la construcción del sentido de pertenencia hacia la universidad, ya que planteó el desafío de movilizar redes y recursos sociales para trasladarse a un contexto social desconocido. Asimismo, requirió de la apropiación de los recursos, espacios y actividades a través procesos de socialización con distintos agentes sociales. Al mismo tiempo, implicó la integración de distintos ámbitos de la vida social. Por lo tanto, fue un periodo crucial que condicionó la continuación y la permanencia en los estudios universitarios.

El desarrollo del sentido de pertenencia

El sentido de pertenencia se complejizó a partir de los procesos de socialización internos y externos al campo universitario desarrollados por los estudiantes foráneos en el primer año de estudios. Los ámbitos socializadores fueron el académico, cultural, social y laboral, deportivo, recreativo, respectivamente. Por ello, el acceso a espacios, actividades, agentes y grupos sociales en cada ámbito orientaron las formas de sentirse parte de la universidad.

Al interior del campo universitario, el sentido de pertenencia se concentró en la comprensión de la dinámica académica a través de las interacciones con compañeros de generación y compañeros de semestres avanzados; la participación en las actividades académicas propuestas por académicos y la integración a grupos de divulgación científica organizados por pares. También, la asistencia a eventos artísticos promovidos por la institución educativa y la incorporación a grupos culturares creados por gustos en común entre pares. Además, la inmersión a los conflictos de las facultades por medio de los

académicos, el acompañamiento a manifestaciones sociales y la atención a problemáticas sociales por medio de grupos estudiantiles.

Al exterior del campo universitario, el sentido de pertenencia se concentró; primero, el desempeño de actividades productivas, conseguidas a través de familiares, amistades o compañeros, permitió cubrir aspectos domésticos, escolares y recreativos de la vida universitaria. Segundo, la práctica de deportes y la ejercitación física con pares facilitó la movilización en el espacio social, la entrada en contacto con grupos afines y la apropiación de recursos deportivos. Tercero, la participación en actividades recreativas fortaleció las relaciones entre pares, lo cual conformó redes de apoyo para abordar temas personales, económicos y académicos.

La articulación de los diversos procesos de socialización mostró que el sentido de pertenencia se estructuró en un *continuum* entre lo que acontece dentro y fuera de la universidad. Igualmente, expuso su carácter dinámico al incorporar tanto recursos, como prácticas disponibles el primer año de estudios que ajustaron el sistema de disposiciones. De ahí que, las experiencias generadas en los distintos ámbitos permitieron a los estudiantes foráneos sentirse parte de la vida universitaria.

Los matices en el sentido de pertenencia

La diversificación en el sentido de pertenencia se encontró en los elementos académicos y simbólicos de la formación universitaria: los procesos formativos, el papel de los académicos y la conformación del reconocimiento social. El conjunto de elementos mostró distintos marcos socializadores, recursos disponibles, prácticas legitimadas, redes de apoyo y valoraciones sociales.

La estructuración de los procesos formativos marcó diferencias en el sentido de pertenencia debido la dinámica de trabajo y las formas de evaluación promovidas en el aula universitaria. En algunos casos, el cumplimiento de aspectos escolares, la entrega de las tareas o proyectos y la reproducción mecanicista de los contenidos orientaron una construcción meritocrática. No obstante, la aplicación de los temas, la realización de prácticas de aprendizaje y el manejo del lenguaje disciplinar establecieron una perspectiva pragmática. En otros casos, la puesta en práctica de los temas, la autonomía en las actividades

disciplinares y la participación en eventos académicos promovieron una ruta agencial. Las tres alternativas presentaron elementos indispensables para sentirse parte del ámbito académico de cada carrera universitaria.

Las características de los académicos contribuyeron a la integración diferenciada de a las comunidades disciplinares a través del ámbito académico. Las estrategias de enseñanza condicionaron la disponibilidad de recursos académicos vinculados con la carrera universitaria. Los grados académicos mediaron la legitimación actividades académicas, sociales y culturales complementarias en la formación universitaria. El compromiso académico facilitó la generación de un acompañamiento fuera del aula universitaria. Estas características conformaron una red de apoyo en la comprensión la dinámica académica de los espacios universitarios.

El reconocimiento social de la formación universitaria expuso los aspectos simbólicos valorados tanto por los estudiantes foráneos, como por los agentes sociales externos, familiares y amigos, al campo universitario. La exigencia académica garantizaba recibir procesos formativos de calidad. El potencial explicativo de los fenómenos, naturales y sociales, cotidianos legitimaba la importancia de los contenidos disciplinares. La proyección laboral de cada carrera universitaria aseguraba las posibilidades de encontrar mejores opciones de trabajo. La apropiación de estos aspectos simbólicos fortaleció la continuación de los estudios universitarios.

Los elementos que se identificaron durante la investigación dan cuenta de un proceso complejo al abordar el sentido de pertenencia, bajo esta idea se trata de algo que está más allá de la propia delimitación del espacio universitario. Intervienen los contextos de origen, las múltiples transiciones experimentadas y, desde luego, el contexto escolar, el cual se aprecia como una continuación compleja entre lo que acontece tanto dentro como fuera de él

Hacia una agenda de investigación

Los hallazgos presentados conforman un marco de referencia para orientar procesos de investigación futuros. En el aspecto teórico, se sugiere seguir recuperar algunos elementos de la perspectiva estructural-constructivista, mantener la noción de juventud y conservar la tipificación disciplinar en la exploración del objeto de estudio. También, se requiere

fortalecer la perspectiva de género, profundizar en la temática de migración estudiantil, ampliar el estudio de factores relacionados con la adaptación contextual y ahondar en los procesos formativos universitarios.

En el aspecto metodológico, por una parte, se recomienda seguir con la restructuración del sistema de categorías a lo largo del proceso, conocer a profundidad la puesta en práctica de la técnica o instrumento y continuar con el análisis comparativo-relacional. Por otra, se sugiere integrar el enfoque cuantitativo en la aproximación al objeto de estudio, diversificar técnicas e instrumentos de investigación, ampliar el tipo de participantes y emprender estudios de corte longitudinal.

En el aspecto empírico, es necesario mantener la disponibilidad de horarios, contar con los medios de contacto de los participantes, resguardar el marco ético, adaptar las condiciones contextuales y manejar distintos programas informáticos para realizar la aplicación de las técnicas o instrumentos. No obstante, se propone fortalecer las estrategias de contención emocional y variar las formas de retribución a los participantes.

Los tres aspectos muestran los alcances y las limitantes en este proceso de investigación. Al mismo tiempo, otorgan indicios, recomendaciones y advertencias a investigadoras e investigadores interesadas en la temática de estudio. En general, los hallazgos pueden contribuir a diseñar incluso algunas políticas institucionales relacionadas con la manera en que tradicionalmente se considera a los estudiantes cuando éstos proceden de zonas geográficas alejadas de la ciudad.

Referencias bibliográficas

Acosta, A. y Planas, J. (2014). Presentación: Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México. *Revista de la Educación Superior*, pp. 1-3.

Albornoz, N., Silva, N., & López , M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios pedagógicos, XLI* (Especial), 81-96.

Amado, (2020) Aproximación al consumo cultural de estudiantes universitarios de economía en Puebla, México. Revista *Ultima década*, vol.28, n.53, pp.210-234

Andrade, L. (2002). Construcción social e individual de significados: aportes para su comprensión. *Estudios Sociológicos*, *20* (1), pp. 199-230.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2018). *Anuario estadístico de Educación Superior 2017-2018*. México: ANUIES. Recuperado de: http://www.anuies.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior

Balardini, S (2000). De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud. *Última década*, 34, pp. 11-24.

Becher, T. (2001). *Tribus y Territorios académicos*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Bendit, R. y Miranda, A. (2017). La gramática de la juventud: Un nuevo concepto en construcción. *Última década*, 46, pp. 4-43.

Berger, P. y Luckman, T. (1978). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, P (2010) *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Siglo XXI: México.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Editorial Grijalbo.

Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. México: Taurus.

Bourdieu, P. (1980). El capital social. Notas provisionales. *Actas de investigación en Ciencias Sociales*, 31, pp. 2-3.

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores

Bourdieu, P. (2002). *Sociedad y cultura*. México: Grijalbo.

Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (2003). *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía.* Barcelona: Editorial Gustavo Gil S.A.

Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores

Bourdieu, P. (2009). *El sentido práctico*. Argentina: Siglo XXI Editores

Bourdieu, P. (2012). La economía de los bienes simbólicos. En Isabel Jiménez (coord.). *Pierre Bourdieu: Capital simbólico y magia social*. (pp. 86-120). México: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (2013). *La nobleza del Estado: educación de elite y espíritu del cuerpo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (2019). *Curso general de sociología 1*. Argentina: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P., Chamboredon, J., y Passeron, J. (2008). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI Editores.

Bourdieu. P. (2003). *El oficio del científico.* Barcelona: Anagrama.

Bourdieu. P. y Passeron, J. (2003b). *Los herederos*. Argentina: Siglo XXI Editores.

Brea, L. (2014). *Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino*, Tesis para obtener el grado de Doctor en Educación, Universidad de Murcia.

Cabrera, L. (2019). Estrategias de los jóvenes rurales riverenses al emigrar a Montevideo para estudiar en la Udelar. Montevideo, Uruguay (Tesis para obtener el grado de maestría).

Capdevielle, J. (2013). Capital social: debates y reflexiones en torno a un concepto polémico. *Revista de Sociología e Política*, 22 (51), pp. 3-14.

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Castellanos, Patricia (2010) *Los museos de ciencias y el consumo cultural: una mirada desde la comunicación.* UOC: España.

Castro, C. (2011). *La agrupación estudiantil en las prácticas culturales del mundo extra-aulas en el campus universitario*, Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Políticas y Sociales, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

Castro, C. (2013). La vida estudiantil universitaria extraaulas: un análisis etnográfico de las prácticas culturales, en Guzmán, C. *Los estudiantes y la universidad: Integración, experiencias e identidades. ANUIES.* pp. 211-243.

Catalán, C. y Sunkel, G. (1990). Consumo culturai en Chile; la élite, lo masivo y lo popular. Doc. de trabajo No. 455,Santiago:Chile.

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

Chaparro, H. y Guzmán, C. (2017). Jóvenes y consumo cultural. Una aproximación a la significación de los aportes mediáticos en las preferencias juveniles. *Anagramas*, 15(30), 121-142.

Clark, B. (1990). *El sistema de educación superior*. México: Siglo XXI Editores.

Collignon, M., y Rodríguez, Z. (2010). Afectividad y sexualidad entre jóvenes. Tres escenarios para la experiencia íntima en el siglo XX. En Rossana Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México* (pp. 262-315). México: Fondo de Cultura Económica.

Consejo Mexicano de Investigación Educativa [COMIE] (2012). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: Tendencias, aportes y debates 2002-2011*. México: ANUIES.

Cortés, D. (2011). Aportes para el estudio de la identidad institucional universitaria: El caso de la UNAM. Perfiles educativos, 33(spe), 78-90. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea8.pdf

Crissman, J. y Upcraft, M. (2005).The Keys to First-Year Student Peresistence, en M. Lee Upcraft, Jennifer Gardner y Betsy Barefoot (eds.), *Challenging and Supporting the First-Year Student. A handbook for improving the first year of college,* San Francisco, Jossey-Bass, pp. 27-46.

Crissman, J; Upcraft, L. (2005) *The Keys to First Year Student Persistence. En L. Upcraft, J. Gardner, y Barefoot* (Eds.), *Challenging and Supporting the First Year Student. A Handbook for Improving the Furst Year of College* (pp. 27-46) San Francisco: Jossey-Bass.

Cuevas, J. e Ibarrola, M. (2013). Vidas cruzadas. Los estudiantes que trabajan: un análisis de sus aprendizajes. *Revista de la Educación Superior*, 165 (42), pp. 125-148.

D'Ancona, M. (2001). *Metodología Cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. España: Síntesis.

De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultura*. México: Ediciones Pomares.

De Garay, A. (2012). *Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes universitarios mexicanos*. México: Idea Latinoamérica Colección.

De Garay, A. (2017). *Las trayectorias escolares universitarias en un tablero de serpientes y escaleras*. México: ANUIES.

De Garay, A., Miller, D. y Montoya, I. (2016). Una misma institución, estudiantes diferentes. Los universitarios de nuevo ingreso de las unidades Azcapotzalco y Cuajimalpa de la UAM. *Sociológica* 35 (88).

De la Garza, E. (2001). La epistemología crítica y el concepto de configuración. *Revista Mexicana de Sociología*, 63 (1): Cfr. http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/publicaciones/articulos/configuraciones.pdf

Dietz, G. (2016). La construcción e interpretación de datos etnográficos. (Ms. inédito).

Dimensions (2019). From Idea to Impact- The Next Evolution in Linked Scholarly Information. Recuperado de: https://www.dimensions.ai/

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Duche, A.B. y Andía, B. (2019). Consumo cultural de estudiantes universitarios en Perú. Un estudio comparativo. *Revista de Ciencias Sociales*. 25, pp. 354-370. DOI:https://doi.org/10.31876/rcs.v25i1.29627.

Escobar, M. B. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. Revista de Tecnología y Sociedad, 8 (5). Pp. 1-14.

Flick, U. (2015). El diseño de investigación cualitativa. Madrid: Ed. Morata.

Flores, M., González, C. y Rodríguez, D. (2015). ¿El género limita la perspectiva profesional? Historias y aportes sociales de la investigación en México: ¿cuáles son los acuerdos mínimos del núcleo disciplinario?, pp. 3521-3540.

Fontal Merillas , O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios Pedagógicos*(2), 415-436.

Fontal-Merillas, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad, 28*(1), 105-120.

Gallego, S. (2011). Redes sociales y desarrollo humano, *Barataria*, (112), pp. 113-121. Recuperado de: https://www.revistabarataria.es/web/index.php/rb/article/view/142/140

García Canclini, N. (1993). *El consumo cultural en México*. México, D. F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Dirección General de Publicaciones.

Giménez, G. (2005). Introducción a la sociología de Bourdieu, en *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*. México: UNAM, Plaza y Valdés.

Guerra, M. (2012). Recorridos escolares. Jóvenes de sectores populares y escuela: encuentros y desencuentros a lo largo de la vida. En Eduardo Weiss (coord.), *Jóvenes y bachillerato* (pp. 243-266) México: ANUIES.

Guerra, M. y Guerrero, M. (2012). Integración universitaria de estudiantes foráneos. En Eduardo Weiss (coord.), *Jóvenes y bachillerato* (pp. 33-62) México: ANUIES.

Guerrero, G. (2014). ¿Cómo afectan los factores individuales y escolares en la decisión de los jóvenes de postular a educación superior? Un estudio longitudinal en Lima, Perú. Documento de investigación 69. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade).

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. Documento de trabajo 148. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade).

Guzmán, C. (2004). Los estudiantes frente a su trabajo. Un análisis en torno a la construcción del sentido del trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (22), pp. 747-767.

Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de Educación Superior,* 46 (*182*), pp. 72-87.

Guzmán, C. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común. Telebachillerato estatal, Educación Media Superior a Distancia y telebachillerato comunitario*. México: INEE

Hernández, J. y Martínez, M. (2016). Nuevos modelos de consumo audiovisual: los efectos del binge-watching sobre los jóvenes universitarios. *Revista de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, (13), pp. 201-221.

Hernández, M. (2013). Las representaciones sociales de los estudiantes indígenas sobre el ser universitario. En Carlota Guzmán (coord.), *Los estudiantes y la universidad integración, experiencias e identidades* (pp.179-208) México: ANUIES.

Hernández, O y Padilla, L. (2019). Expectativas de los estudiantes hacia la educación superior: influencia de variables familiares, personales y escolares. *Sociológica*, 34

(98), pp. 221-251.

Hernández, O. (2019). Las expectativas educativas de los estudiantes de secundaria de regiones amazónicas: un análisis de los factores asociados desde el enfoque de eficacia escolar (Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Herrera, C. M., Pérez, C. P., & 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.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2011). *Encuesta Nacional de la Juventud 2010*. México: INEGI. Recuperado de: https://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Encuesta_Nacional_de_Juventud_2010_-_Resultados_Generales_18nov11.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2014). *Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (ECOPRED)*. México: INEGI. Recuperado de: http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/programas/ecopred/2014/doc/ecopred14_presentacion_ejecutiva.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2015). *Características educativas de la población*. México: INEGI. Recuperado de: http://www.beta.inegi.org.mx/temas/educacion/

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2015). *Día internacional de la juventud*. México: INEGI. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/juventud2016_0.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2015). *Municipios del estado de Veracruz*. México: INEGI. Recuperado de: http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/ver/territorio/div_municipal.aspx?tema=me&e=30

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2016). *Encuesta Nacional de Personas Privadas de la Libertad (ENPOL)*. Recuperado de:

http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/programas/enpol/2016/doc/2016_enpol_presentacion_ejecutiva.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2018). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE).* México: INEGI. Recuperado de: http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/juventud2018_Nal.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2019). *Los jóvenes en México, en números*. México: INEGI. Recuperado de: https://www.eleconomista.com.mx/politica/Jovenes-en-Mexico-en-numeros-20190129-0077.html

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2020). *Migración.* México: INEGI. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/temas/migracion/

Izcara, S. (2014). Manual de investigación cualitativa. México: Ed. Fontamara.

Jan van Eck, N. y Waltman, L. (2019). Manual de VOSviewer. Recuperado de: https://www.vosviewer.com/documentation/Manual_VOSviewer_1.6.8.pdf

Joiko, S., & Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: "no tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades". *Calidad en la educación*(45), 132-173.

Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: what really matters?, *British Educational Research Journal*, 5 (41), pp. 731-748.

Krotsch, P. (2014). Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles?, en: Carli, S (Coord) *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana.* Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 141-163.

Kvale, S. (2011). Las entrevistas en la investigación cualitativa. Madrid: Ed. Morata

Lahire, B. (2007) Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social,* 16, pp. 21-38.

Landesmann, M. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica* 2 (5), pp.1-6.

Leccardi, C. y Feixa, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *Última Década* (34), pp. 11-32

León, J. y Sugimaru, C. (2017). Las expectativas educativas de los estudiantes de secundaria de regiones amazónicas: un análisis de los factores asociados desde el enfoque de eficacia escolar. Lima: GRADE

López, G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *18* (57), pp. 383-412. Recuperado de: https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/251/251

Luna Figueroa, L. (2015). Construyendo "la identidad del excluido": Etnografía del aprendizaje. *Estudios pedagógicos* , 97-113.

Mansilla, J., Llancavil, D., Mieres, M., y Montanares, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad MapucheI. *Educ. Pesqui*, *42*(1), 213-228.

Marcial, R. (2010). Expresiones juveniles en el México contemporáneo. Una historia de las disidencias culturales juveniles. En Rossana Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México* (pp. 183-224). México: Fondo de Cultura Económica.

Mariscal, S. (2013). La integración social de los estudiantes a la vida universitaria en su primer año. En Carlota Guzmán (coord.), *Los estudiantes y la universidad integración, experiencias e identidades* (pp. 129-154) México: ANUIES.

Martínez, E., Evangelista, A., Castañeda, Y. y Zamora, C. (2018). ¿Regreso al lugar de origen? La encrucijada de jóvenes rurales egresados de la universidad intercultural de Chiapas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (83), pp. 971-995

Massó, E. (2003). El postulado de la neutralidad versus la afirmación de la crítica: meditaciones sobre antropología y epistemología. *Revista de Antropología Experimental* 10: 93-109

Matus, M. (2010). *Diversidades e identidades de los estudiantes universitarios en sus experiencias escolares. El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural, Región Selvas*, Tesis para obtener el grado de Maestro en Investigación Educativa, México, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

Medina, G. (2010). Tecnologías y subjetividades juveniles. En Rossana Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México* (pp. 154-182). México: Fondo de Cultura Económica.

Médor, D. (2007). *Entre destino de clase y principio de distinción. El sentido de la elección de universidades y las expectativas profesionales de los estudiantes del ITESO*, Tesis para obtener el grado de Maestro en Gestión y Políticas de Educación Superior, México, Centro Universitario de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Guadalajara.

Merton, R. (2002). *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Meyer, J. y Schofer, E. (2006). La Universidad en Europa y en el mundo: expansión en el siglo XX. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, pp. 15-36.

Meza, T. (2008). *Las mujeres en el discurso clandestino estudiantil universitario. Una mirada a la sobrescritura en muros, baños, bancas y carteles en la UAEH*, Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Políticas y Sociales, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

Mignolo, W. (2010). Desobediencia epistémica (II), Pensamiento Independiente y Libertad De-Colonial. *Otros logos. Revista de Estudios Críticos* 1(1). Cfr. http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/revistas/0001/mignolo.pdf

Miller, D. & Montoya, I. (2017). Las trayectorias educativas y el proyecto de investigación. En Adrián De Garay (coord.). *Las trayectorias escolares universitarias en un tablero de serpientes y escaleras* (pp. 13-42). México: ANUIES.

Miller, D. (2015). Exploración del vínculo entre trayectorias escolares y marcos normativos en la Universidad Autónoma Metropolitana. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6 (17), pp. 21-37

Monje A. C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*.

Moreno, C. y Urteaga, M. (2019). *Juventud, trabajo y narcotráfico. Inserción laboral de los jóvenes en organizaciones delincuenciales*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla: México.

Murillo, J., Hernández, R. y Martínez, C. (2016). ¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. *Perfiles Educativos*, 38 (151), pp. 55-70

Nateras, A. (2010). Performatividad. Cuerpos juveniles y violencias sociales. En Rossana Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México* (pp. 225-261). México: Fondo de Cultura Económica.

Navarro, E. (2003). *El rendimiento académico*. REICE, 1(2), pp. 1-16.

Nieto, B., Portela, I., López, E., & Dominguez, V. (2018). Violencia verbal en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Investigation in Health*,(1), 5-14.

Nivón, E. y Sánchez, D. (2012). Algunas consideraciones sobre los estudios de consumo cultural en México y en Chile. *Alteridades*, 22 (44), pp. 59-79

Octobre, S. (2019). *¿Quién teme a las culturas juveniles?* Océano: México.

Ojuky, R. (2014). Comunicación, identidad y sentido de pertenencia en instituciones de educación superior. *Boletín de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, pp. 1-8.

Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En: L. Olivé et al.: Pluralismo epistemológico. La Paz: CLACSO - Muela del Diablo Editores– Comunas - CIDES – UMSA.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2017). Panorama de la educación 2017. Indicadores de la OCDE. Madrid. Fundación Santillana.

Pacheco, L. (2010). Los últimos guardianes. Jóvenes rurales e indígenas. En Rossana Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México* (pp. 154-182). México: Fondo de Cultura Económica.

Paz-Calderón, Y., Suárez-Zozaya, M. y Espinosa-Espinola, M. (2018). La construcción histórica del sujeto joven en México. *Revista LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos,* 26 (1), pp. 13-24.

Peña, M. y Buschiazzo, L. (2006). Elección de carreras universitarias y género el caso de trabajo social e ingeniería (Tesis de maestría). Universidad de Chile.

Peñaloza, Pedro (2012) *La juventud mexicana. Una radiografía de su incertidumbre*. Porrúa: Argentina.

Peraza, C. (2016). Interpretaciones de la educación para la ciudadanía global en la reforma de la educación media superior en México. *Revista Española de Educación Comparada, 28*, 135-149.

Pérez, A. (2012). La moda: signo de identidad. En Elisabetta Di Castro y Claudia Lucotti (coords.), *Construcción de las identidades* (pp. 99-124). México: UNAM

Pérez-Islas, J. (2010). Las transformaciones en las edades sociales. Escuela y mercados de trabajo. En Rossana Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México* (pp. 15-51). México: Fondo de Cultura Económica.

Pezo, L. (2005). La migración rural en su fase motivacional: aportes para su estudio desde el caso de Río hurtado, IV región, Chile. Werken, 7, 151-164.

Pino-Vera, T., Cavieres-Fernández, E. y Muñoz-Reyes, J. (2017). Los factores personales e institucionales en el sentido de pertenencia de estudiantes chilenos a lo largo de sus estudios superiores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9 (25), pp. 1-22.

Pinto, H., & Molina Puche, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI, 33*(1), 103-128.

Pollmann, A (2016). Habitus, reflexividad y la realización de capital intercultural: El potencial (no aprovechado) de la educación intercultural. *Cultura y representaciones sociales*, 11 (21), pp. 55-78.

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

Puga, I., Polanco, D., & 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.

Ramírez, R. (2012). *Cambiar, interrumpir o abandonar. La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución d educación superior tecnológica*, México, ANUIES.

Ramos, C. (2010). *Ir a la universidad. Prácticas de integración universitaria de las y los estudiantes foráneos del Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara*, Tesis para obtener el grado de Maestro en Gestión y Políticas de la Educación Superior, Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Universidad de Guadalajara.

Ramos, M. (2013). Integración universitaria de estudiantes foráneos. En Carlota Guzmán (coord.), *Los estudiantes y la universidad integración, experiencias e identidades* (pp. 157-178) México: ANUIES.

Ramos, S. (2019). La transición a la universidad y el proceso migratorio: una mirada desde la percepción estudiantil, en Monteviniendo. *Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles*, Carina Santiviago Ansuberro, Jorge Maceiras Besnati. Montevideo: Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza, 2019.

Ravettino, A. (2012). Hábitos de lectura y gusto literario en jóvenes adultos estudiantes de sectores medios urbanos. Primer Coloquio Argentino de Estudios sobre el Libro y la Edición, 31 de octubre, 1 y 2 de noviembre de 2012, La Plata, Argentina. EN: Actas. La Plata: UNLP-FAHCE. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1948/ev.1948.pdf

Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografías, incertidumbres y lugares. En Rossana Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México* (pp. 395-429). México: Fondo de Cultura Económica.

Reguillo, R. (2013). *Culturas juveniles: Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Rentería, M. (2012). *Posibilidades de autorrealización: significados de la educación superior y proyecto de vida en estudiantes universitarios de Tijuana*, Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias Culturales en El Colegio de la Frontera Norte.

Rivera, A. (2019). Tecnologías de la juventud para la juvenilización del cuerpo: una reflexión desde las prácticas corporales en modelos de la Ciudad de México. *Última Década,* 51, pp. 28-68.

Romera, E, Cano, J. J., García, C.-M., & Ortega, R. (2016). Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales. *Comunicar, XXIV*(48), 71-79.

Ruiz, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruíz, P. (2016). Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10*(2), 115-133.

Sánchez , M., Kaplan, M., y Bradlye, L. (2015). Usando la tecnología para conectar las generaciones: consideraciones sobre formas y función. *Comunicar, XXIII*(45), 95-104.

Sandoval, J. y Carvallo, V. (2019). Una generación «sin miedo»: análisis de discurso de jóvenes protagonistas del movimiento estudiantil chileno, *Última Década,* 51, pp. 225-257.

Santos, B. (2015) *La universidad en el siglo XXI*. México: Sigo XXI.

Saravi, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO México.

Schütz, A. (1993) *La construcción significativa del mundo social.* Barcelona: Gedisa.

Silva, M. (2017). Las desigualdades sociales en educación superior en México y alternativas para la inclusión y la equidad educativa. Presentada en el Simposio: Las desigualdades sociales en educación superior y modelos posibles para la equidad y la inclusión. En el marco del XXXV Congreso Latin American Studies Association

(LASA), Lima

Silva, M y Rodríguez, A. (2013). ¿Cómo viven su primer año universitario los jóvenes provenientes de sectores de pobreza?, en Guzmán, C. *Los estudiantes y la universidad: Integración, experiencias e identidades. ANUIES.* pp. 95-127.

Silva, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, (*33*), pp. 102-114.

Silva, M. (2020). El primer año universitario: una intervención institucional estratégica para la retención y el éxito estudiantil, en Carlos Díaz y Leonardo García, Inserción y permanencia estudiantil en la educación superior. Pontificia Universidad Católica del Perú: Lima.

Staton-Salazar, R. (2011). A Social Capital Framework for the Study of Institutional Agents and Their Role in the Empowerment of Low-Status Students and Youth. *Youth y Society*, 43 (3), pp. 1-58

Suárez, E. (2017). Génesis de la juventud de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, *40* (159), pp. 177-191. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n159/0185-2698-peredu-40-159-177.pdf

Suárez, H. (2015). Jóvenes universitarios que estudian y trabajan. En María Herlinda Suárez (coord.), *Realidades y representaciones de los estudiantes de licenciatura* (pp. 215-247). México:UNAM.

Suárez, J y Anaya, R (2017) Construcción de una identidad participativa: socialización en el primer año de estudios universitarios. Revista Noesis. No 52. Volumen 25. México: UACJ.

Suárez, J y Vasquez, A. (2021). Capital cultural y trayectorias de migración interna de estudiantes de recién ingreso a la Universidad Veracruzana. *Apuntes* 88, pp. 125-150.

Suárez, J. (2012). *La integración de estudiantes universitarios en el primer año de la Universidad Veracruzana*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Sociología, México, Universidad Autónoma Metropolitana.

Suárez, J. (2015). El capital cultural de los estudiantes de nuevo ingreso a las disciplinas de humanidades en la Universidad Veracruzana. *CPU-e, Revista de Investigación*

Educativa, 20, pp. 100-130.

Suárez, J. y Anaya, R. (2019). Agencias y espacios de integración de estudiantes en el primer año en la Universidad Veracruzana. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 29, pp. 131-153.

Suárez, J. y García, S. (2019). La reforma curricular MEIF y la estructura disciplinaria de los planes de estudio en la Universidad Veracruzana. *Revista Educación*, 45 (1), pp. 1-21.

Suárez, J; Vasquez, A. (2020) El sentido generacional de los estudiantes de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana: expectativas sociales y profesionales de primer ingreso. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*. 8 (2), pp. 19-27.

Suárez, M. (2010). Desafíos de una relación en crisis. Educación y jóvenes mexicanos. En Reguillo Cruz, R. (coord.), Los jóvenes en México, pp. 90–123. México: Fondo de Cultura Económica – Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Sunkel, G. (2008). Sentido de pertenencia en la juventud latinoamericana: identidades que se van y expectativas que se proyectan. *Revista pensamiento iberoamericano. España*, 3, pp. 183-202.

Tinto, V. (1987). El abandono de los estudios superiores. Una perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. *Cuadernos de planeación universitaria*. 3ª época, 6 (2), México: ANUIES

Toro Huamanchumo, C. J., Failoc Rojas, V. E., & Díaz Vélez, C. (2015). Participación en sociedades científicas estudiantiles y en cursos extracurriculares de investigación, asociados a la producción científica de estudiantes de medicina humana: estudio preliminar. *FEM*, *18*(4), 293-298.

Touraine, A. (2013). *Después de la crisis*. México: FCE.

Turra, O., y Ferrada, D. (2016). Formación del profesorado en la lengua y cultura indígena: una histórica demanda educativa en contexto MapucheI. *Educação e Pesquisa*, *42*(1).

Universidad Veracruzana [UV] (2018). *Anuario estadístico*. México: UV. Recuperado de: https://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2019/01/03-Alumnos_2018.pdf

Universidad Veracruzana [UV] (2018). *Facultad de antropología social*. México: UV. Recuperado de: https://www.uv.mx/antropologia/

Universidad Veracruzana [UV] (2018). *Facultad de bioanálisis*. México: UV. Recuperado de: https://www.uv.mx/bioanalisis/

Universidad Veracruzana [UV] (2018). *Facultad de física*. México: UV. Recuperado de: https://www.uv.mx/ffia/

Universidad Veracruzana [UV] (2018). *Facultad de lengua francesa*. México: UV. Recuperado de: https://www.uv.mx/lenguafrancesa/

Universidad Veracruzana [UV] (2018). *Series Históricas 2008-2017*. México: UV. Recuperado de: https://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2018/01/Series-Historicas-2017_2018-Final.pdf

Universidad Veracruzana [UV] (2018). *UV en números*. México: UV. Recuperado de: https://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2019/05/UV-en-numeros.pdf

Urteaga, M. (2010). Género, clase y etnia. Los modos de ser joven. En Rossana Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México* (pp. 15-51). México: Fondo de Cultura Económica.

Urteaga, M. y García Canclini, N. (2017). Maritza Urteaga y Néstor García Canclini conversan sobre la juventud en las ciencias sociales: delincuentes, consumidores, migrantes o actores alternativos. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, pp. 2-27

Vaccaro, A., Daly Cano, M., & Newman, B. M. (2015). A Sense of Belonging Among College Students With Disabilities: An Emergent Theoretical Model. *University of Rhode Island, 56*(7), 670-686.

Vaccaro, A., Daly Cano, M., & Newman, B. M. (2015). A Sense of Belonging Among College Students With Disabilities: An Emergent Theoretical Model. *University of Rhode Island, 56*(7), 670-686.

Valenzuela, J. (2010). Juventudes desmedidas. Desigualdad, violencia y criminalización de los jóvenes en México. En Rossana Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México* (pp. 316-349). México: Fondo de Cultura Económica.

Valenzuela, J., Muñoz Valenzuela, C., Silva Peña, I., Gómez Nocetti, V., & Precht Gandarillas, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional. *Estudios pedagógicos, XLI*(1), 351-361.

Varela, L., Gradaílle, R., & Teijeiro, Y. (2016). Ocio y usos del tiempo libre en adolescentes de 12 a 16 años en España. *Edu. Pesqui, 42*(4), 987-999.

Vinck, D. (2014). *Ciencias y sociedad. Sociología del trabajo científico*. México: Gedisa Editorial.

Viniegra, L. (2015). Educación y proyecto vital en un mundo en colapso civilizatorio. Parte I. *Investigación en educación médica,* 5 (19). 199-209.

Wacquant (2005). Claves para leer a Bourdieu. En Isabel Jiménez (coord.). *Ensayos sobre Pierre Bourdieu*. (pp. 53-77). México: UNAM.

Wacquant (2018). Cuatro principios transversales para poner a trabajar a Bourdieu. *Estudios Sociologicos*, (*36)* 106, pp. 3-23.

Weiss, E. (2018). Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México. *Sinéctica* (55), pp. 1-19.

Westendarp, P. y Iglesias, L. (2019). Jóvenes universitarios y sociabilidad, *Última Década*, 51, pp. 3-27.

Wood, Ph. & J. Smith. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Madrid: Narcea.

Zachrisen , B. (2016). The Contribution of Different Patterns of Teachers' Interactions to Young Children's Experiences of Democratic Values During Play. *Springer*, 179-192.

Zapata, G., & Tejeda , I. (julio de 2016). Publicidad engañosa en educación superior: definiciones, regulación y una revisión de la publicidad en prensa escrita. *Calidad de la educación* (44), 197-242.

Anexos

Anexo A. Consentimiento informado

El/La que se suscribe, _____ estudiante de la facultad de _____ de la Universidad Veracruzana. Acepto colaborar como participante en el proyecto de investigación *Construcción del sentido de pertenencia de los jóvenes universitarios foráneos hacia la Universidad Veracruzana*, diseñado por el estudiante José María Soto Recio del posgrado Maestría en Investigación Educativa (MIE) de la Universidad Veracruzana. Esta colaboración queda entendida bajo los siguientes términos:

- El respeto por el anonimato del participante de este proyecto de investigación.
- La información proporcionada será confidencial.
- El uso de la información será para fines del proyecto de investigación.
- La transcripción de la entrevista será compartida con el participante si este así lo solicita.
- El participante tiene la posibilidad de detener la entrevista en cualquier momento en caso de no convenir con sus intereses.
- La información proporcionada podrá ser usada para publicaciones futuras.
- La grabación de voz de las entrevistadas queda autorizada para fines de precisión en la transcripción.

Observaciones:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

_____ _____

Nombre y firma de (la) participante

José María Soto Recio
Estudiante de la MIE

Anexo B. Proceso de reestructuración del sistema de categorías

1. Sistema de categorías inicial conformado desde una perspectiva completamente *etic*

Sistema de categorías		
Dimensiones	**Categorías**	**Subcategorías**
Biográfica	Rasgos socioculturales	Edad
		Clase social
		Género
		Etnia
	Cultura institucional del campo universitario	Normatividad institucional
		Estilos de conducción de la entidad
		Modos de atención disciplinar
	Características disciplinares del campo universitario	Tipos de contenidos disciplinares
		Formas de transmisión del conocimiento
		Capacidades disciplinares promovidas
Social	Socialización de los jóvenes universitarios	Construcción de expectativas
		Espacios de socialización
		Grupos de pertenencia
Cultural	Capital cultural	Incorporado
		Objetivado
		Institucionalizado
	Ofertas culturales	Disciplinar
		Universitaria
		Externa
Académica	Experiencias académicas en el campo universitario	Lectura académica
		Realización de trabajos académicos
		Evaluaciones académicas
	Vida académica universitaria	Redes académicas
		Eventos académicos
		Participación académica
Simbólica	Distinciones disciplinares	Lenguaje disciplinar
		Vestimenta
		Rasgos estéticos
	Formas de legitimidad	Reconocimiento disciplinar
		Prestigio de la profesión

Fuente: Elaboración propia

2. Sistema de categorías después del primer acercamiento al trabajo de campo

Sistema de categorías		
Dimensiones	**Categorías**	**Subcategorías**
Biográfica	Estructura de los núcleos familiares	Condiciones escolares
		Condiciones socioeconómicas
	Expectativa hacia los estudios superiores	Influencia familiar
		Influencia escolar
		Influencia del contexto externo
	Adaptación contextual a la vida universitaria	Socialización primaria en la ciudad
		Adaptación al espacio geográfico
		Estrategias de organización
Sociocultural	Redes y espacios de socialización con referencia interna a la UV	Interacción primaria con agentes sociales
		Proceso de integración de grupos de pertenencia
		Dinámicas de consumo cultural
	Redes y espacios de socialización con referencia externa a la UV	Interacción primaria con agentes sociales
		Proceso de integración de grupos de pertenencia
		Dinámicas de consumo cultural
Académica-simbólica	Prácticas académicas con relación a aula universitaria	Prácticas y reglas escolares
		Prácticas disciplinares
		Estrategias del sentido práctico
	Prácticas académicas con relación a la carrera e institución universitaria	Organización administrativa de la carrera
		Articulación entre lo juvenil y lo simbólico
		Prestigio disciplinario y profesional de la carera
		Prestigio social y profesional de la institución universitaria

Fuente: Elaboración propia

3. Sistema de categorías después de concluir el trabajo de campo

Sistema de categorías		
Dimensiones	**Categorías**	**Subcategorías**
Biográfica	Estructura de los núcleos familiares	Condiciones escolares
		Condiciones socioeconómicas
	Expectativa hacia los estudios superiores	Interés hacia los estudios superiores
		Creencias hacia los estudios superiores
	Adaptación contextual a la vida universitaria	Redes sociales de recepción en la ciudad
		Integración a la dinámica de la ciudad
		Estrategias de independencia
Sociocultural	Redes y espacios de socialización con referencia interna a la UV	Interacción con agentes sociales
		Características de los grupos de pertenencia
		Actividades de consumo cultural
	Redes y espacios de socialización con referencia externa a la UV	Interacción con agentes sociales
		Características de los grupos de pertenencia
		Actividades de consumo cultural
Académica-simbólica	Prácticas académicas con relación a aula universitaria	Prácticas y reglas escolares
		Prácticas disciplinares
		Estrategias del sentido práctico
		Prestigio disciplinario y profesional de la carera
		Prestigio social y profesional de la institución universitaria

Fuente: Elaboración propia

Anexo C. Diseño del guion de entrevista

Guion de entrevista		
Dimensión	Categorías	Preguntas
Biográfica	-Rasgos socioculturales -Cultura institucional del campo universitario - Características disciplinares del campo universitario	¿Cómo decidiste estudiar (nombre de la carrera) en la UV? ¿Cómo ha sido tu proceso de adaptación a la ciudad de Xalapa en tu primer año de estudios? ¿Qué representó tu primer año de estudios universitarios?
Académica	- Experiencias académicas en el campo universitario - Vida académica universitaria	¿Cuáles fueron los eventos y actividades realizadas por tu facultad para integrarte a la vida universitaria durante el primer año de estudios? ¿Cómo fue la dinámica de tus clases en el primer año de estudios?
Social	- Socialización de los jóvenes universitarios - Capital cultural - Ofertas culturales	¿Cuáles son las características distintivas de los jóvenes universitarios de tu facultad? ¿Con qué tipo de personas y grupos te relacionaste dentro y fuera de la universidad durante tu primer año de estudios?
Cultural		
Simbólica	- Distinciones disciplinares -Formas de legitimidad	¿Cuál es la opinión de las personas allegadas a ti sobre tu primer año de estudios en la carrera de (nombre)? Después de un año, ¿Cómo te sientes al ser un joven universitario de la UV? ¿Qué esperas que pase, después de tu primer año, en tu formación universitaria?

Fuente: Elaboración propia

Anexo D. Estructura del guion de entrevista modificado

Guion de entrevista			
Dimensiones	Categorías	Temáticas	Temas
Biográfica	-Rasgos socioculturales	Trayectoria escolar	-Lugares de estudio -Tipos de escuela -Calificaciones -Relaciones con docentes y compañeros
		Construcción de expectativa	-UV -Disciplina académica -Reacciones ante la elección de carrera, -Destino de los compañeros -Proceso de separación
		Movilidad espacial	-Lugar de recepción -Independencia doméstica -Organización de tiempo -Reconocimiento contextual
Académico	-Cultura institucional del campo universitario - Características disciplinares del campo universitario	Proceso de formación universitario	-Dinámica de las clases -Contenidos disciplinares -Trabajos escolares -Evaluación -Relaciones con docentes y compañeros -Eventos escolares -Estrategias de estudio
Social	- Experiencias académicas en el campo universitario - Vida académica universitaria - Socialización de los jóvenes universitarios	Procesos de socialización	-Establecimiento de relaciones sociales -Espacios de socialización -Actividades de socialización -Temas de socialización
Cultural	- Capital cultural - Ofertas culturales	Consumo cultural	-Gustos/hábitos -Redes sociales digitales -Oferta cultural UV/Externa
Simbólico	- Distinciones disciplinares -Formas de legitimidad	Significados de los estudios universitarios	-UV -Joven universitario -Disciplina académica -Estudios universitarios

Fuente: Elaboración propia