



Universidad Veracruzana

**Instituto de Investigaciones en Educación**

**Región Xalapa**

Maestría en Investigación Educativa

**Migración interna y consumo cultural de estudiantes  
universitarios**

Tesis para obtener el grado de Maestra en  
Investigación Educativa

Presenta:

**Diana Laura Ramírez García**

Director de tesis:

José Luis Suárez Domínguez

Agosto de 2023

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”





Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación  
Región Xalapa

Maestría en Investigación Educativa

*Migración interna y consumo cultural de estudiantes universitarios*

Tesis para obtener el grado de Maestra en  
Investigación Educativa

Presenta:

Diana Laura Ramírez García

Director de tesis:

José Luis Suárez Domínguez

*A mi madre por ser la luz que guía mi proceder en  
medio del abismo.*

*A la memoria de mi padre. Sé que desde el cielo  
estás orgulloso de mí.*

## **Agradecimientos**

Al Instituto de Investigaciones en Educación y al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) que en conjunto posibilitaron esta investigación.

A la línea de Actores Sociales y Disciplinas Académicas por acogerme y guiarme durante toda mi formación. Siempre los atesoraré.

A mi director de tesis, el Dr. José Luis Suárez Domínguez por su incomparable compromiso. Gracias por inspirarme.

A mis lectores por sus valiosos comentarios. Agradezco el tiempo y dedicación brindado para enriquecer este trabajo.

A los estudiantes partícipes de la investigación: Casandra, Maribel, Pamela, Miguel, Amairani, Isabel, Lizbeth, Angélica, Alejandra, Mariana, Javier, Andrea, Edwin, Amaya, Melody, Rodrigo; fue maravilloso conocerlos. Gracias por compartir tanto.

A mi hermano Jesús por las bromas recurrentes que me dieron un respiro en reiteradas ocasiones. Gracias por escucharme y aconsejarme.

A mi hermana Albi por tolerarme en los momentos de crisis. Gracias por sostenerme con amor en los días oscuros.

A mis mejores amigas Citlali y Sandi por acompañarme en todos mis proyectos. Gracias echarme porras desde la distancia.

Al amor de mi vida, mi sobrino Edwin Iván. Gracias por ser mi lugar seguro.



# Índice

<b>Agradecimientos</b> .....	1
<b>Índice</b> .....	3
<b>Resumen</b> .....	3
<b>Capítulo I. Migración y consumo cultural: fenómenos que transversalizan las trayectorias de estudiantes universitarios</b> .....	4
1.1    Justificación y elementos contextuales de la investigación.....	5
1.1.1    Migración entre México y EUA. La construcción de la ruta hacia el otro lado.....	8
1.1.2    La centralización de la educación superior y el surgimiento de los estudiantes migrantes al interior del país .....	11
1.1.3    La condición migratoria ante la difusión de la cultura como función sustantiva de las universidades .....	14
1.1.4    La configuración de la oferta cultural de la UV .....	17
1.1.5    El (re)conocimiento de los estudiantes migrantes internos de la UV.....	22
1.2    Planteamiento del problema y aproximaciones conceptuales al fenómeno del consumo cultural de estudiantes migrantes internos por estudios superiores .....	27
1.2.1    La migración internacional, medio para la construcción de expectativas de educación superior .....	28
1.2.2    La construcción de estrategias de migración interna, complementariedad de organización familiar, trayectorias escolares y redes .....	30
1.2.3    Las orientaciones del consumo cultural, resultado de las trayectorias migratorias de los estudiantes.....	32
1.3    Las dimensiones constitutivas del problema de investigación.....	34
1.3.1    La dimensión del capital familiar, organización y redes .....	36
1.3.2    La dimensión de las trayectorias educativas.....	37
1.3.3    La dimensión del consumo cultural.....	38
1.4    Objetivos.....	43
1.4.1    Objetivo general.....	43
1.4.2    Objetivos Específicos .....	43
1.5    Estado del arte, el entrecruce entre migración y consumo cultural .....	43
1.5.1    Aproximación al estado del conocimiento de la migración interna por estudios superiores .....	43
1.5.2    Aproximación al estado del conocimiento del consumo cultural.....	48
<b>Capítulo II. Pilares teóricos que enmarcan la investigación</b> .....	53

2.1	<i>Locus de enunciación. Las raíces de un fenómeno cercano</i> .....	54
2.2	Trayectorias: una (re)construcción desde las voces de estudiantes migrantes .....	57
2.3	Migración estudiantil y consumo cultural: un fenómeno entre el estructuralismo constructivista y la teoría de redes .....	60
2.3.1	La teoría del estructural constructivismo: el punto de partida .....	64
2.3.2	Las redes ¿teoría o método? Un diálogo constante con el estructural constructivismo .....	66
2.4	El consumo cultural ¿lo culto y lo popular? .....	71
2.5	La elección de migrar y consumir: laberintos de significaciones, rupturas, resignificaciones y legitimidades .....	73
<b>Capítulo III. Marco metodológico, la ruta para el análisis de la migración y el consumo cultural</b> .....		<b>77</b>
3.1	El posicionamiento epistemológico y la vigilancia constante .....	77
3.2	El enfoque cualitativo en el proceso de investigación .....	80
3.3	La selección de los participantes y colaboradores .....	82
3.4	Los aspectos éticos de la investigación .....	85
3.5	Técnicas e instrumentos para la construcción de datos .....	87
3.5.1	La construcción de los instrumentos, el pilotaje y la reconstrucción .....	88
3.5.2	La implementación de la entrevista semiestructurada .....	92
3.6	El análisis de datos como mecanismo para dar voz a los colaboradores .....	93
3.6.1	La etapa de transcripción y codificación sustantiva .....	94
3.6.2	La etapa de codificación teórica y evolución de las dimensiones .....	96
<b>Capítulo IV. La historia que no se cuenta, la historia de la familia. Un entramado de capitales, redes y organización</b> .....		<b>99</b>
4.1	El sistema categorial de la dimensión del capital familiar, organización y redes .....	99
4.2	La lógica narrativa del capítulo IV .....	101
4.3	Experiencias familiares de migración internacional, los matices de la ruta hacia EUA....	104
4.3.1	La comunidad: forma de enraizamiento que materializa la realidad migratoria.....	105
4.3.2	Las experiencias migratorias familiares.....	107
4.3.3	La construcción de la certidumbre.....	112
4.3.4	Los vínculos con los actores de la migración.....	114
4.4	Organización familiar en la migración internacional, las transformaciones al interior del núcleo	119
4.4.1	El proceso de migración y la división social del trabajo .....	120
4.4.2	El proceso de migración y la redefinición de los roles familiares .....	122



4.4.3	El doble posicionamiento de los vínculos sociales.....	124
4.5	Administración en el uso de recursos y remesas, el direccionamiento hacia los estudios universitarios.....	128
4.5.1	Los gastos prioritarios de la familia migrante .....	129
4.5.2	La transformación de los gastos escolares a inversiones educativas.....	134
4.6	Elementos familiares de referencia para la educación superior, encuentros y desencuentros generacionales.....	139
4.6.1	Las rutas escolares de la familia.....	140
4.6.2	Entre el apoyo y las limitantes familiares .....	145
4.7	Significados familiares atribuidos a la vida universitaria, puentes experienciales entre migraciones internacionales e internas.....	147
4.7.1	La puerta a otras posibilidades .....	148
4.7.2	Las implicaciones de cruzar una nueva frontera .....	150
4.8	Reflexiones finales. El proceso de cimentar las trayectorias educativas a partir del coprotagonismo de la migración internacional.....	152
<b>Capítulo V. Historias cruzadas, la configuración de trayectorias educativas en los márgenes escolares y migratorios.....</b>		<b>154</b>
5.1	El sistema categorial de la dimensión de las trayectorias educativas .....	154
5.2	La lógica narrativa del capítulo V .....	155
5.3	Configuración de la migración interna por estudios superiores, la herencia de una cultura migratoria .....	157
5.3.1	La nueva ruta migratoria .....	158
5.3.2	La complementariedad de la red migratoria .....	162
5.4	Trayectoria migratoria hacia Xalapa: entre la emigración y la inmigración .....	166
5.4.1	Las experiencias de la emigración.....	166
5.4.2	Las experiencias de la inmigración.....	168
5.5	Expectativas universitarias, el principio de percepción en la <i>illusio</i> educativa .....	172
5.5.1	La importancia de entrar en el juego .....	173
5.5.2	La relevancia de mantenerse en el juego .....	177
5.6	Trayectoria escolar en la UV, los principios de inversión y adhesión dentro de la <i>illusio</i> educativa.....	178
5.6.1	El encuentro con la carrera universitaria.....	179
5.6.2	La consolidación del estudiante universitario .....	181
5.6.3	El retorno del estudiante .....	183

5.7	Reflexiones finales. Desentramar la historicidad de las trayectorias educativas para perfilar el consumo cultural .....	185
<b>Capítulo VI. El consumo cultural, convergencias y divergencias a través de la migración..... 187</b>		
6.1	El sistema categorial de la dimensión del consumo cultural.....	187
6.2	La lógica narrativa del capítulo VI .....	188
6.3	Primer nodo. Orientaciones del consumo cultural: aproximaciones entre el origen y el destino migratorio.....	190
6.3.1	“Todo se remonta a mi comunidad”, la incorporación de la cultura comunitaria como base para legitimar el consumo.....	191
6.3.2	“En la ciudad fue otra cosa”, apropiación de la migración interna para reorientar el consumo cultural.....	196
6.4	Segundo nodo. Orientaciones del consumo cultural: acercamiento con los espacios educativos.....	202
6.4.1	“En la prepa seguí manteniendo mis gustos”, continuidades en el consumo cultural dentro de la EMS.....	203
6.4.2	“Creo que la UV te cambia el panorama”, apropiación de los estudios superiores para reinterpretar el consumo cultural .....	205
6.5	Tercer nodo. Orientaciones del consumo cultural: proximidades con los espacios digitales.....	217
6.5.1	“De eso yo no conocía mucho”, percepciones de la cultura digital como limitantes del consumo cultural virtual .....	218
6.5.2	“Lo que más consumo está ahí”, anclajes digitales para diversificar el consumo cultural virtual .....	221
6.6	Reflexiones finales. Alternar recorridos culturales para materializar formas de consumo cultural.....	231
<b>Conclusiones.....</b>		<b>233</b>
	El recuento general de la investigación.....	233
	Pensar los hallazgos sobre la esfera política.....	237
	Reflexiones sobre el quehacer investigativo: retos y ventajas.....	238
	Hacia una agenda de investigación.....	239
<b>Referencias .....</b>		<b>240</b>
<b>Anexos .....</b>		<b>258</b>
	<b>Anexo 1. Carta de consentimiento informado .....</b>	<b>258</b>
	<b>Anexo 2. Acta de consentimiento informado .....</b>	<b>259</b>
	<b>Anexo 3. Guion inicial de entrevista .....</b>	<b>261</b>
	<b>Anexo 4. Guion final de entrevista.....</b>	<b>263</b>





## **Resumen**

Las migraciones han sido parte de la historia de miles de familias en el contexto nacional; por ello, movilizaciones de carácter internacional e interno han emergido de entidades familiares que intentan replantear sus condiciones de existencia. En este estudio se analizan dos tipificaciones de la migración: internacional por trabajo e interna por estudios; ambas conectan proyectos y relaciones familiares que denotan la capacidad de acción, las luchas y los desafíos que jóvenes en edad universitaria han atravesado a lo largo de sus trayectorias. De manera paralela a los proyectos migratorios se incorpora un análisis que irrumpe en la dimensión cultural con el propósito de identificar prácticas de consumo cultural. La relevancia de éstas últimas se sustenta en que refieren a la materialización de un amplio proceso en el que los estudiantes universitarios bajo análisis resignifican sus proyectos migratorios.

**Palabras clave:** migración internacional, estudios superiores, migración interna, consumo cultural

# Capítulo I. Migración y consumo cultural: fenómenos que transversalizan las trayectorias de estudiantes universitarios

*No siempre el sujeto, aunque se traslade, está dispuesto a mudarse. No necesariamente, mudándose, le resulta sencillo habitar la diferencia. Cuando se desplazan, los sujetos acuden a golpear las puertas de su conciencia... ¿por qué estoy aquí?, ¿qué hago yo acá?*

*Graciela Frigerio*

El presente capítulo muestra un panorama general de la construcción del problema de investigación, por lo que su estructura consta de cinco apartados. El primero de ellos se encarga de justificar este estudio mediante algunos elementos que perfilan a la migración como un fenómeno social con presencia internacional e interna cuyo impacto se traduce en cambios socioculturales perceptibles en las formas de consumo cultural que trastocan escenarios educativos.

En el segundo apartado se plantea el problema de investigación desde aproximaciones conceptuales que contribuyen a la proyección de algunas relaciones de análisis y preguntas específicas. Mientras que el tercero se encarga de estructurar el problema a través de tres dimensiones complementarias. De manera posterior se enlista el objetivo general que se focaliza en la configuración de trayectorias como el resultado de determinadas orientaciones de consumo cultural en proyectos familiares migratorios. Los objetivos específicos se centran en la articulación entre las formas de consumo y las migraciones.

Como parte final de este capítulo se presenta el estado del arte en el que se reúnen algunas investigaciones referentes a la migración y el consumo cultural. Dentro de esta sección se reconocen elementos significativos de diferentes perspectivas y líneas de trabajo. También se abre la posibilidad de discutir algunas tendencias que limitan la complejidad de los fenómenos señalados.

## 1.1 Justificación y elementos contextuales de la investigación

Las bases de este problema de investigación son dos fenómenos sociales que impactan en las trayectorias de los jóvenes universitarios. El primero de ellos es la migración como hecho que implica la multiplicidad de espacios con manifestaciones culturales propias, y el segundo es el consumo cultural como medio de apropiación de la cultura.

En este sentido, se plantea que la migración en suma con el consumo cultural constituye una problemática de escala educativa que trastoca a miles de jóvenes universitarios. Esta construcción merece algunas delimitaciones. La primera de ellas se refiere a la tipología de la migración establecida por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, s.f) desde distintos niveles:

- Internacional con desplazamientos entre distintos países
- Interestatal entre entidades del mismo país
- Intermunicipal entre municipios del mismo estado

Los dos últimos tipos son clasificados como migración interna; según el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI, 2020), ambos presentan índices más elevados en comparación con la migración internacional, aunque no se encuentran plenamente documentados pese a constituir uno de los fenómenos sociales más sobresalientes del país. Debido a que las investigaciones sobre migración se han centrado en el nivel internacional, a nivel local hay una escasez de datos que invisibiliza los procesos migratorios de tipo interno.

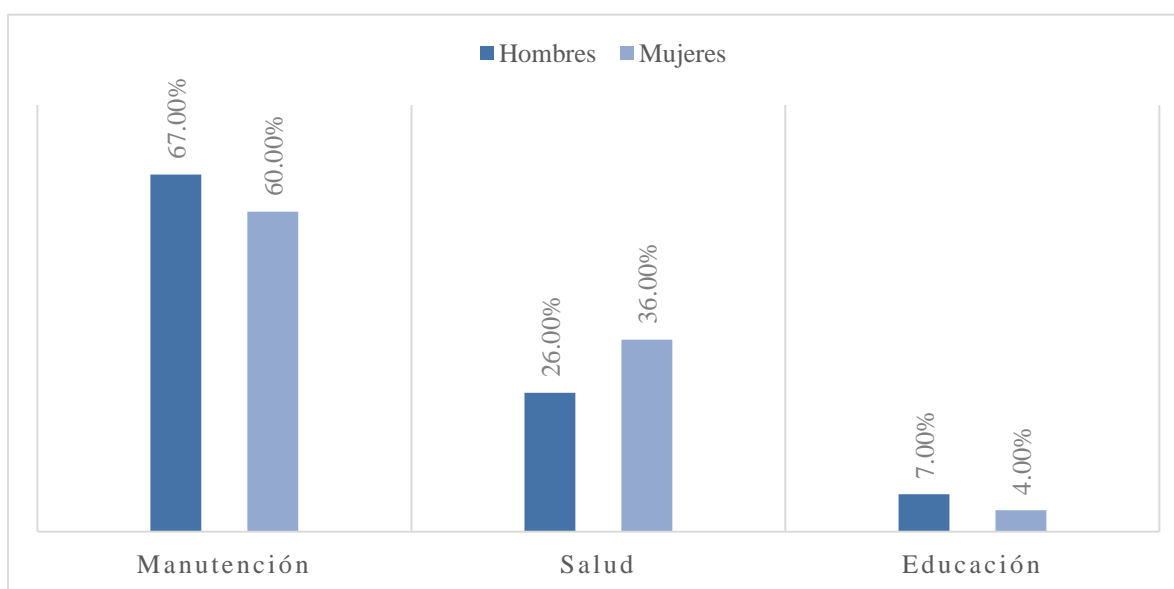
Como parte de los desplazamientos al interior de México, hay un sector al que se le denomina estudiantes migrantes internos. Este grupo se conforma de jóvenes que para poder estudiar tuvieron que dejar sus comunidades y migrar hasta el lugar sede en el que se encuentra la universidad donde cursan sus estudios superiores. La aproximación se plantea desde la experiencia de los estudiantes de la Universidad Veracruzana (UV). El acercamiento con la complejidad del fenómeno mencionado da lugar a un escenario lleno de tensiones, dado que al dejar el lugar de origen es inevitable el encuentro con otras manifestaciones culturales que impactan en la vida de quienes migran y en la cotidianidad de quienes se quedan.

Dentro de la literatura ha predominado una tendencia que separa el análisis de las movilizaciones internas de las internacionales. Sin embargo, en este estudio se plantea que

la migración interna por estudios superiores está conectada con la migración internacional, al ser esta última una estrategia familiar para emprender estudios universitarios. Estos proyectos de educación superior se construyen con el devenir de los años, de ahí la importancia de analizar las trayectorias de los estudiantes.

La relación que guía este trabajo es, en primer momento, la que se establece entre migración internacional e interna, pero solo cuando ambas se conjuntan hacia proyectos educativos universitarios. Esto no quiere decir que la conexión señalada se dé en todos los casos, es más bien un fenómeno emergente del que existe poca información.

De acuerdo con el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2020), la migración ilegal hacia Estados Unidos de América (EUA) tiene mayor trascendencia en las localidades mexicanas rurales donde el flujo de remesas se direcciona a tres usos principales como se muestra en la siguiente figura:



**Figura I. Tendencias en el uso de remesas**

Referencia: elaboración propia con base en CONAPO (2020; 2022)

Como se puede apreciar, el sector educativo ocupa el tercer lugar en el volumen destinado por las familias mexicanas en cuanto a las remesas se refiere. Las familias que destinan recursos hacia la educación tienen un discurso a favor de la misma. Es aquí donde inicia la presente investigación, con un análisis de las trayectorias de estudiantes de la UV en la región Xalapa.



Puesto que la matrícula de licenciatura en la UV se caracteriza por una gran heterogeneidad en lo que refiere a lugares de procedencia, la investigación contempla a jóvenes que han migrado a nivel interno para acceder a la educación superior, y que adicionalmente cuentan con un elemento fundamental: antecedentes familiares migratorios para sostener su vida universitaria.

La propuesta justifica conocer estudiantes cuya presencia en la universidad fue posibilitada por la migración propia y de algún familiar. Al mismo tiempo que se contempla una diferenciación en cada trayecto marcado por patrones de consumo cultural. Analizar este escenario implica destacar por lo menos tres momentos clave: la partida de algún familiar para hacer posibles los estudios superiores, el desplazamiento de los jóvenes estudiantes para acceder a la universidad y el encuentro de los estudiantes con ofertas culturales distintas a las que han interiorizado en sus trayectorias.

Debe señalarse que existe escasa literatura con respecto a estos temas y relaciones analíticas, particularmente en lo que se refiere a las significaciones educativas de la migración ilegal por trabajo dentro de las familias, así como a las significaciones culturales y educativas de la migración interna desde las voces de los jóvenes en espacios universitarios diversos.

En esta investigación, la diversidad refiere a trayectorias constituidas desde la pluralidad de historias que tienen tras de sí aspectos que algunos autores han señalado, por ejemplo: tradiciones, maneras de vivir, formas de pensar, lenguaje, religión y demás estructuras sociales que al interior de las instituciones educativas se suman a factores tales como el género, la etnia y las disciplinas académicas (Guzmán Gómez, 2017). Con el conocimiento de la diversidad ligada a los actores, se plantea la conexión entre migración y consumo cultural.

Para desarrollar esta relación se parte de la amplia variedad temática de estudios realizados acerca de la migración –más no de la migración interna por estudios superiores– caracterizada por enfoques económicos, sociológicos, psicológicos y de seguridad fronteriza que se han centrado en factores socioeconómicos, consecuencias de los desplazamientos a nivel familiar y motivaciones de la migración calificada (Dietrich, 2016; Amavizca et al, 2016; Ciurlo, 2016).

Sin embargo, esta investigación busca profundizar en la correspondencia del actor con su contexto al reconocer el impacto de la migración en procesos educativos y socioculturales que hasta el momento no se han documentado. Con este propósito, se realiza un acercamiento al fenómeno migratorio internacional entre México y EUA mediante aproximaciones socioculturales y sociohistóricas que han trascendido hasta la actualidad a numerosas familias.

### **1.1.1 Migración entre México y EUA. La construcción de la ruta hacia el otro lado**

La migración puede considerarse parte de la cultura mexicana debido a que confluyen: la estrecha relación económica, política y migratoria con EUA – hecho ilustrado en el 97.4% de migrantes mexicanos ubicados en ese país (CONAPO, 2022) –, el tránsito de centroamericanos y sudamericanos en distintos puntos de la república, y los desplazamientos interestatales e intermunicipales dentro del país.

En el caso del corredor migratorio entre México y EUA, su relevancia recae al ser el tercero de mayor magnitud a nivel mundial con un flujo de casi once millones de personas en el año 2020. Al mismo tiempo que EUA tiene la mayor recepción migratoria al albergar 50.6 millones de personas, de las cuales el 47% proviene de México (CONAPO, 2022).

Para comprender el trasfondo de este fenómeno, es necesario remontarse al escenario estadounidense a finales del siglo XIX, cuando el programa bracero, la producción de estupefacientes, la centralización del poder de cárteles mexicanos y la ley de amnistía contribuyeron a la creación de redes e inserción de migrantes en el mercado laboral estadounidense (Ortiz, 2013).

Los acuerdos propuestos por ambos países respecto de la dinámica migratoria favorecieron una fase sin precedentes que marcó elementos sólidos para una nueva situación del migrante mexicano. Procesos surgidos desde la ruralidad, de predominancia masculina y orientados hacia el sector de la agricultura empezaron a compaginarse con las condiciones de miles de familias que, en el contexto nacional, y derivado de las propuestas de urbanización del entonces presidente de la República Mexicana, el Lic. Miguel Alemán Valdés, facilitaron el flujo migratorio desde zonas rurales que atravesaban procesos de desequilibrio económico a raíz de políticas agrarias (Durand, 2016).

Sucesos gubernamentales que desmantelaron el campo y su regulación favorecieron la privatización en la producción y comercio de productos agrícolas mexicanos por parte de empresas extranjeras, lo cual dejó en total desventaja a los espacios rurales. A su vez, la acentuación de diferencias entre grandes terratenientes y pequeños productores rompió la estabilidad rural y originó con ello cambios en la estructura comunitaria.

El crecimiento poblacional, la disminución de tierras destinadas al cultivo y la diversificación de actividades económicas configuraron aspiraciones de modos de vida distintos que eran accesibles con los nuevos acuerdos establecidos con el país vecino. Sin embargo, el paso de los años trajo consigo que las puertas de EUA se cerraran hacia los flujos mexicanos que ahora contaban con redes de recepción.

Las diferencias fueron notables, mientras que en la etapa del programa bracero las condiciones de legalidad facilitaron desplazamientos de los estados de Guanajuato, Jalisco, Michoacán y Zacatecas, poco a poco las zonas del sur como Chiapas, Oaxaca, Tlaxcala, Puebla y Veracruz iniciaron sus propios procesos en panoramas distintos mediante lo que se denominó *coyotaje* o tráfico de ilegales (Salcido & Calderón, 2020).

Las nuevas generaciones se toparon con iniciativas y políticas que promovieron condiciones desfavorables para los que habían seguido *el sueño americano*. Actualmente los escenarios migratorios en este corredor han sido objeto de muchos debates debido a las políticas restrictivas de EUA y la falta de responsabilidad del estado mexicano como órgano regulador. La ausencia de estrategias y falta de control ocasiona problemáticas sociales como la prostitución, el tráfico de personas y el sicariato que pese a su representatividad no han cesado los flujos de numerosos estados de la república (Torre-Cantalapiedra, 2021).

En los años más recientes las dinámicas migratorias se han complejizado, ya que EUA como principal consumidor de productos mexicanos y principal socio comercial – al desplazar recientemente a China – impacta a México con el ingreso de remesas calculadas en 39 mil millones de dólares que, a partir de las deficiencias del modelo económico nacional mexicano se convierten en el soporte de hogares en situación de marginación o con menores ingresos económicos, los cuales se destinan principalmente a los ámbitos de manutención, salud y educación (CONAPO, 2022).

Una emergente preocupación colectiva se orienta a ver en la educación una estrategia para contrarrestar la absorción migratoria de tipo ilegal en las nuevas generaciones, puesto que el porcentaje de jóvenes mexicanos en condición migratoria en EUA ha aumentado desde finales de la década de los 90 del 30.6% al 35.6% (CONAPO, 2022). Uno de los factores a considerar es la realidad de muchos jóvenes provenientes de familias migrantes en territorio estadounidense que se aleja de las aulas, principalmente por los discursos de discriminación y xenofobia en el ámbito escolar.

Por ejemplo, el sistema educativo estadounidense de nivel básico se ha caracterizado por tratar de “educar a las personas alejadas del ideal nacional, en este caso los migrantes” (Franco, 2017, p.707), porque ante la idea de la otredad y los prejuicios en contra de algunas comunidades latinas, un discurso se articula desde el país receptor en el que los estudiantes procedentes de familias migrantes necesitan ser convertidos en sujetos acordes a la ideología estadounidense.

Algunos estudios han demostrado la existencia de diferencias curriculares ocultas en instituciones de EUA donde las condiciones de los estudiantes migrantes son permeadas por segmentaciones raciales. Como señala Cortina (2010), los estudiantes afrodescendientes e hispanos son los más afectados por barreras de idioma o bien por ubicarse en instituciones educativas en zonas marginadas. Políticas como la ley *No Child Left Behind* buscaron corregir estas diferenciaciones sin importar el estatus migratorio de los estudiantes, sin embargo, los resultados mostraron la prevalencia del fracaso escolar dada la libertad educativa de cada estado (Suárez y Suárez, 2009).

Para el nivel superior las condiciones han sido similares, con políticas e iniciativas que han buscado la deportación de miles de personas, el papel de los jóvenes migrantes ha sido fundamental al plantear nuevas formas de hacer frente a la ley, un ejemplo de ello son los *dreamers*, un colectivo juvenil cuyos propósitos principales son: el ingreso a la universidad y evitar la deportación.

Con una estimación anual de entre 25 mil y 65 mil casos de jóvenes indocumentados que buscan un lugar dentro de las universidades, las posibilidades de realización profesional se reducen principalmente por las limitantes políticas que obligan a estos jóvenes a vivir en una especie de anonimato (Marrero, 2013). Es como menciona Vila Freyer (2020), el conocimiento de los estudiantes migrantes en EUA acerca de sus sueños

como algo inalcanzable, pese a tener aspiraciones más allá de las determinaciones geopolíticas.

Con esta aproximación se destacan tres aspectos fundamentales: la búsqueda de miles de familias mexicanas que emprenden procesos de migración por una vida mejor; el protagonismo de la educación en el panorama de las generaciones más jóvenes que se han relacionado con la migración; y finalmente las condiciones desfavorables que EUA tiende a ofrecer para los estudiantes migrantes en estatus de ilegalidad.

Con el adverso escenario de educación en un país ajeno como EUA y el naciente interés de las familias con antecedentes migratorios por la educación, surge una nueva posibilidad en la que la educación puede ser accesible en México, el país de origen. Sin embargo, esta opción trae consigo otros correlatos que se exploran en el siguiente apartado.

### **1.1.2 La centralización de la educación superior y el surgimiento de los estudiantes migrantes al interior del país**

La educación superior en México alberga a casi cinco millones de estudiantes entre sus diferentes modalidades (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana [ANUIES], 2020); no obstante, esta cifra necesita ser vista a la luz de características de desigualdad presentes en el país. Las disparidades entre quienes aspiran e ingresan a la educación superior responden a factores que potencializan la exclusión en un nivel educativo cuyo rasgo distintivo es la heterogeneidad.

Para explorar lo referente al acceso a la educación superior a nivel nacional es necesario partir de los cambios presentados en la distribución poblacional cuando a la par de la migración mexicana hacia EUA, también se experimentaron movilizaciones de tipo interno. En éstas últimas las zonas rurales se desplazaron hacia la urbanidad como se muestra a continuación en la tabla 1.

<b>Tabla 1. Evolución de la distribución poblacional en espacios urbanos y rurales</b>					
	1950	1970	1990	2010	2020
Urbano	43%	59%	71%	78%	79%

Rural	57%	41%	29%	22%	21%
-------	-----	-----	-----	-----	-----

Referencia: elaboración propia a partir de INEGI (2000; 2010; 2020)

Como se puede apreciar fue en la década de los cincuenta cuando la industrialización y el progreso de México posibilitaron mayores flujos rurales-urbanos. Como consecuencia, los nuevos sectores de la sociedad y su reciente visibilidad ante las esferas de poder influyeron para demandar servicios e infraestructura, con ello se originó su centralización<sup>1</sup> y un notable aumento en la migración interna, lo que convirtió a las ciudades en polos de atracción (Rodríguez & Busso, 2009).

Con los cambios de la estructura poblacional, la composición productiva y ocupacional también se transformaron, así surgió la necesidad social de abrir espacios educativos de formación profesional. Por ello las universidades se enfrentaron a una mayor demanda, dado que la educación superior se perfilaba como un servicio de alta legitimidad que solo era accesible en las grandes ciudades.

De manera simultánea, la agenda política contribuyó a consolidar el valor de la educación superior que se convirtió en parte fundamental de discursos gubernamentales para ganar credibilidad y satisfacer las expectativas escolares de la clase media. Como señala Bartolucci (2002):

las necesidades políticas del partido gobernante de ganar legitimidad, el interés de obtener un título universitario y la importancia política, económica y social otorgada por funcionarios y maestros de las instituciones de enseñanza superior al engrandecimiento de sus universidades, hicieron creer que se debería garantizar un lugar a cada joven que deseara incorporarse al nivel superior. Sobre esa base

---

<sup>1</sup> Para inicios de la década de los 60, la centralización en zonas urbanas del sector salud era de 79.4% y del sector educativo era de 75.1% (Garza, 2012).

se concentró el crecimiento sin precedentes del sistema de educación superior y su diversificación en todo el país (p.81).

La ubicación y el crecimiento de las instituciones universitarias obedeció en buena medida y en distintas épocas de su historia a la necesidad de contribuir al desarrollo económico regional. Dado que las universidades reflejaban el centralismo de la educación, la centralización del nivel universitario implicaba el traslado de miles de jóvenes de distintos lugares de la república. Es así como la migración estudiantil interna como fenómeno social se remonta a la masificación universitaria en la que sujetos anteriormente excluidos tuvieron la posibilidad de ingreso, pero para lograrlo necesitaron emigrar de sus comunidades.

En los últimos años, dentro de los marcos institucionales universitarios, la diversidad estudiantil se ha empezado a visibilizar por la presencia de jóvenes que para poder acceder a la educación tuvieron que migrar y hacer frente a nuevos retos. Este fenómeno se ha trasladado a las universidades más importantes del país, y un ejemplo de ello es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que, a finales del año 2021 reconoció a más del 48% de su matrícula total como migrante interna (UNAM, 2021).

Otra de las instituciones con datos acerca de los desplazamientos de sus estudiantes es la Universidad de Sonora, cuyo último registro reconocía a cerca del 40% de sus estudiantes de licenciatura como migrantes internos (Gonzales y López, 2004). Y por su parte, la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) que en el año 2012 identificó a los estados de Coahuila, Tamaulipas, Veracruz y San Luis Potosí como los estados de origen de un 20% de su matrícula (Peza, 2013).

La disposición de datos con respecto a los estudiantes que han migrado de manera interna es limitada, principalmente porque el reconocimiento de este sector por parte de las instituciones implicaría aceptar procesos de inserción a la vida universitaria, como el cambio de residencia y la enajenación cultural. El principal reto es que las instituciones superiores no están dispuestas a observar la orientación ya descrita debido a que su mayor interés se orienta al incremento de la matrícula aun cuando es notable la desintegración con el mercado laboral.

Actualmente, la migración por estudios es la tercera razón para movilizarse dentro del país (INEGI, 2020), lo cual señala un incremento de este fenómeno a nivel nacional y

estatal en el que las universidades son polos de atracción migratoria de gran importancia. Señalado lo anterior, se justifica la relevancia del fenómeno migratorio desde la mirada educativa que vuelve pertinente la realización de esta investigación, principalmente porque a nivel nacional la migración educativa es un sello distintivo de las universidades mexicanas.

Sobre esta base la migración por estudios se ha convertido en un medio para rebasar los obstáculos geográficos del lugar de origen, pero este es apenas el punto de partida, dado que, dentro de los marcos universitarios institucionales, la diversidad estudiantil se ha obviado y la presencia de jóvenes que para poder acceder a la educación tuvieron que migrar ha mostrado un panorama lleno de nuevos retos educativos carentes de atención.

El despliegue de estrategias por parte de las universidades para los estudiantes migrantes internos es inexistente pese a la representatividad de estos actores. Aun cuando la migración no supone distancias tan grandes – como en aquellas dadas de manera internacional – existen fronteras simbólicas entre el lugar de llegada y los jóvenes que se han movilizad para poder estudiar.

La migración de jóvenes hace que al interior de las universidades se alberguen distintas culturas y formas de vida ancladas a la realidad de cada estudiante, pero al mismo tiempo existe una noción de cultura en la universidad de llegada. Este último elemento se encuentra asociado a la apropiación del espacio universitario en función de las características de los estudiantes. A continuación, se explora la idea planteada.

### **1.1.3 La condición migratoria ante la difusión de la cultura como función sustantiva de las universidades**

La relación que los estudiantes migrantes internos establecen con la dimensión cultural de la universidad se ve trastocada por dos factores: la lógica cultural de las universidades, y las disposiciones culturales de los jóvenes. Para analizar este escenario es trascendente indagar en la noción de cultura que las universidades han articulado a través de los años; para comprenderla, se retoma el periodo del porfiriato cuando las políticas culturales se relacionaron con las políticas educativas.

Durante el porfiriato, la educación tuvo una clara influencia del pensamiento intelectual europeo del cual surgieron movimientos artísticos literarios y de pintura



(Martínez y Puig, 1977). A raíz de ellos empezó a experimentarse una ruptura entre grupos poblacionales: la élite y el sector popular, éste último considerado como consumidor de prácticas atrasadas y decadentes alejadas del ideal nacional (Ortiz et al, 2016), mientras que las ciudades se convirtieron en lugares de producción cultural en movimientos político-sociales que desencadenaron la creación de distintas instituciones enfocadas al fomento de la cultura.

El parteaguas fue el INAH (Instituto Nacional de Antropología e Historia) y el INBA (Instituto Nacional de Bellas Artes), para posteriormente con la llegada del CONACULTA (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes) y el FONCA (Fondo Nacional para la Cultura y las Artes), articular la relación entre gobierno, comunidad y sector privado.

Con estas bases a la universidad se le delegó, además de la docencia y la investigación, la difusión de la cultura basada en un modelo derivado de la concepción del renacimiento intelectual y la ilustración. La difusión cultural se remonta al año 1922 cuando se concretó como la tercera de las funciones sustantivas de las universidades en México, sin embargo, fue hasta 1957 que la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) señaló la importancia de este eje en la vinculación con la sociedad y su potencial en el desarrollo social (Ejea y Garduño, 2014).

Años más tarde, la ANUIES (1970) estableció parámetros generales de acción respecto a la difusión cultural, de esta manera sus precisiones se orientaron a la formación humanística a través de la apreciación y el cultivo en las artes. La finalidad de desarrollar esta noción de cultura era la integración hacia la universidad por parte de académicos y estudiantes, quienes más adelante tendrían la función de culturizar a otros sectores de la sociedad que no podían acceder a la universidad (Olalde, 2004).

El modelo inicial de divulgación de la cultura en las universidades trajo consigo la búsqueda de la homogeneización cultural cuya validación se relacionó con una oferta eurocéntrica enfocada en; conciertos de orquestas, exhibiciones de pinturas, presentaciones de libros y festivales de arte; de manera que las políticas culturales en las universidades han seguido esa ruta hasta la actualidad.

Las acciones de las universidades en este sentido han traído como consecuencia la incongruencia entre la noción patrimonialista de la cultura y la realidad que atraviesan los

estudiantes universitarios. El desconocimiento de las autoridades educativas respecto de otras formas de consumo visibiliza el crecimiento de brechas originadas por políticas culturales universitarias de los años setenta y las características de los jóvenes en la actualidad, lo que generalmente tiene como resultado que la oferta cultural universitaria no sea consumida por sus estudiantes (Duché y Andía, 2019).

La falta de interés y el desuso de eventos altamente legitimados por nuevas generaciones se deriva de la diversidad estudiantil, así como de las herramientas de las que disponen los estudiantes para apropiarse de esta oferta. Al tener como referencia que la gran mayoría de jóvenes que migran internamente para estudiar, lo hace de manera intermunicipal desde comunidades cuya oferta se basa en eventos de música regional, fiestas alusivas a tradiciones religiosas y otras que difieren de los eventos culturales universitarios, se debe retomar este aspecto para comprender la relación cultural respecto a la universidad.

Indagar en el consumo de jóvenes que han crecido en comunidades con una amplia gama de prácticas que han interiorizado, da luz a un panorama más extenso que lleva a cuestionar el tipo de relación que los estudiantes establecen con la universidad a nivel simbólico. Puesto que la gran mayoría de ofertas culturales características de los lugares de origen de los estudiantes sigue siendo desestimada.

Las prácticas culturales características como los bailes, las danzas, las ferias y las fiestas representativas constituyen escenarios culturales con una lógica propia en cuanto a maneras de relacionarse. Más allá de saber si un estudiante asiste a los eventos en su comunidad, el acercamiento con el consumo cultural desde cada contexto posibilita una aproximación con procesos identitarios y de socialización comunitaria. Además, por sus características, dialogan y disputan con ofertas dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Señalado lo anterior, la relevancia de conocer las orientaciones de consumo cultural en los estudiantes se justifica, puesto que en el caso particular de la UV puede apreciarse a la universidad como un campo complejo donde cada estudiante define su agencialidad en función de su noción de cultura respecto a la oferta de la universidad. En la siguiente sección se desarrolla el caso específico de la UV.

#### **1.1.4 La configuración de la oferta cultural de la UV**

La UV es la institución de educación superior más importante del estado de Veracruz, desde su fundación en el año 1944 se ha caracterizado por las distintas dependencias y departamentos que coadyuvan al funcionamiento de cada área definida por los parámetros de la ANUIES. En lo que respecta al ámbito cultural, la UV creó en 1974 a la Dirección General de Difusión Cultural (DGDC) encargada de “planear, organizar, dirigir, supervisar y evaluar la difusión de la cultura y el conocimiento académico, científico y tecnológico generado por la Universidad, así como dirigir y organizar a los grupos artísticos” (Estatuto General de la UV, 2018, p.103).

Dentro de los discursos institucionales, la difusión de la cultura se considera una de las fortalezas de la UV al sustentar que cuenta con el reconocimiento internacional de sus veintitrés diferentes grupos artísticos como: el ballet folclórico, el mariachi universitario, la orquesta de salsa y la orquesta sinfónica. Otro de los eventos considerados como referente cultural es la FILU (Feria Internacional del Libro Universitario), llevada a cabo año tras año desde 2001 con el objetivo de fomentar la lectura entre la comunidad y promover las artes con presentaciones de los grupos pertenecientes a la UV (FILU UV, 2022).

Aunque los eventos más característicos de la institución en cuestión son llevados a cabo con regularidad, aún se desconoce el impacto que han tenido y su evolución en la recepción estudiantil. Si bien se menciona que la DGDC se encarga de la evaluación en la difusión de cultura, no hay datos sólidos que muestren la existencia de este proceso. Otra de las limitantes de la oferta cultural de la UV es la disposición restringida de espacios para las actividades culturales, puesto que la región de Xalapa es la que concentra a la mayoría de los lugares destinados a este uso, de ahí la relevancia de centrar la investigación en estudiantes de la región caracterizada con la mayor cantidad de lugares destinados a la promoción cultural.

Las directrices de la UV en cuanto al modelo de difusión cultural en la región Xalapa se centra en las artes y en lugares específicos. El Museo de Antropología de Xalapa, la Casa del Lago UV, la Galería Ramón Alva de la Canal y el Centro Cultural Tlaqná son algunos de los espacios que han sido destinados como sedes UV de difusión. En la siguiente tabla se muestra una síntesis de la oferta recurrente.

**Tabla 2. Sedes UV de difusión cultural y eventos ofertados**

Lugar	Tipo de eventos ofertados
Casa del Lago UV	Presentaciones de libros Conversatorios Conferencias magistrales Entregas de premios
Foro abierto Miguel Vélez Arceo de Casa del Lago UV	Conciertos Presentaciones de estudiantes de teatro Conciertos jazz, salsa Presentaciones de estudiantes de música
Galería Ramón Alva de la Canal	Exposiciones de fotografía Presentaciones editoriales Recitales Conciertos de arpa
Museo de Antropología de Xalapa	Exposiciones temporales Conferencias magistrales Conciertos de música prehispánica Proyecciones de documentales
Teatro La Caja	Documentales escénicos Talleres Presentaciones de teatro
Tlaqná, Centro Cultural	Conciertos de obras clásicas Presentaciones de la Orquesta Sinfónica de Xalapa (OSX) Conciertos de violín y piano Presentaciones de la Orquesta Tradicional Moscovita Conciertos didácticos
Radio UV	Series literarias

	<p>Música de la OSX</p> <p>Música internacional</p> <p>Entrevista a deportistas</p> <p>Programas musicales de compositores representativos.</p> <p>Conversatorios</p>
--	---

Referencia: elaboración propia con base en el sitio oficial de la DGDC<sup>2</sup> y redes sociales oficiales de cada sede<sup>3</sup>.

Con la revisión de la oferta cultural en cada una de las sedes pertenecientes a la UV se puede apreciar la clara orientación hacia las artes, además de una visible separación entre actividades de acceso libre y aquellas otras que conllevan un gasto de acceso. La Galería Ramón Alva de la Canal, el Museo de Antropología de Xalapa y el Tlaqná son los principales en definir eventos de gala con costos de acceso; por su parte la Casa del Lago y el teatro ofertan actividades sin costo y con contenidos más versátiles, ya que los estudiantes de la UV son los encargados de la mayoría de este tipo de eventos (DGDC, 2022).

Además de las sedes de la UV, también hay sedes independientes que se encargan de ofertar algunos de los contenidos de esta institución como el Casino Jalapeño que tiene presentaciones de la tuna femenil, la orquesta de guitarras, música de rondalla, jazz y otros eventos de acceso libre. Por otro lado, se encuentra el IMAC (Instituto Municipal de Arte y

---

<sup>2</sup> Información disponible en: <https://www.uv.mx/difusioncultural/>

<sup>3</sup> Páginas de Facebook consultadas disponibles en: [https://www.facebook.com/casadellagouv](https://www.facebook.com/casadellagouv;); <https://www.facebook.com/galeriarac>; <https://www.facebook.com/museodeantropologiadexalapauv>; <https://www.facebook.com/TeatroLaCajaUV>; <https://www.facebook.com/TlaqnaCC>; <https://www.facebook.com/RadioUV>

Cultura) que se encarga de realizar recitales con la Orquesta Xalli Big Band, con el mariachi universitario o con el trío de son huasteco Tlayoltyane en eventos organizados por autoridades políticas.

En lo que respecta del Teatro J.J. Herrera éste se ha encargado de festivales de teatro bajo la coordinación de estudiantes universitarios, y de presentaciones del quinteto de jazz Orbis Tertius, así como de recitales de guitarra y conciertos caribeños de la Orquesta Xalli Big Band. Una de las ventajas de estos eventos es la entrada libre, sin embargo, la difusión no trasciende y se limita a las acciones realizadas por la DGDC en su sitio web o en los avisos de radio UV.

La falta de difusión en las actividades señaladas ha traído algunas propuestas por parte de las autoridades universitarias, por ejemplo, el programa “Ven a la cultura” que se ideó como una estrategia para promover las actividades culturales de la universidad con el objetivo de crear en los estudiantes sentido de pertenencia hacia la UV (Departamento de Apoyo a la Formación Integral del Estudiante [DAFIE], 2022). No obstante, las limitaciones del programa radican en procesos administrativos de registro y validación mediante los cuales los estudiantes pueden obtener créditos curriculares.

La intención de acercar a los estudiantes a eventos enmarcados en las artes con el programa mencionado se limita a una recepción muy pequeña, ya que solo garantiza la obtención de seis créditos que pueden ser cubiertos con una experiencia educativa perteneciente al Área de Formación de Elección Libre (AFEL), la cual se orienta a diversos sectores como la salud, la ciencia, los idiomas y las manifestaciones artísticas regionales.

En resumen, la noción de cultura de la UV marca pautas para ofertar eventos derivados de las bellas artes, aspecto que ha traído como consecuencia el desconocimiento de la cultura institucional por parte de la comunidad estudiantil y una limitada contribución al proyecto inicial de la UV que constaba en “incentivar el consumo cultural de calidad” (Dirección General del Área Académica de Artes, 2022)

De esta manera, para entender la falta de participación de los estudiantes en la oferta universitaria debe considerarse el consumo cultural en marcos que sobrepasan las condiciones de la UV. Principalmente porque, como menciona Nivón (2006), México atraviesa tensiones por la coexistencia de distintas formas de consumo, hecho que se ve

reflejado en las diferentes formas de apropiación de los espacios simbólicos (Canclini, 1987).

Las ideas de Nivón y Canclini apuntan a cuatro principales formas de consumo, la primera de ellas se ubica en lo tradicional e histórico, mediante artesanías, literatura, expresiones culturales y arte no industrializado. Un ejemplo de ello son las comunidades con raíces prehispánicas entretejidas con la influencia de tradiciones judeocristianas que sustentan la idea “en México hay muchos méxicos”.

La segunda forma obedece a una visión del consumo cultural como fuente de crecimiento económico orientada a la mercantilización e industrialización de bienes culturales provenientes de empresas extranjeras, así como la subordinación del país a tener una oferta adecuada a los estándares estadounidenses, dado que México y sus posibilidades de consumo son atravesadas por la cercanía geográfica, los tratados comerciales y las herramientas tecnológicas provenientes en su mayoría de EUA.

La tercera forma se orienta a la difusión cultural enmarcada en el arte mediante propuestas gubernamentales y educativas. En ésta, la universidad como la encargada de difundir cultura se enfrenta a modelos diseñados por especialistas del arte, donde el reconocimiento de este tipo de prácticas por parte de los estudiantes conlleva algunos retos por las características de la comunidad estudiantil que se orientan por lo general a otras manifestaciones culturales.

La cuarta forma de consumo transversaliza a todas las anteriores. Ésta puede entenderse en términos de virtualidad y su inmediatez posibilitada por dispositivos móviles hace que se desarrolle de manera paralela. Esta forma de consumo está estrechamente vinculada a los jóvenes estudiantes, puesto que en ella encuentran nuevas posibilidades para redefinirse y otros “márgenes para inventarse” (Canclini, 1995).

La migración interna de los universitarios en este sentido revela la dinámica entre los diferentes niveles de apreciación cultural que interactúan para articular formas específicas de consumo. La lejanía con la cultura institucional en la que los estudiantes se encuentran inmersos es un parteaguas para puntualizar en las características generales de los estudiantes y entender su posibilidad de agencia ante una abrumadora oferta cultural. Para realizar algunas precisiones de los estudiantes conceptualizados como migrantes internos se presenta el siguiente apartado.

### **1.1.5 El (re)conocimiento de los estudiantes migrantes internos de la UV**

La ciudad de Xalapa tiene una gran concentración poblacional al albergar a más de 480 mil personas, de las cuales el 10% se reconoce como migrante interestatal (INEGI, 2020). Aunque en apariencia no es una cifra tan significativa, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2015) ha reconocido desplazamientos intermunicipales de un gran número de personas que logra duplicar la población total debido a la centralización de oportunidades laborales y educativas.

De acuerdo con la ANUIES (2021), Xalapa cuenta con una matrícula de más de 70 mil estudiantes universitarios en instituciones públicas y privadas, lo cual la convierte en un punto de referencia en cuanto a oferta educativa superior. Con instituciones de gran relevancia, la UV se destaca como una de las más importantes al tener cinco regiones en funcionamiento de las cuales la región de Xalapa es la de mayor volumen. De acuerdo con datos oficiales (Anuario UV, 2020), en la capital se origina el 42% de los egresados y el 46% de los titulados; además se alberga al 40% de la matrícula total de la UV con más de 25 mil estudiantes que, en la búsqueda de acceso educativo universitario, tienden a migrar desde cientos de municipios del estado.

La relevancia de la región Xalapa UV es un referente de expectativas sociales y profesionales que explican en gran medida la presencia de estudiantes migrantes. Pese a su representatividad, se carece de estudios que ilustren la procedencia y magnitud de los desplazamientos de los jóvenes, puesto que los informes institucionales son insuficientes. Esta apuesta de migración acorde a las demandas de una profesionalización es una sucesión



de nuevas experiencias que tienen a la transición entre niveles educativos como referencia principal, pero también es un proceso de resignificación y reelaboración con nuevos escenarios (Santiviago y Maceiras, 2019).

Para conocer el posicionamiento de la UV, es necesario partir de las políticas de atención que brindan a estudiantes de movilidad<sup>4</sup> que, si bien no son catalogados como migrantes, reflejan el conocimiento que tiene la UV como institución acerca de las dificultades que experimentan los estudiantes al cambiar de residencia con el propósito de estudiar. Sin embargo, la principal diferencia es que mientras la movilidad UV es vista como una política deseable en tanto que se promueve, reporta en logros y tiene marcos institucionales que le visibilizan<sup>5</sup> –aun cuando no dan cuenta de la complejidad de este otro fenómeno–, la migración interna simplemente se desconoce.

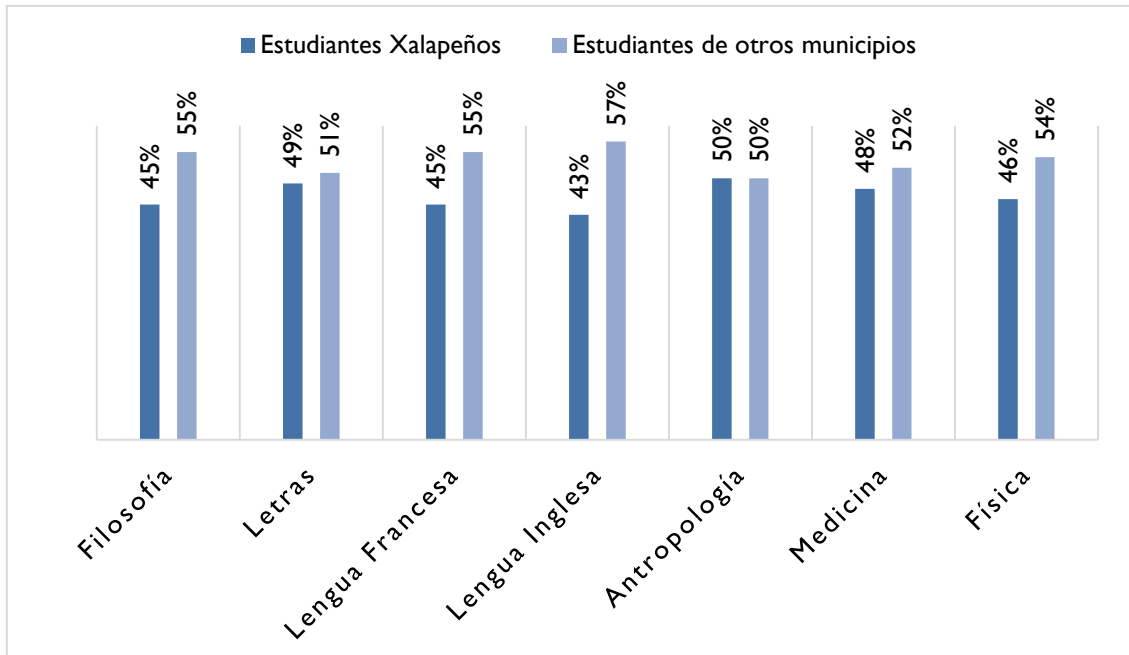
La respuesta de la UV ante el gran porcentaje de migración interna de estudiantes que se trasladan desde municipios vecinos es nula, no hay programas destinados a la atención de este sector pese a que la presencia de estudiantes migrantes internos en los programas de la UV llega a mayores índices que los de los jóvenes xalapeños. Aunque no se tiene el registro documentado de todas las carreras, las bases de datos de la UV muestran una situación similar en todas ellas. Con datos extraídos de investigaciones realizadas por

---

<sup>4</sup> Dentro de las dinámicas institucionales, la internacionalización universitaria de la UV lleva a cabo prácticas de intercambio con otros países. Al menos para el cierre del ciclo escolar 2020-2021 fueron 1,392 los beneficiados de esta experiencia al contar con becas de Movilidad PROMUV.

<sup>5</sup> La experiencia de realizar movilización mediante los niveles: internacional y nacional, son monitoreados y documentados en cada ciclo escolar por medio de encuentros, convenios, webinarios, foros, paneles y encuentros entre estudiantes. Aunque esto podría ser un referente de atención a los desplazamientos de los jóvenes, la realidad es que los pocos programas destinados al reconocimiento de los obstáculos relacionados con la integración a nuevos espacios educativos son insuficientes, pues el enfoque de estos se limita a un breve acompañamiento en los procesos administrativos.

Suárez y Vásquez (2021) se observa la siguiente distribución en algunas carreras, véase figura 2.



Como se puede apreciar, la representatividad de los estudiantes provenientes de otros municipios es cuantiosa, por lo que explorar la migración que realizan es de suma importancia dado que provienen de diferentes zonas de Veracruz, desde lugares rurales y urbanos, con formación escolar diferenciada por los subsistemas de educación básica y media superior de la que provienen, entre otros factores. Sin embargo, para adentrarse con el eje de la migración interna por estudios se requiere reconocer a los estudiantes como migrantes internos y no como foráneos, hecho que ayuda a visibilizar trasfondos familiares que triangulan el consumo cultural, la educación y la migración.

La decisión de referir a los estudiantes como migrantes internos, y dejar a un lado el concepto recurrente “foráneos” se debe a que el uso del término foráneo dentro de la **Figura 2. Distribución porcentual de la matrícula según programa educativo y lugar de procedencia**

Referencia: Elaboración propia a partir de Suárez y Vásquez (2021)

academia surge desde la institucionalidad con algunas investigaciones representativas de Ramos (2013) en el Centro Universitario del Sur, y con los aportes de Guzmán (2017) respecto de líneas emergentes en estudios de educación superior. A raíz de sus discursos se otorgó una nueva identidad a los jóvenes que habían migrado dentro del país para estudiar:

los foráneos, quienes se convirtieron en el grupo “de afuera” surgido desde el desconocimiento institucional y la lejanía que la universidad ha mantenido con su propia comunidad estudiantil.

La conceptualización del foráneo implica procesos de integración al nuevo contexto (Guzmán, 2013); aislamiento, precariedad y vulnerabilidad por condiciones económicas (Ramos, 2013). No obstante, cuando se habla de los estudiantes migrantes internos no se hace alusión a los que “vienen de fuera”, sino a los actores con una historia propia que tensiona con un espacio desconocido. Más allá de la integración se hace hincapié en la agencia a través de las condicionantes estructurales. También se busca redimensionar la precariedad que los ha encasillado para dar paso a una mirada más amplia y contextualizada que puede posicionarlos como un sector privilegiado en sus comunidades de origen.

La caracterización de los estudiantes migrantes internos se basa en acotaciones sencillas como el cambio de residencia hacia la ciudad en la que se cursan los estudios superiores, el constante retorno hacia el lugar de origen, y el condicionamiento de la estadía en la ciudad hasta la culminación de los estudios universitarios. Por ello, los estudiantes que no pueden incluirse en este sector son aquellos cuya migración no se originó para estudiar, o bien, aquellos que, aunque no son de la ciudad, se transportan de manera diaria a sus comunidades debido a la cercanía u otros factores. Esta distinción recae en que la migración interna por estudios superiores es una consecuencia de la desigualdad regional en el acceso a la educación.

La importancia de ver la migración de estudiantes reside en su trasfondo para enfatizar en el papel de la familia como entidad de apoyo mediada por antecedentes biográficos, tales como las experiencias migratorias previas, las actividades económicas, el nivel de escolaridad de los integrantes de la familia, las posibilidades de los miembros en cuanto al acceso a la educación superior y la oferta de programas universitarios en el lugar de origen. Por lo que comprender el fenómeno señalado hace posible ahondar en las estrategias y las redes constitutivas de jóvenes rumbo a su encuentro con la educación superior.

La asociación entre consumo cultural y migración orienta la perspectiva con la cual se aborda este trabajo. Se propone un enfoque relacional sin el cual se podría caer en el problema de resaltar solo uno de los múltiples factores que intervienen en este objeto de

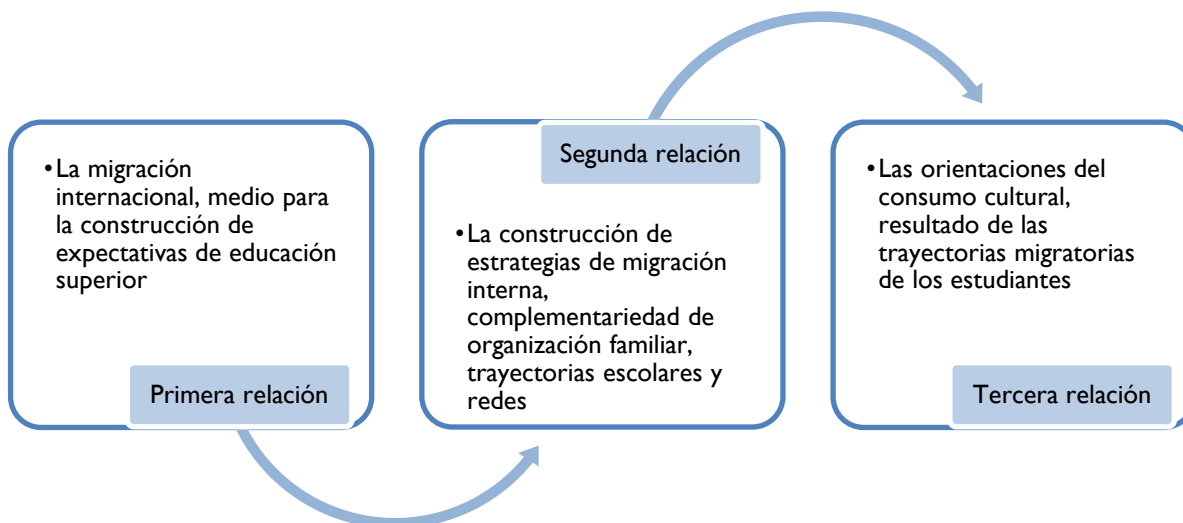
estudio, como suele ocurrir con las perspectivas economicistas predominantes en la literatura acerca de la migración y el consumo. Abordar a los estudiantes desde relatos previos a la llegada a la universidad constituye un intento por explorar nuevos elementos relativos a este fenómeno educativo donde se involucran patrones simbólicos asociados a la migración.

En esta construcción se sostiene que las prácticas de consumo cultural en un constante dinamismo con las condiciones contextuales y el agenciamiento de los estudiantes son en su conjunto, elementos que diversifican trayectorias hacia la universidad, y que además desencadenan procesos educativos y socioculturales ligados a la migración que hasta el momento no se han documentado. Con este recorrido se da paso al planteamiento del problema de investigación.

## **1.2 Planteamiento del problema y aproximaciones conceptuales al fenómeno del consumo cultural de estudiantes migrantes internos por estudios superiores**

La construcción del problema se basa en los conceptos de migración y consumo cultural. El foco de análisis de la investigación lo constituye la relación entre ambos. Para comprender su complejidad, es necesario retomar las distintas migraciones a las que los estudiantes se ven expuestos en sus trayectorias. En este sentido, se plantea que el consumo cultural de los estudiantes rebasa la superficialidad económica y mercantil con la que suele relacionarse en algunos enfoques.

De esta manera, se da paso al consumo cultural en términos de significación y trascendencia educativa. Definido por Bourdieu (2010) como “las diferentes maneras de apropiarse de los bienes culturales” (p. 231), el consumo obedece a un factor simbólico constituido por la legitimidad y las disposiciones que orientan sus formas de apreciación. Para explorar las trayectorias de los estudiantes en los marcos del consumo y la migración, es necesario hacerlo desde tres relaciones de análisis, las cuales se muestran de manera sintética en la figura 3.



**Figura 3. Relaciones de análisis del problema de investigación**  
Referencia: elaboración propia

Las relaciones planteadas inician con un análisis ubicado en procesos de generación de expectativas que se encuentran ligados a la migración internacional – mayoritariamente en estatus de ilegalidad – hacia EUA. Después se continúa con la descripción de la segunda migración en la familia, llevada a cabo con fines educativos. Finalmente, se termina el análisis con el abordaje del consumo cultural en su evolución a través de los cortes temporales descritos. De manera posterior se desarrolla cada relación, así como sus preguntas emergentes.

### **1.2.1 La migración internacional, medio para la construcción de expectativas de educación superior**

En un primer momento es importante remontar hacia el origen del consumo cultural de cada estudiante: su familia, la cual, en términos de Bourdieu, es entendida como una estructura sobre la cual se construyen principios valorativos de todo aquello inmerso en el cosmos social (Bourdieu, 1999). La complejidad que este término suma a la construcción del fenómeno de estudio consiste en su sentido colectivo, de agencialidad y trascendencia que rompe con la aparente individualidad de sus miembros.

Por lo anterior, en el entramado de la relación consumo cultural-migración-educación superior, es necesario partir de la familia como un núcleo funcional en el que se

inscriben las formas de organización familiar, y los cimientos del capital cultural de los estudiantes (Bourdieu, 1998). Es así como se inicia un análisis cuyo origen se encuentra en la inserción laboral de migrantes mexicanos en EUA, hecho que se traduce en nuevas formas de organización familiar, que ante la “pérdida” de un miembro, transforma la estructura de sus capitales y las posibilidades de desarrollo.

Así, la migración internacional se define como un fenómeno cuyo impacto sobrepasa la economía, y trasciende al ámbito educativo a través de elementos culturales y sociales (Rodicio & Sarceda, 2019; De la Vega, 2014). Es decir, la migración hacia EUA constituye una base de relaciones, roles, posicionamientos y proyectos que reestructuran las dinámicas de la familia no solo por el ingreso de recursos económicos, sino también por recursos simbólicos que resignifican a la educación y la migración.

Es a través de estas resignificaciones de carácter educativo y migratorio que se da un intercambio de información entre las condiciones sociales en contextos de migración, la organización familiar y la cultura de la migración como vía de mejora en la que existe una internalización de la educación universitaria como ruta de desarrollo deseable. Estos elementos, si bien surgen de la migración, al final se orientan hacia la creación de expectativas de educación universitaria para las generaciones más jóvenes.

Las expectativas educativas que surgen desde la familia se complementan con las trayectorias escolares de los estudiantes para conformar expectativas propias, las cuales pueden definirse como los “valores concretos que indican las realidades empíricas a las que se enfrentan los estudiantes, es decir, cómo creen que se desempeñarán en la realidad dados sus antecedentes socioeconómicos además de su rendimiento académico pasado y actual” (Katthab, 2015, p.3).

En este sentido, se plantea que la construcción de expectativas surge a partir de la historicidad familiar con la migración, y la agencialidad de los estudiantes durante el proceso de educación institucionalizada. Esta última engloba los establecimientos escolares, sus actores, agrupaciones y dinámicas de funcionamiento. De esta primera relación, surgen dos preguntas centrales (véase tabla 3).

**Tabla 3.** Preguntas de la primera relación de análisis

Relación de análisis	Preguntas
La migración internacional, medio para la construcción de expectativas de educación superior	¿Qué elementos asociados a la migración internacional tienen mayor trascendencia para construir expectativas universitarias dentro de la familia?
	¿De qué manera los estudiantes con antecedentes migratorios construyen sus propias expectativas respecto a la educación superior?

Referencia: elaboración propia

Las preguntas de esta primera relación rescatan la configuración de expectativas desde la familia y las trayectorias de los estudiantes, de manera que más adelante se precise en las estrategias implementadas por cada actor.

### **1.2.2 La construcción de estrategias de migración interna, complementariedad de organización familiar, trayectorias escolares y redes**

Ubicada de manera posterior al surgimiento de la expectativa, esta segunda relación de análisis se centra en la articulación de estrategias para concretar el proceso migratorio hacia la universidad. El énfasis en este elemento se debe a que las estrategias de las que dispone cada estudiante y su familia son distintas, al mismo tiempo que guardan relación con las posibilidades objetivas de ingreso y movilización a la UV.

De acuerdo con Bourdieu y Wacquant (1995), las estrategias son entendidas como “el despliegue de líneas de acción objetivamente orientadas que obedecen a regularidades y forman configuraciones coherentes y socialmente inteligibles” (p.28). De este modo, son concebidas como la materialización de compromisos que orientan formas de organización específicas dentro de la familia.

En términos generales, la organización familiar alude a mecanismos que auto conservan el núcleo a través de distribuciones de poder, asignación de funciones,



transmisión de ideologías, reproducción de condiciones de existencia, y herencia de capitales (Bourdieu, 1999; 2007), éstos últimos son la base para entender la estructura de las estrategias, dado que el capital económico es mediado por el ingreso de remesas, el capital social comprende las redes migratorias, y el capital cultural implica procesos de interiorización simbólica, incorporación objetiva e institucionalización.

Los aspectos mencionados tienen su origen en la familia y son utilizados de acuerdo con sus apreciaciones; sin embargo, el papel de los estudiantes no se limita a la recepción pasiva, sino a la agencialidad de la que se dispone para reubicar lo que les es proporcionado en su núcleo. Aquí entra en juego la capacidad de actuar denominada agencia, puesto que como menciona Ema-López (2004), refiere a la interrelación de factores que posibilitan la emergencia de actos mediante desviaciones, traducciones y conexiones que transforman y recrean estrategias de acción.

De esta manera, la gama de capitales familiares adquiere relevancia dentro de las trayectorias escolares cuando se complementan con la capacidad de agencia de los estudiantes. Esta relación es la que posibilita el desplazamiento por estudios, aun cuando en muchos casos no existan antecedentes académicos o relacionados con los estudios universitarios.

Otro de los conceptos clave en esta relación lo constituyen las redes, las cuales son entendidas desde una hibridación entre la noción tradicional de redes migratorias y el concepto de capital social de la teoría bourdieuana. Con ello se amplía la mirada hacia las relaciones entre sujetos y la posesión de poder simbólico o material, el cual de acuerdo con Pedone (2010) define desigualdades y jerarquías. Resultado de la segunda relación de análisis, surgen tres preguntas (véase tabla 4).

**Tabla 4.** Preguntas de la segunda relación de análisis

Relación de análisis	Preguntas
La construcción de estrategias de migración interna, complementariedad de organización familiar, trayectorias escolares y redes	¿De qué manera se organiza la familia para posibilitar la migración por estudios superiores de los estudiantes?
	¿Cuál es el papel de las redes en las trayectorias migratorias de los estudiantes que se movilizan a la UV?
	¿Cuáles son las estrategias que los estudiantes despliegan en su trayectoria escolar para posibilitar desplazamientos hacia la universidad?

Referencia: elaboración propia

Las preguntas de la segunda relación de análisis rescatan la participación de diferentes actores en el proceso de migración interna, constatando que la conformación de estrategias para migrar con fines educativos implica la participación complementaria de factores familiares, sociales e internos. Con esta aproximación, se da paso a la tercera y última relación de análisis que, como se mencionó con anterioridad, concentra al segundo fenómeno de mayor relevancia en esta investigación el cual se denomina consumo cultural. Se reitera que el análisis del consumo solo fue posible a través de las dos relaciones hasta ahora descritas.

### **1.2.3 Las orientaciones del consumo cultural, resultado de las trayectorias migratorias de los estudiantes**

La tercera relación de análisis se centra en descubrir las orientaciones que el consumo cultural de los estudiantes ha adoptado después de la migración con fines educativos. Esta relación se sustenta en la idea acerca del proceso de migración interna como un medio que posibilita cambios significativos en las orientaciones de consumo cultural de los jóvenes. El punto de partida de esta relación se ubica en el trasfondo histórico del consumo ligado a la

comunidad y la familia dado que en éstos surgen las primeras interiorizaciones de prácticas culturales.

De manera posterior el consumo se complejiza con la socialización en los centros escolares, los actores inmersos en ellos, y el acercamiento con la cultura digital. Sin embargo, la condición de migración interna que los estudiantes adquieren como universitarios los pone ante escenarios desconocidos de oferta cultural relacionados con la ciudad de Xalapa, la carrera universitaria, y la UV como institución de educación superior.

Es necesario definir el concepto *orientaciones*, el cual hace referencia a las disposiciones o elecciones que cotidianamente se denominan gustos (Bourdieu, 2010). La centralidad que el gusto constituye en el consumo cultural de los estudiantes se debe a su trasfondo histórico, pues como menciona Frigerio (2019), partir del medio inmediato significa desnaturalizar lo interiorizado. Cuando los estudiantes en su condición migratoria son capaces de relacionarse con nuevas ofertas culturales, pueden incorporar otras formas de consumo distintas a las que suelen “gustarles”.

El proceso de incorporación que se señala es entendible a través de la noción de *habitus*, el cual alude al origen de las disposiciones y las acciones. El *habitus* simboliza a los estudiantes como productos de una historia propia al reconocer que la complejidad de cada individuo recae en las condiciones sociales de origen sumadas a la posibilidad de agencia que estructura y reestructura el *habitus* (Bourdieu, 2010; Chevallier & Chauviré, 2011).

Giménez (2005) señala que la complejidad de analizar la interiorización de formas culturales recae en que se tiende a establecer “una jerarquía estratificada de estructuras significativas (...) capas de significado, de descubrir y redescubrir acciones y expresiones” (p.349). Así se comprende que los estudiantes disponen de agencialidad ante inscripciones sociales que los escenarios de migración diversifican por sus nociones de cultura.

Por lo anterior, el análisis de las orientaciones de consumo cultural incurre en procesos de apropiación, negociación y resistencia que tensionan distintas formas de consumo. Para aclarar esto se recalca el papel de la UV como institución que oferta y valida un consumo enmarcado en las bellas artes que, generalmente no es consumido por los estudiantes pese a ser una función sustantiva de las IES. Esto lleva a cuestionar hacia dónde se orienta el consumo cultural de los universitarios.

De esta manera, se hacen visibles prácticas que se relacionan con consumos externos a la universidad, algunos ejemplos son los espacios en la urbanidad, las agrupaciones culturales, los espacios digitales, las comunidades virtuales, entre otros elementos. Resultado de esta tercera relación de análisis se plantean tres preguntas (véase tabla 5).

Tabla 5. Preguntas de la tercera relación de análisis	
Relación de análisis	Preguntas
Las orientaciones del consumo cultural, resultado de las trayectorias migratorias de los estudiantes	¿Cuáles son las orientaciones del consumo cultural de los estudiantes previo a la migración por estudios superiores?
	¿Cuál es la relación que los estudiantes generan con las distintas ofertas culturales durante su migración por estudios superiores?
	¿Cuáles son las orientaciones del consumo cultural de los estudiantes de manera posterior a la migración por estudios superiores?

Referencia: elaboración propia

Las preguntas que surgen de esta tercera relación de análisis rescatan la historicidad del consumo cultural. Cada una se centra en diferentes temporalidades que llevan a comprender la incidencia de distintos actores y espacios en este fenómeno. De igual manera, se hace posible ver la capacidad de agencia cultural que construye cada estudiante en su trayectoria.

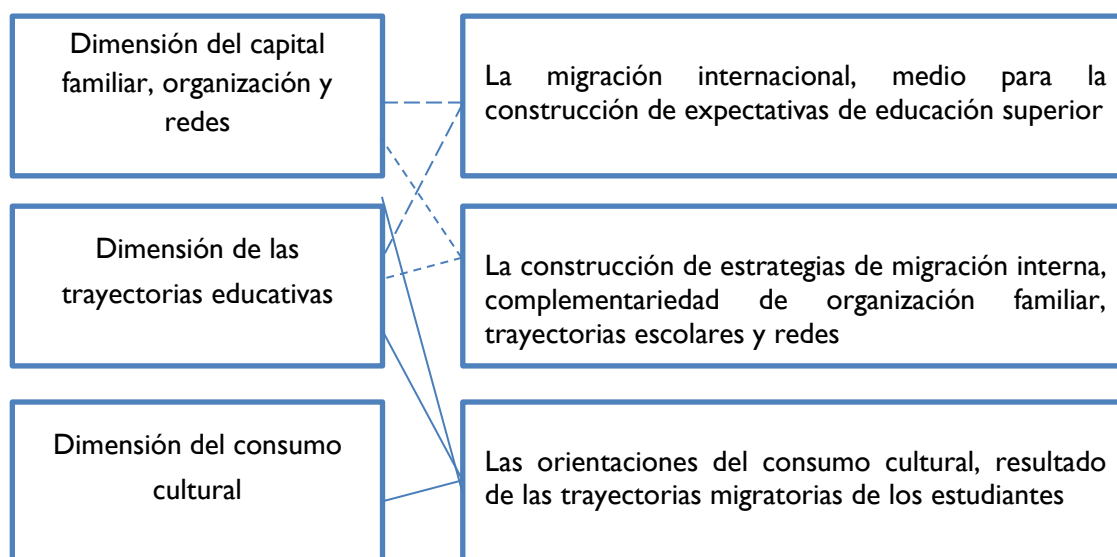
### 1.3 Las dimensiones constitutivas del problema de investigación

Las relaciones de análisis que han sido descritas pueden atenderse en la medida en que hay una base constituida por algunas dimensiones de análisis que representan distintos ángulos

de observación del problema de investigación. Cada dimensión constituye un complejo de relaciones de tipo conceptual y empírico que aportan elementos para la constitución del problema de esta investigación. En este sentido, tres dimensiones conforman la estructura del problema de investigación:

- La dimensión del capital familiar, organización y redes: permite el acercamiento con los núcleos familiares mediante sus propiedades materiales, sociales y simbólicas.
- La dimensión de las trayectorias educativas: permite la aproximación con los perfiles de los estudiantes en términos educativos, de manera que se conjuntan las trayectorias escolares y las trayectorias migratorias o de desplazamiento.
- La dimensión del consumo cultural: se enfoca en rescatar los elementos de índole cultural que han sido apropiados e interiorizados por los estudiantes. Se realiza un recorrido temporal que rescata al núcleo familiar y los trayectos de los estudiantes.

En la siguiente figura se muestra la interrelación de las dimensiones que dieron lugar a las relaciones de análisis previamente descritas (véase figura 4).



**Figura 4. Interrelación entre dimensiones y relaciones de análisis**

Referencia: elaboración propia

A continuación, se abordan con mayor profundidad cada una de las dimensiones enlistadas, sin embargo, para ello es necesario señalar que todas parten del mismo núcleo.

Por lo tanto, se complementan desde su aproximación con el nivel estructural, las posibilidades del agente dentro de la estructura y las redes de socialización.

### **1.3.1 La dimensión del capital familiar, organización y redes**

La primera dimensión de análisis centra su atención en la complejidad que constituye la familia como núcleo de procedencia de los estudiantes. De esta manera se enfatiza en aspectos materiales, simbólicos y culturales que se construyen a partir de las experiencias con la migración hacia EUA. Estos elementos constituyen puntos de referencia al abordar las trayectorias de los estudiantes como hechos diversificados.

El primer elemento de esta dimensión lo constituye el capital entendido como “trabajo acumulado, bien en forma material, bien en forma interiorizada o incorporada (...) es una fuerza inherente a las estructuras objetivas y subjetivas; pero al mismo tiempo un principio fundamental de las regularidades internas del mundo social” (Bourdieu, 2000, p.131). Este elemento se diferencia en tres tipos inicialmente<sup>6</sup>: económico, social y simbólico; todos constituyen la base que diferencia a cada núcleo, puesto que su estructura es distinta en cada caso.

El capital económico es entendible a través de las experiencias de la familia con la migración internacional y las narrativas que se desprenden de éstas. Así mismo de la organización familiar en este proceso en conjunto con la administración de recursos y remesas que se complejiza a través de la disposición de redes migratorias. Éstas últimas son

---

<sup>6</sup> Aunque la teoría bourdieuana distingue cuatro tipos de capital; económico, social, simbólico y cultural, este último se retoma más adelante.

entendidas a través de la noción de capital social al que Bourdieu (2000) define como obligaciones y relaciones sociales de “intercambio material y/o simbólico, contribuyendo a su mantenimiento” (p.149).

El capital simbólico de la familia por su parte puede entenderse como la suma de elementos familiares que fungen como referentes para la educación superior, además de los significados que se construyen dentro de la familia en función de lo que conlleva la vida universitaria. Con la conjunción de los elementos señalados a nivel económico, social y simbólico se realiza el esfuerzo de “situar la economía dentro de la organización simbólica del espacio social” (Fernández, 2013, p.39).

Los elementos que engloba esta dimensión son puntos de referencia para analizar el acompañamiento familiar de los estudiantes a través de su trayectoria. Con ello se enfatiza que el capital económico solo puede entenderse a través de su historicidad a través de la migración; que las redes son transferibles a su funcionamiento práctico y simbólico dentro de los núcleos; y que el capital simbólico es la representación del capital cultural que se enmarca en cada familia.

La pregunta que guía esta dimensión de análisis es ¿cómo se organizan las familias para posibilitar el acceso de las generaciones más jóvenes a la universidad? Aquí se contempla al acceso en términos de ingreso y movilización.

### **1.3.2 La dimensión de las trayectorias educativas**

La segunda dimensión de análisis se focaliza en las trayectorias educativas de los estudiantes. Para realizar las aproximaciones pertinentes se divide en dos elementos, el primero de ellos es la trayectoria migratoria que rescata las condiciones contextuales en las que se produce la migración interna por estudios superiores y las experiencias que resultaron de esta movilización.

Se parte de la premisa de Lacomba (2001), quien señala la multiplicidad de elementos vinculados a la historia de cada agente para conformar relaciones históricas con la migración. Y se indaga en la dupla de la emigración y la inmigración como ejes constitutivos de las trayectorias migratorias de los jóvenes. De acuerdo con Sayad (2010),

este binomio proporciona una aproximación más fiel a las experiencias migratorias a través de su historización desde dos lentes complementarios.

El segundo elemento es la trayectoria escolar que se enmarca en una localización institucional. Aunque la noción de este elemento tiende a ubicarse en las transiciones entre grados, establecimientos y comportamientos académicos (García & Barrón, 2011), en este caso se abordan factores asociados a la complejidad de las expectativas universitarias, y algunos eventos relevantes en el trayecto dentro de la UV que se desprenden directamente de la condición migratoria de los jóvenes.

El propósito de hacer esta segmentación entre trayectorias migratorias y escolares reside en que cada tipología conlleva una dinámica propia con elementos constitutivos e historicidad. En síntesis, esta dimensión se guía por la pregunta ¿qué elementos constitutivos de los perfiles educativos de los estudiantes posibilitan desplazamientos hacia la universidad?, hecho que explora la agencia de los jóvenes para entender qué fue lo que hicieron para lograr entrar y movilizarse hacia la universidad.

### **1.3.3 La dimensión del consumo cultural**

La tercera dimensión se centra en el consumo cultural. Su análisis se divide en dos temporalidades. La primera corresponde a un periodo previo a la migración por estudios superiores, mientras que la segunda se ubica de manera posterior al desplazamiento; es decir, durante la estadía en la UV.

La primera temporalidad se subdivide a su vez en dos planos, el primero de ellos refiere al consumo cultural en modalidad presencial y engloba al lugar de origen a través de sus tradiciones significativas y la participación de la juventud en prácticas culturales representativas dentro de la comunidad. Además, se consideran las prácticas culturales en la familia que se orientan hacia los deportes, la danza, los idiomas y las tecnologías. De igual manera que las actividades culturales promovidas en los centros escolares.

El segundo plano de la primera temporalidad se ubica en la modalidad virtual, principalmente por el protagonismo que han ido adquiriendo los espacios y plataformas digitales. Como menciona Garrido (2011), las tecnologías representan un nuevo tipo de consumo cultural que ha sido modificado por los lenguajes, pero condicionado por algunas



regulaciones estructurales de acceso. De manera que el consumo virtual previo a la universidad es visto a través de condiciones estructurales de acceso vinculadas con condicionantes de alcance a determinadas zonas geográficas. Asimismo, se encuentran algunas apreciaciones de las herramientas digitales dentro del contexto comunitario y familiar.

Por otro lado, la segunda temporalidad se subdivide en tres planos, la universidad, la ciudad y la virtualidad. En lo que respecta de la universidad, se contempla la oferta del área de difusión cultural, la oferta alternativa representada por AFEL, y la oferta que se deriva de las carreras educativas. En esta última convergen eventos, prácticas y actividades que los estudiantes van interiorizando de manera paulatina.

En lo que concierne al plano de la ciudad, éste representa una ruptura espacial con el lugar de origen de los estudiantes, de manera que se hace accesible – al menos en términos de oferta – el acercamiento con nuevas prácticas culturales. Uno de los elementos a considerar es el factor de gratuidad y pago, debido a que en este plano tiende a haber mayores costos para acceder a determinados bienes de consumo.

Finalmente, el plano de la virtualidad posterior a la migración se relaciona con los espacios digitales en cuanto que son medios antecesores de conformación de nuevas identidades<sup>7</sup> (Wortman, 2009; Valderrama, 2016; Gómez-Urrutia & Jiménez, 2022) e hilos conductores para comprender formas novedosas que producen capital cultural en el trayecto universitario y frente a las familias.

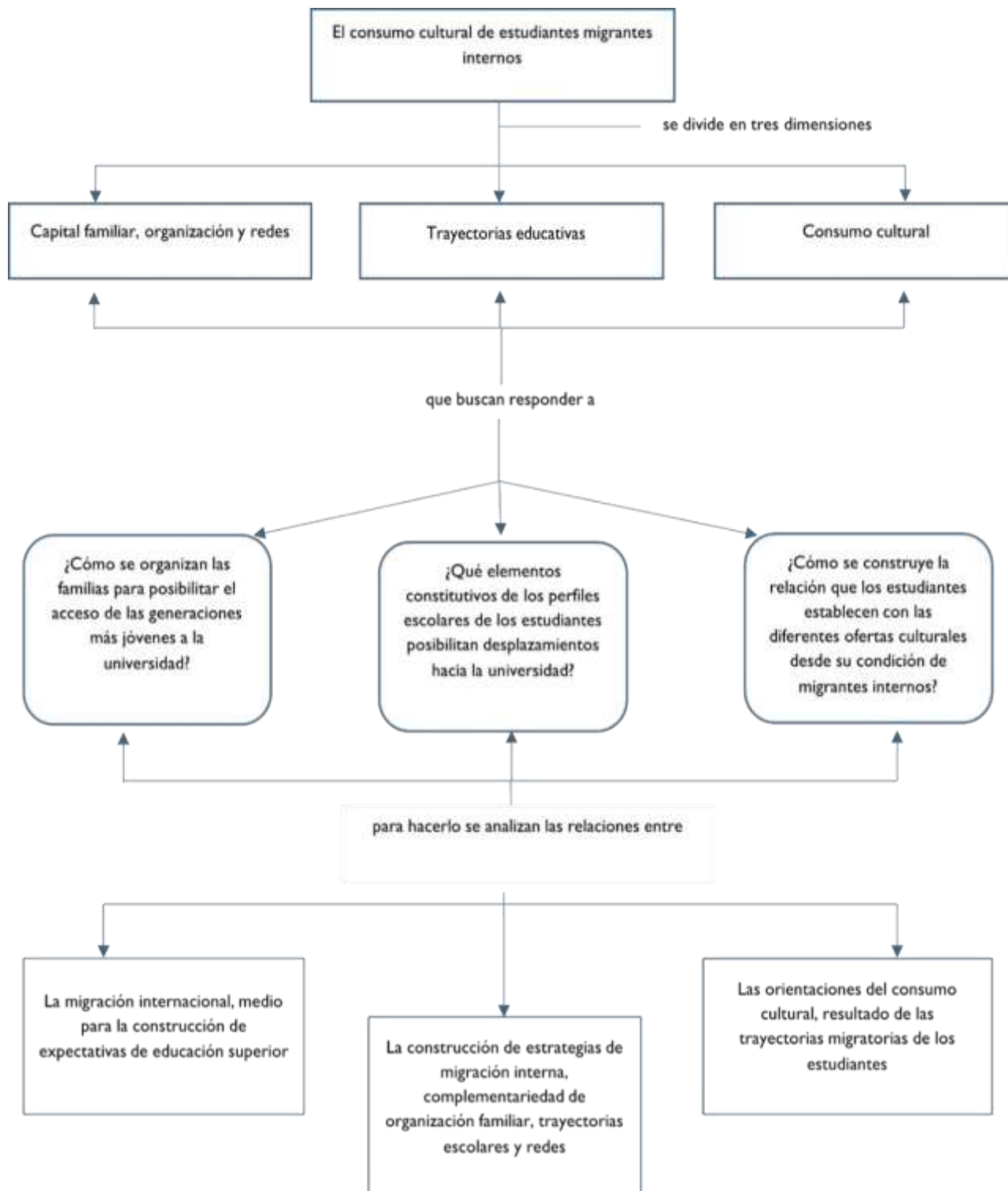
---

<sup>7</sup> Se aclara que la identidad como fenómeno de estudio sobrepasa los alcances de esta investigación, por lo que no se aborda tal temática. Sin embargo, se menciona este aspecto por sus implicaciones al momento de orientar formas de consumo cultural.

En síntesis, esta dimensión rescata las dimensiones más estructuradas en cuanto a cultura se refiere como las comunidades, los centros escolares, la universidad, incluso la familia, pero lo hace desde un diálogo con la agencialidad de los estudiantes. A través de esa dialéctica, el consumo toma un verdadero significado que puede ser (re)construido desde un panorama más general.

La pregunta que guía esta dimensión es ¿cómo se construye la relación que los estudiantes establecen con las diferentes ofertas culturales desde su condición de migrantes

internos? Para fines prácticos, en la siguiente figura se muestra un esquema que sintetiza el planteamiento del problema en función de sus relaciones, dimensiones y preguntas.



**Figura 5. Esquema resumen del planteamiento del problema**

Referencia: elaboración propia

El esquema presentado concentra los elementos centrales que guiaron la construcción del problema de investigación. Sobre esta base se establecen los objetivos de índole general y específica.

## **1.4 Objetivos**

### **1.4.1 Objetivo general**

Reconstruir las trayectorias de estudiantes migrantes internos de la UV para analizar sus orientaciones de consumo cultural

### **1.4.2 Objetivos Específicos**

- Analizar las formas de organización que las familias de los estudiantes migrantes internos crean para posibilitar el acceso a la educación universitaria.
- Analizar los elementos que constituyen perfiles para que los estudiantes posibiliten desplazamientos hacia la universidad.
- Identificar la relación que los estudiantes establecen con las diferentes ofertas culturales desde su condición de migrantes internos.

## **1.5 Estado del arte, el entrecruce entre migración y consumo cultural**

Este apartado constituye una compilación de diversas investigaciones realizadas en función del objeto de estudio planteado. Con ello es posible ofrecer mayor claridad respecto a la producción científica de los dos fenómenos interrelacionados en la investigación. Con esta revisión fue posible construir, mediante un análisis documental, una propuesta novedosa para el campo de la educación. Para fines secuenciales se divide en dos secciones.

### **1.5.1 Aproximación al estado del conocimiento de la migración interna por estudios superiores**

Para explorar la migración como objeto de estudio es necesario señalar algunas líneas de trabajo acerca de este fenómeno. En el caso de la migración internacional se ha puesto

énfasis en los flujos migratorios, las consecuencias económicas, las políticas de regulación y el análisis de fronteras. Con perspectivas mayormente macroeconómicas hay una centralidad en el ámbito laboral y sus condiciones.

Dadas las diferencias espaciales de la migración internacional respecto de la interna, podría sostenerse que existen enfoques distintos acordes a las dinámicas de la movilización dentro del país; sin embargo, las investigaciones de la migración interna la han abordado con líneas de investigación que parten de la asimetría económica y la búsqueda de oportunidades laborales para explicar los desplazamientos (Sobrino, 2014).

En esta lógica, las motivaciones para migrar de manera interna se han explicado a través de las divisiones entre entidades federativas, sus oportunidades laborales y sus diferencias salariales (Izcara, 2013 y Navarro et al, 2014). Así se han demarcado estados expulsores o receptores que se clasifican entre la zona sur, la zona norte y centro del país donde la Ciudad de México es el lugar de mayor atracción poblacional.

Pese a la existencia de diferentes líneas de trabajo acerca de la migración, la mayoría de ellas se ubica dentro de un enfoque macro que prevé una racionalización de los sujetos que participan en procesos migratorios, al sostener que éstos planean y calculan los costos y beneficios del cambio de residencia (Ghatak citado en Pérez y Santos, 2013). Es decir, generalmente las investigaciones señalan que la decisión de migrar se lleva a cabo desde un esquema comparativo de ventajas y desventajas en el que éstas últimas son mayores a las primeras. Este enfoque tiene un matiz individualista que aísla las condiciones sociales en las que los sujetos se encuentran inmersos.

Con el devenir de los años, algunos expertos han apostado por nuevas vertientes de estudio, en las que las relaciones sociales son las protagonistas. Con líneas ubicadas desde la perspectiva de redes se han sumado algunos argumentos al análisis de la migración que cuestionan las hipótesis económicas, dado que han complejizado los elementos macroeconómicos con un acercamiento a las relaciones en contextos migratorios.

Desde el enfoque de redes, algunos trabajos se han caracterizado por rescatar la complejidad de los desplazamientos desde la esfera social, al dar pautas para entender la continuidad de la migración (Lacomba, 2001), puesto que sus aportes centrales parten de la economía al ser un elemento que amortigua los costos de migrar (Gurak y Caces, 1998). No obstante, los hallazgos de Martínez Veiga (1997) han indicado que las redes son las

encargadas de autoalimentar la migración, pues aún en condiciones desfavorables, son los vínculos los que se reconsideran para seguir migrando.

En investigaciones más recientes se han analizado las relaciones en los lugares de origen y llegada (García Abad, 2001); con lo que se ha resaltado la importancia de vínculos en la constitución de redes duraderas (Solana et al, 2002), y la contribución de éstas en la selección de lugares de destino, en el proceso de adaptación e incluso en la decisión de emigrar (Pedone, 2010). Con estos trabajos se ha observado un fenómeno social más que individual, en el que existe la necesidad de una mirada sociocultural que acerque a elementos simbólicos que transforman el sentido social de la migración.

A partir de la mirada sociocultural, un avance en el conocimiento de las dinámicas migratorias ha dado visibilidad a cambios de identidad del migrante y su espacio social frente a la falta de reconocimiento, la vulnerabilidad y la transformación en cuanto a valores, percepciones y estilos de vida. Algunos de los trabajos que ilustran este hecho son los realizados por Mercado Mondragón (2008), y Cruz Salazar (2016); el primero aborda las repercusiones en aspectos de la vida diaria constitutivas de la cultura de una comunidad tzotzil, mientras que el segundo se centra en las comunidades tzeltales y choles que narran un aprendizaje cultural en el que redimensionan la visión que tienen del mundo y de las relaciones con él.

Por su parte, Lestage (2001) señala que la migración simboliza la creciente necesidad de integración a los lugares receptores, lo cual desencadena transformaciones en el idioma, la organización del trabajo, los patrones alimenticios y la estructura económica, familiar y de la comunidad. Esto último constituye una ruta de análisis que se focaliza en la configuración de nuevas identidades desde dos polos, el del sujeto que migra y su contexto próximo.

La presencia de la dimensión cultural dentro de los estudios acerca de la migración visibiliza aspectos simbólicos, dado que como parte de las transformaciones sociales se encuentra el surgimiento de nuevos estilos de consumo que se originan desde la economía, atraviesan las redes establecidas y se concretizan en bienes materiales o simbólicos con destino hacia las familias de origen (Romero, 2016; Torres, 2012).

Una vez señaladas las perspectivas anteriores, se articula una nueva para los intereses de esta investigación en la que se retoman aspectos del enfoque macroeconómico

con la contemplación de los recursos económicos y su incidencia, pero también se rescata el carácter social de las redes al ver el potencial del capital social en el emprendimiento de rutas migratorias, y así mismo, el enfoque sociocultural que se adentra en las dinámicas culturales y simbólicas resultantes de los desplazamientos.

Por otro lado, el estado del conocimiento de la migración referente al campo educativo es hasta este punto insuficiente, dado que se encuentra en un proceso de desarrollo y por ello, en los últimos años, se ha presentado un abordaje de este tipo de movilización desde distintas disciplinas. Uno de los enfoques iniciales se remonta a la economía, en el que la migración de estudiantes se percibe desde la comercialización de servicios educativos entre países, al hacer énfasis en la inversión, los costos y los procesos de internacionalización (Rodríguez Gómez 2005).

Mckenzie (2006) por su parte realiza un estudio que analiza los efectos de la migración familiar sobre el ámbito educativo, con lo que surge una amplia discusión acerca de si la migración de figuras parentales es un incentivo para la continuidad de las trayectorias educativas o si, por el contrario, los efectos de la migración son negativos al propiciar que las generaciones más jóvenes dejen la escuela y migren al igual que sus familiares.

De esta manera, la noción de “cultura de la migración” se convierte en un eje que lleva a ver el antagonismo entre estudiar y migrar, al rescatar las creencias, valores y apreciaciones de la comunidad respecto de la migración y de la educación como una ruta de vida deseable (Echeverría y Lewin, 2016). No obstante, en los años más recientes, los jóvenes estudiantes se han posicionado en la investigación como agentes, puesto que más allá de la decisión de optar por los estudios o la migración, se ha mostrado un incremento de jóvenes que migran por estudios, y así compaginan ambos fenómenos.

El acercamiento con los estudiantes migrantes indaga en diversos aspectos de la vida de este grupo, por ejemplo, en los riesgos a la salud con el consumo de drogas, el cual se asocia al cambio de residencia. Desde las ciencias de la salud, se alude a la migración estudiantil como un factor de riesgo ya sea por las condiciones de vida lejos del hogar (Salas et al, 2016) o bien por un nuevo esquema de consumo de sustancias nocivas desde la perspectiva de género (Castaño, 2011).



De igual manera, Sosa y Zubieta (2015) combinan el enfoque desde las ciencias de la salud, particularmente de la psicología con un giro sociológico, en el que empiezan a abordarse procesos de adaptación conductual, pero sin olvidar la parte sociocultural que incide en el proceso de integración a la universidad. A su vez, retoman la disposición de recursos económicos y sociales para hacer más llevadero el proceso global de cambiar de lugar de residencia.

Desde una perspectiva sociocultural, se rescatan algunas experiencias desde las comunidades indígenas. Con un enfoque sociológico Martínez (2016) ahonda en la reconfiguración étnica, la ruptura de las expectativas comunitarias y también con la nueva articulación de expectativas en los jóvenes migrantes tének formados profesionalmente como agentes de cambio para sus lugares de origen al desentramar nuevas relaciones con la educación. Mientras que Durin y García (2011), apuntan a las condiciones contextuales como detonadores de la migración por estudios.

Con la finalidad de mostrar más allá del papel de la comunidad en la decisión de migrar, los estudios reunidos por Santiviago y Maceiras (2019) ponen el énfasis en el agenciamiento de los estudiantes en el proceso migratorio, al reconocer que la capacidad de los jóvenes de plantearse estudiar la universidad les lleva a desplegar una amplia gama de estrategias que surgen desde los niveles previos a la universidad, la articulación de redes migratorias, los hogares estudiantiles y las apuestas familiares.

Mencionado lo anterior, se puede señalar que la migración por estudios universitarios representa la articulación de distintas perspectivas teóricas, de las que se reconocen sus aportes al estudio de la migración – como la disposición de recursos económicos, redes migratorias y aspectos culturales – pero desde otro foco de atención, es decir, desde las trayectorias del sujeto. Más allá de considerar que la aproximación de esta investigación es una combinación de las ya existentes, se plantea un acercamiento acorde a las características sociales de los últimos años.

Esta nueva apuesta a ver en la educación el impacto de la migración, es una conceptualización que invita a repensar la complejidad migratoria desde distintas esferas constitutivas de las trayectorias de los sujetos. Una perspectiva sociocultural atravesada por el análisis de redes en el ámbito educativo superior tiene la meta de descubrir elementos en este fenómeno que hasta ahora han sido invisibilizados.

En síntesis, se sostiene que el aporte de este trabajo recae en un abordaje de la migración como un fenómeno complejo que incide a nivel educativo desde el conocimiento de la existencia de barreras territoriales y simbólicas presentes en las instituciones educativas. En este sentido, explorar a la migración interna requiere de una mirada que se centre en los agentes y sus relaciones con las estructuras que lleven a entender nuevos matices de la migración en escenarios educativos universitarios y sus dinámicas culturales.

### **1.5.2 Aproximación al estado del conocimiento del consumo cultural**

El abordaje del consumo cultural como fenómeno de estudio se ha caracterizado por perspectivas de distintos enfoques. Uno de los principales es el de la mercadotecnia centrado en promover el consumo de bienes o servicios para lograr mayores índices de rentabilidad y establecer perfiles de potenciales clientes (Colbert y Cuadrado 2010). Algunas de las investigaciones que se desprenden de esta línea enfatizan en el *marketing* como una herramienta para la creación de bienes culturales, así como en el proceso para que éstos lleguen a nuevos públicos (Azuela et al 2010).

Asimismo, con la recopilación de Sastré y Azouri (2014) se explora el consumo cultural de las artes desde conceptos y estrategias de la mercadotecnia. Aquí se enfatiza en el término *marketing cultural* y en la clasificación mercadológica de los productos culturales a partir de la política, el comercio, la perspectiva empresarial y la macroeconomía. Una de las ventajas de esta línea es el acercamiento con la lógica de las industrias culturales, sin embargo, para ello es necesario no perder de vista una de las principales críticas a este tipo de análisis, la cual señala la banalización de bienes culturales desde una mirada económica que mercantiliza al tiempo libre y al ocio.

Por otra parte, con el desarrollo de políticas públicas culturales se ha dado paso a trabajos centrados en las prácticas de consumo como elementos orientados hacia la construcción de la ciudadanía y la gobernabilidad (Rosas Mantecón, 2008). Un sello característico de esta línea temática es la centralidad otorgada a los espacios urbanos, considerados como los que albergaban a la cultura de las artes. Bajo esta línea, algunos expertos han afirmado superar la pobreza del concepto de cultura que anteriormente se había centrado en el indigenismo y el proletariado (Canclini y Rosas Mantecón, 2005).

Con el conocimiento de que los estudios del consumo cultural en México tienen sus principales referentes en los trabajos realizados por Canclini, se reconoce su influencia al establecer modelos explicativos del consumo que lo han concebido como lugares de reproducción de la fuerza de trabajo, competencia por la apropiación de los productos sociales, diferenciación social y distinción simbólica entre grupos, sistema de integración y comunicación, escenario de objetivación de los deseos e incluso como forma de proceso ritual.

La clasificación realizada ha obedecido a estructuraciones temáticas de fenómenos sociales distintos, con ello se ha reconocido la falta de vinculación entre las demandas sociales y la oferta de bienes culturales. Así, Canclini (1991) inicia con el acercamiento hacia algunos festivales públicos dentro de las ciudades, en los que ve una posibilidad de orientar la investigación hacia la heterogeneidad social. Sin embargo, la mirada que plantea hacia la diversidad se ha centrado en las grandes ciudades, lo cual deja de lado a la ruralidad y las comunidades indígenas.

De esta manera, una tercera perspectiva ubicada desde la antropología complejiza al consumo cultural al retomar la urbanidad y la ruralidad. Por una parte, retoma culturas y movimientos urbanos, así como procesos de territorialización en grandes ciudades (Valenzuela, 1988). Y por otra parte retoma a la ruralidad y el indigenismo como ejes que transversalizan las prácticas de consumo mediante procesos de reacomodo y adaptación originados desde la tecnología (Quiroz, 2018) o bien desde la revalorización de productos naturales y artesanales propios de la comunidad (Carenzo, 2007).

En este mismo sentido, la mirada antropológica de Valverde (2004) busca definir patrones de consumo, al verle como un medio que satisface necesidades existenciales, físicas o de cualquier otro tipo. Desde este posicionamiento el consumo se plantea como una decisión que obedece al gusto del consumidor, pero con ello una nueva discusión emerge respecto al origen del gusto. Así, se da paso a la sociología en la que se enfatiza en procesos de recepción y apropiación de los bienes culturales.

La evolución en las investigaciones de corte sociológico es notable, inicialmente se ubicaron en el auge de la burguesía en el que se establece al consumo de élite y sus espectadores como el foco de análisis (Jiménez, 2000; Sunkel, 1999). No obstante, con la expansión social del ocio las investigaciones se han redirigido hacia los medios de

comunicación masiva y la música (Vergara 1998; Orozco, 1993). En este punto se vislumbra al consumo como dependiente del nivel económico y la segregación social (Rosas Mantecón, 2007), por lo que se pone énfasis en las periferias invisibilizadas (Nivón, 1999).

En los últimos años las investigaciones acerca del consumo cultural se han dirigido hacia las juventudes. A finales de los años 90, Reguillo (1995) y Urteaga (1998) se centraron en los movimientos sociales, las culturas urbanas, los bienes simbólicos industrializados y las prácticas juveniles. Mientras que trabajos más recientes como el de Chaparro y Guzmán (2017) han analizado formas de significación y resignificación del consumo cultural tecnológico en la conformación de la identidad juvenil.

Una de las líneas emergentes en este sentido, es la que se desarrolla en ámbitos universitarios. Algunas investigaciones en América Latina como la realizada por Grimson y Varela (2002) explora el campo universitario argentino y el papel de los intelectuales mediante un diálogo y discusión con Canclini, Barbero, Monsiváis y Bourdieu. Mientras que Duche y Andía (2019) enfatizan en el valor artístico, histórico y tradicional del consumo en la conformación de estudiantes universitarios peruanos y su proceso formativo como profesionales.

Flores et al (2009) perfila un escenario del consumo universitario a nivel nacional al retomar algunas ideas de Piccini y De Garay en proyectos dentro de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). En éstos se exploran las funciones institucionales respecto de la difusión de la cultura, hecho que ilustra la falta de participación de los jóvenes en las actividades culturales promovidas por la universidad.

De igual manera, algunas reflexiones del campo de la comunicación han intentado identificar patrones de preferencia, medios de difusión y percepciones acerca de la oferta cultural de las IES, un ejemplo de ello es la investigación de Arellano y Ceballos (2013) en la que exploran el consumo de la matrícula de la Universidad de Colima a través de medios masivos, nuevas tecnologías, esparcimiento público, espacios de recreación deportiva y cultural, turismo, música, hábitos de lectura, idiomas y tiempo libre; con la finalidad de brindar un panorama general de la población estudiantil en cuestión.

Como se puede apreciar, los estudios llevados a cabo dentro de las IES se han centrado en definir patrones de consumo generales, sin embargo, dada la diversidad

estudiantil no se puede homogeneizar a un fenómeno tan amplio. En este sentido Batvandi y Zare (2017) al abordar el consumo de los universitarios desde variables de género y carreras universitarias, señalan la existencia de diferencias significativas en cuanto a niveles de consumo, provocadas por el uso del tiempo. A raíz de esta premisa, puede observarse una tendencia que transversaliza las dinámicas de consumo desde una perspectiva de género.

Como parte de un debate claro, se encuentran las aportaciones de Chan y Turner (2017) quienes al enfatizar en la movilidad social y en las formas en el que el consumo tiende articularse, retoman el término *omnivorismo cultural* como una contrapartida a la propuesta del sentido social del gusto de Bourdieu. El omnivorismo plantea que derivado de la globalización es necesaria la apertura a tener un consumo heterogéneo que incurra en “una mayor tolerancia hacia otras formas y gustos culturales” (Fernández Rodríguez y Heikkila, 2011).

Las aportaciones de esta línea de trabajo si bien plantean la apertura, la heterogeneidad, la adaptación y la tolerancia como vías necesarias para explorar dinámicas actuales de consumo, en su ejecución no profundizan en posibles dimensiones constitutivas de la desigualdad en el acceso a bienes culturales como el género o la etnia, ni mucho menos en estructuras de poder. Por ello, al plantear un análisis que considere al consumo de jóvenes en un contexto globalizado es necesario perfilarlo de otra manera.

El trabajo de Acle et al (2018) muestra una mayor congruencia al entretener el consumo y la globalización, con la incorporación del término *amenaza cultural* como eje problematizador que vislumbra el grado de influencia de EUA en la oferta cultural consumida por los estudiantes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). A partir de esta aproximación, los autores rescatan tres elementos de la relación México-EUA que impactan en las formas de consumo de algunos estudiantes: la cercanía geográfica, los tratados comerciales y el poder industrial de figuras estadounidenses.

Además de los tres elementos mencionados, el papel e impacto de la migración no puede olvidarse dado que la influencia entre ambos países no se limita al sector económico. Con claras implicaciones culturales, algunas investigaciones han visto en el consumo un medio que posibilita la existencia de vínculos entre escenarios globales y locales en

sociedades migrantes (Retis, 2014); así como el valor emocional de algunas prácticas en la dualidad de espacios (Retis, 2011).

Los referentes más claros de una línea de trabajo que articula consumo cultural y migración se ubican principalmente en territorio español. Ruiz y Merino (2009) indaga en las prácticas de consumo de trabajadores marroquíes que laboran en el sector de la limpieza y hostelería dentro de España, sin embargo, la conceptualización de consumo en la que el autor se ubica se limita al uso de remesas, el gasto que se hace de ellas y algunos hábitos de ahorro.

Uno de los aspectos más significativos de la investigación mencionada es el reconocimiento acerca de la falta de consolidación de una tradición dentro de la academia que identifique las potencialidades de la relación consumo-migración como una problemática social. Por ello, lo que se pretende en esta investigación es articular una forma de ver el consumo desde procesos de mutaciones y transformaciones que se derivan de los fenómenos migratorios previos y propios del campo universitario.

El énfasis de esta propuesta radica también en la universidad como una institución social, así como en la agencialidad de los estudiantes para definir formas de consumo que entrecruzan ofertas culturales demarcadas desde la migración y definidas por el acercamiento con otros espacios geográficos y educativos.

Así, la propuesta que emerge de esta investigación busca entretelar dos teorías que sean congruentes con el consumo cultural y la migración, por ello es necesario el entrecruce de una teoría de carácter sociológico y otra propia de la migración. Con ello no se pretende separar ambas perspectivas ni mucho menos ambos fenómenos, sino que se alude a la complementariedad teórica para profundizar en la construcción del objeto de estudio hasta ahora planteado. Este aspecto se abordará con mayor profundidad en el siguiente capítulo.

## Capítulo II. Pilares teóricos que enmarcan la investigación

*El beneficio que en un primer momento tienen las famosas remesas para las familias de migrantes tiene un costo que no es propiamente económico y que cruza todas las áreas de la identidad, no solo para quien decide partir sino para las familias que funcionan como redes sociales significativas*

*Gerardo Hurtado*

En este capítulo se presentan los sustentos teóricos que entretienen a la migración y al consumo cultural como elementos constitutivos y diferenciadores en las trayectorias de los estudiantes universitarios. Para realizar el recorrido teórico propuesto se articulan tres apartados principales que guían el proceso investigativo mediante un diálogo constante.

El primero de ellos se titula *locus de enunciación* y define el punto de partida de este trabajo, en él se realiza un breve recorrido histórico y biográfico con quien inicialmente planteó la investigación. Dadas las características de tal apartado, se considera oportuna una redacción en primera persona.

Como siguiente sección se encuentra la delimitación conceptual de la noción de trayectorias con la finalidad de definir el tipo de corte teórico a utilizar. Este aspecto es relevante puesto que, al existir aproximaciones conceptuales de trayectorias escolares y migratorias, éstas tienden a excluirse entre sí. Por ello, se requiere de una conceptualización que logre compaginar aspectos migratorios, educativos y socioculturales como partes de un mismo núcleo.

De manera posterior, el tercer apartado presenta los referentes teóricos más representativos de la migración y el consumo cuyos debates han sido permeados por algunas racionalizaciones económicas y que, para intereses de este trabajo, es necesario dejar de lado. Por ello, se presenta una propuesta de índole sociológica que transversaliza ambos fenómenos con aproximaciones derivadas de la propuesta de Bourdieu.

En una clara complementariedad con la teoría estructural constructivista se suman las bondades de la teoría de redes, ambas en un permanente diálogo que problematiza a las trayectorias como procesos pluridimensionales en constante construcción social.

## **2.1 *Locus de enunciación. Las raíces de un fenómeno cercano***

Al enmarcar este trabajo de investigación fue necesario hacerlo desde un posicionamiento personal. No pretendí ser imparcial ni mucho menos ajena a las problemáticas de la migración que se han descrito hasta ahora; por el contrario, reconocí mi labor como investigadora mediante las dificultades que han caracterizado la construcción de esta propuesta, principalmente porque sus raíces se ubicaron en impresiones confusas, incompletas y desdibujadas basadas en mi propia historia.

Contrario a legitimar mis ideas preconcebidas, inicié un complicado proceso de análisis con la migración y el consumo cultural a través de una mirada que escapó a mi propio sentido común. A partir del desconocimiento acerca de la organización familiar y de los estudiantes como jóvenes multifacéticos, mi interés se centró en encontrar historias que me desconcertaran y me sorprendieran. Fue así como en la búsqueda de pensar mis acciones desde la mediación de aspectos de origen y configuraciones socioculturales, emprendí este proceso reflexivo desde una mirada relacional con los fenómenos mencionados.

El reto principal en este punto fue comprender la expresión de Bourdieu *et al* (2002) “objetivar al sujeto objetivante” (p.98), como una forma de vincular al agente, los campos en los que se inserta, y de manera adicional mi quehacer investigativo. Por ello, partí de la relación entre la realidad que buscaba analizar, los actores implicados en ella, sus experiencias en términos de condiciones de posibilidad, sin dejar de lado mi historia. Aunque en un inicio fue complicado, comprendí que, para ubicar a los entrevistados dentro de un mapa, tenía que recordar que éste estaba construido por alguien que de igual manera se encuentra en él.

Al escribir este texto, me reconozco como una joven perteneciente a una comunidad rural en el centro del estado de Veracruz. Mi origen se encuentra en “La Colonia”, un pequeño pueblo que, entre otras cosas, se caracteriza por sus altos índices de migración ilegal hacia EUA. De donde yo vengo se sabe a voces casi todo lo referente a esa ruta; por ello, podría decir que crecí con la idea de que cruzar la frontera era algo natural para la población que “quería salir adelante”.

A través de los años vi cómo numerosos conocidos se despedían de los suyos; sin embargo, mi familia se encontró dentro de un pequeño sector que nunca migró debido a que



mis padres encontraron certeza económica dentro de la comunidad al construir negocios propios. Caso contrario fueron mis tíos paternos que al independizarse buscaron la ayuda de algunos conocidos para cruzar con destino a la ciudad de Arizona. De esta manera, vivencí el desarrollo de mi infancia entre constantes despedidas caracterizadas por múltiples encargos y promesas en las que mis padres adquirieron funciones de cuidado con las familias de mis tíos ausentes.

Dado que mi familia funcionó por muchos años como una red de apoyo para las tías y los primos que se habían quedado en la comunidad, el conocimiento que obtuve acerca de la migración ilegal se construyó desde una mirada externa quizá un poco intrusa, pero no por ello menos certera. Conocí de primera mano las condiciones arriesgadas que implicaba el hecho de cruzar la frontera ya que mi padre siempre fue el primero en enterarse de los pormenores de la ruta hacia EUA, y de manera adicional, presencié el acompañamiento que mi madre brindó a mis tías en algunas situaciones de cuidado parental.

Con esta serie de experiencias mi núcleo familiar empezó a resignificar la migración ilegal, dado que como testigos de los cambios en las dinámicas de quienes habían partido, las concepciones acerca de la migración tomaron nuevos matices. Una polaridad que contrapuso el plano económico y el plano relacional tensionó por mucho tiempo los beneficios y los daños al migrar. Así que, dentro de mi inmediatez se articularon nuevos discursos enfocados en evitar ese destino lleno de incertidumbre que ofrecía el cruzar la frontera.

Fue así como mis padres consideraron que la educación superior era la mejor posibilidad de realización y desarrollo profesional. Incluso cuando las condiciones geográficas simbolizaron dificultades para acceder a la universidad, tomó fuerza la alternativa de emprender una migración interna por estudios superiores. Con el devenir de los años, el primero en irse fue mi hermano mayor, quien a ciegas se aventuró dentro de un panorama hasta entonces desconocido al convertirse en el primer referente de educación superior dentro de la familia.

Desde la perspectiva de las generaciones mayores, mi hermano era un potencial actor de cambio al simbolizar la posibilidad de transformación para los familiares más jóvenes y sus rutas profesionales. Sin embargo, esta aspiración representó una ambición utópica debido a que la realidad de mi comunidad tendía a repetirse sin oportunidad al

cambio. De donde yo vengo los hijos de migrantes no estudian, sino que dan continuidad al sueño americano modelado por sus padres; y mis primos no fueron la excepción, ellos abandonaron el ámbito escolar para migrar por trabajo. De ahí que por mucho tiempo yo asociara el tener familia en EUA con la inevitable continuidad de la migración hacia el norte. Fue hasta que llegué a la ciudad de Xalapa para cursar mis estudios superiores que esta idea rompió con su propia lógica.

Con mi llegada a la facultad de Pedagogía experimenté diferentes puntos de quiebre; el primero de ellos rompió mis creencias acerca de la continuidad de la migración, esto porque dentro de mi grupo de amigos encontré historias que unían las trayectorias educativas con la migración ilegal. A raíz de este hallazgo una pequeña voz se quedó dando vueltas en mi cabeza al preguntarse qué era lo que diferenciaba las historias de mis primos a las de mis amigos para que éstos últimos si siguieran estudiando. Aunque no lo sabía esas dudas constituyeron las bases para plantear esta investigación.

Con todo este entramado detrás, a los diecisiete años mi historia con la migración evolucionó, puesto que me convertí en una variante del migrante interno al dejar mi comunidad para buscar mejores oportunidades académicas. A esa edad inicié una nueva vida caracterizada por el desconocimiento no solo de la capital, sino de la UV como institución en la que todos insistían en llamarme foránea. Fue así como llegué a experimentar la sensación de ser ajena en mi propio país, y pasé de una posición externa en la que veía desde afuera a la migración, a vivenciar en carne propia lo que implicaba el dejar a los míos.

A pesar de las adversidades que durante algún tiempo fueron parte de mi trayectoria, mi estadía en Xalapa representó la oportunidad de conocer la extrañeza a través de su diversidad. Por ello me mantuve comprometida para concluir mis estudios superiores y cuatro años después culminé la universidad con éxito. Mis padres que tiempo atrás me habían llevado, planificaron mi mudanza para devolverme al pueblo. En ese lugar que de forma esporádica visitaba se encontraban mis raíces, mis enseñanzas y parte de mi esencia, pero que por alguna razón a mi retorno se sentía diferente.

A mi regreso experimenté una desconexión con mi comunidad y con lo que representaba, así que por mucho tiempo me pregunté qué era lo que había pasado en mí para que me sintiera distinta. Después de numerosas reflexiones comprendí el papel de la

migración en mi vida. Me permití ver que la migración ilegal funcionó para abrirme la puerta hacia los estudios superiores y descubrí que la migración hacia Xalapa representó mi oportunidad para reconstruirme a partir de las experiencias ligadas a mi vida en la capital y mi condición de estudiante universitaria. Irme para estudiar me permitió conocer un sinnúmero de cosas, gracias a esa mirada curiosa con la que me he manejado a través de los años pude apropiarme de cada espacio en el que me posicioné, y eso me convirtió en lo que soy ahora.

Resultó grato descubrir que eso que me había hecho diferente y que me cuestioné por mucho tiempo, tenía un nombre y se llamaba consumo cultural. Aunque en un inicio no llegué a dimensionar su complejidad, supe que a través de él era entendible no solo mi abandono de prácticas culturales representativas del lugar que me vio crecer, sino también la desaprobación que las generaciones mayores me mostraron cuando dejé ir la herencia cultural de la familia. A partir de eso, mi historia se caracterizó por el abandono de una parte de la cultura con la que crecí como un acto de transformación propia.

He de aclarar que después de mi retorno busqué alejarme del patrimonio cultural de mi pequeña comunidad porque de donde yo vengo la cultura se encuentra marcada por la violencia y la muerte. A través de relatos por parte de conocidos, familiares, y los propios entrevistados de la investigación, entendí que muchos son los casos de jóvenes cuyas historias se ven trastocadas por la dupla migración-consumo cultural; sin embargo, esto se vivencia de manera distinta en cada trayecto.

Desde esta historia que es la mía, fue desde donde partí para imaginar esta articulación de fenómenos sociales, con la firme convicción de que cada historia tiene consigo una gran diversidad y riqueza. Así fue como contemplé a la migración como un fenómeno multifacético con caras aún desconocidas, y al consumo cultural como una forma de apropiación del proceso migratorio mismo.

## **2.2 Trayectorias: una (re)construcción desde las voces de estudiantes migrantes**

El concepto de trayectorias puede entenderse desde distintas posturas, y dentro del campo educativo se desarrolla con mayor solidez la que hace referencia al concepto de trayectoria escolar. Esta concepción teórica se entiende como un “camino” transitado desde la esfera institucional y se limita a ver el concepto como el cúmulo de procesos escolares

administrativos, o en su defecto, en procesos de rezago y abandono. Su principal limitante es la visión reducida y unilateral que no advierte elementos presentes en fenómenos sociales más complejos.

Por otra parte, hay una segunda postura que da lugar a la noción de trayectorias migratorias; su énfasis recae en procesos de expulsión, tránsito y retorno entre espacios geográficos. Este tipo de corte tiene la limitante de un análisis ubicado territorialmente entre el cambio de un lugar a otro bajo una lógica temporal lineal. Desde esta conceptualización se plantean tipologías de trayectorias definidas por los lugares de llegada o de salida, por lo que en apariencia no existen puentes que conecten a ambos más allá de una noción espacial.

Una tercera postura es la que intenta ser global al enfatizar en la amplitud y profundidad de procesos sociales desde el análisis de sucesos vivenciales, puesto que tiene un origen ligado a las contribuciones de Blanco (2002) con la noción de trayectorias vitales. Es en esta tercera perspectiva desde la cual se entiende el concepto de trayectoria dado que se nutre de los múltiples aportes de Rodríguez-Méndez (2021), para señalar que un análisis ideal de las trayectorias es aquel que da cuenta de cambios sociohistóricos desde la esfera contextual sin dejar de lado las transformaciones familiares y personales de los investigados.

La reconstrucción de trayectorias de los estudiantes migrantes de la UV implica el esfuerzo de integrar procesos individuales, la vida familiar y la vida social, desde dos ejes transversales: la migración y el consumo cultural. La base central detrás de esta afirmación es que, al ser un estudio que busca adentrarse en las orientaciones del consumo dentro del campo educativo, es necesario remontarse a las condiciones iniciales de quienes han migrado para estudiar.

Como menciona Sayad (2010) “únicamente las trayectorias reconstituidas íntegramente pueden dar cuenta del sistema complejo de determinaciones que (...) han llevado al emigrado a la actual situación” (p.57). En este sentido, la labor de explorar trayectorias de estudiantes cuyos contextos se han visto marcados por migraciones, requiere de la recuperación de dos aspectos fundamentales: las condiciones de origen que posibilitaron en primer lugar los desplazamientos, y las tensiones posteriores a las migraciones.

De esta manera, se plantea la recuperación del escenario inicial desde el que los sujetos partieron; a través de procesos individuales que los actores experimentaron, el conjunto de estructuras que impulsaron los desplazamientos, y las redes de socialización implicadas. Con ello, se busca superar discusiones teóricas que contraponen el determinismo del contexto y el voluntarismo del sujeto (Briscioli, 2017). Es decir, desde las trayectorias se busca la articulación entre el nivel estructural y la agencialidad, en añadidura con el capital social.

En la búsqueda de la articulación mencionada, el acercamiento a las trayectorias implica un estudio flexible y dinámico en el que se recuperan momentos trascendentales y de quiebre dentro de las vivencias de los sujetos. De esta forma, el enfoque teórico de las trayectorias se basa en:

analizar los cambios representativos, súbitos o repentinos que acompañan los trayectos, pues estos pueden variar y cambiar de dirección, grado o proporción, debido a que en ellos existe una interconexión. Por consiguiente, en los trayectos de los individuos se identifican esquemas de movilidad y momentos significativos que, en conjunto, ponen de manifiesto las disposiciones y prácticas de diversos actores y su relación con las prácticas y el origen social. El estudio de las trayectorias no será rectilíneo, ya que la riqueza de información se encontrará en los cambios de dirección, divergencias, inicios y cierres, que nos llevan a comprender las dinámicas sociales. (Rodríguez-Méndez, 2021, p.581)

En función de lo anterior, las trayectorias entendidas desde una visión amplia dan cuenta de los hechos desde sus conexiones no lineales, prácticas asumidas por las disposiciones mentales de los sujetos, posibilidades de movilidad en los diferentes escenarios, condiciones estructurales, estrategias emprendidas, redes de soporte y agencialidad. Los elementos mencionados son un referente para romper con limitantes de tiempo y espacio, al tener la posibilidad de rescatar sucesos que ocurrieron en otro momento y lugar.

Como señala Blanco (2011), las trayectorias posibilitan un análisis dinámico que entreteje las diferentes dimensiones relevantes en la vida de los actores. Por ello es pertinente abordar las trayectorias como un recurso que recupera elementos vitales de carácter económico, social, cultural, educativo e incluso simbólico. De ahí que el acercamiento descrito ubique a las trayectorias desde perspectivas y bases conceptuales de

corte sociológico con una proximidad teórica al estructural constructivismo y la ubicación en el espacio social. Desde esa ubicación teórica las estructuras objetivas se encuentran relacionadas con las posibilidades de acción de los sujetos.

### **2.3 Migración estudiantil y consumo cultural: un fenómeno entre el estructuralismo constructivista y la teoría de redes**

En el presente apartado se realiza la aproximación teórica de la investigación con conceptos que emergen desde el enfoque estructural constructivista y la teoría de redes. Nociones como: espacio social, agente, capital, redes, campo y consumo cultural son los pilares de este acercamiento teórico. El sustento de corte sociológico en este trabajo surge a partir de dos premisas principales:

- La visión unidireccional de las teorías migratorias que no ven más allá de los aspectos económicos en la tarea de dimensionar la complejidad de tal fenómeno.
- La desconexión de algunas teorías del consumo con manifestaciones culturales externas a la urbanidad y las artes, así como el énfasis en la economía de los bienes como única forma de legitimidad.

Señalado lo anterior es preciso realizar un recuento histórico de las teorías con mayor relevancia en la construcción de ambos fenómenos como objeto de estudio. Para tal propósito se presentan, en primer momento, las aproximaciones teóricas de la migración con corte clásico. Smith (1998) es uno de los precursores de esta propuesta, en la que las posibilidades de desarrollo productivo y de acceso a mejores salarios se convierten en las razones detrás de múltiples movimientos espaciales. Aquí se menciona que los flujos se convierten en los medios para equilibrar las diferencias de ingresos entre zonas de desigualdad.

De igual forma la teoría neoclásica apunta a elecciones racionales de carácter económico. Desde esta premisa el migrante calcula los beneficios económicos que tendrá al desplazarse en comparativa con los costos implicados, con proximidades a los tiempos, inversión de capital y nivel de ingreso salarial se prevé que solo en casos en los que los beneficios sean mayores, los sujetos parten de su lugar de origen con la firme convicción de un alto nivel de ganancias económicas (Lewis, 1954).

En la misma vertiente, los postulados del mercado dual sostienen que la migración se fundamenta en la demanda de mano de obra entre países con distintos niveles de desarrollo, la principal diferencia respecto de las teorías anteriores es que el foco de atención no es la precariedad de los lugares de origen, sino el atractivo que suponen los espacios con mayor industrialización y riqueza. La dualidad a la que hace alusión el nombre de este enfoque es la separación entre actividades económicas cualificadas y no cualificadas, donde éstas últimas son las destinadas a los migrantes por su falta de profesionalización (Piore, 1979).

Como se puede apreciar, la visión de fenómenos migratorios se encuentra direccionada bajo una racionalidad económica, ya que incluso en otras perspectivas como la del sistema mundial (Portes y Walton, 1981) y el enfoque de sistemas (Kritz y Zlotnik, 1992) prevalecen visiones de los sujetos como mano de obra o bloques económicos. Pese a la consolidación de algunas de las teorías mencionadas, la realidad apunta a que ninguna de ellas puede explicar en su totalidad el fenómeno de la migración.

De acuerdo con Arango (2000), el mayor reto al analizar las migraciones radica en considerar la diversidad que engloba. Por ello es necesario enfatizar en todas aquellas “formas, tipos, procesos, actores, motivaciones, contextos socioeconómicos y culturales” (p.45), detrás de la experiencia de migrar. Solo así puede ser abordada a la luz de su propia historia y dinámica social como un fenómeno inseparable de su contexto, y establecerse un acercamiento mayor.

Intentar superar el reduccionismo economicista de teorías migratorias conduce a mirar el trasfondo histórico, social y cultural detrás de sus actores implicados. Es por esa razón que el consumo a través de su complejidad y amplitud puede mostrar historias ocultas de gran significado en los desplazamientos. Por lo mencionado se presentan algunas de las teorías sociológicas que han analizado al consumo junto con algunas de sus ideas centrales.

El principal referente es la propuesta teórica del consumo como pertenencia y distinción definida por Simmel (1988). A través de ésta se aporta la lógica de la moda como una forma de aproximación con el dinero, la producción de bienes y su mercantilización. Desde esta mirada se pone el énfasis en aspectos como el sentido de pertenencia y la diferenciación, sin embargo, se prevé que las constricciones culturales tienden a seguir una lógica económica como principio básico de la segmentación.

Desde esta misma lógica, surge la teoría del consumo postmoderno, la cual puede considerarse como una vertiente sucesora de las ideas de Simmel, su principal representante es Benjamín (2003) quien visualiza al consumo como una forma de concentración de bienes civilizatorios presentes en las grandes ciudades. Es a través de su conceptualización que el prestigio, el intelectualismo, el progreso y el bienestar se asocian al consumo en su forma mercantil.

Por otra parte, la teoría de la clase ociosa de Veblen (1899) parte de una mirada económica que vislumbra aspectos simbólicos como el reconocimiento social y el prestigio implícitos en prácticas de consumo cultural. Con una clara diferenciación entre clases, el peso de la propiedad privada y la distribución de la mano de obra, el consumo se plantea como la base de distinción poblacional. Además, se distingue al ámbito universitario y su sentido de privilegio, por su lógica clasista reflejada en rituales internos de la academia y en la dignificación resultante de la adopción de prácticas de escritura y oralidad.

El impacto de las teorías mencionadas ha sido notable dentro de la academia, y su ejemplificación más clara es el auge de investigaciones de corte sociológico que han traído consigo grandes debates. Uno de los más recientes, y cuya discusión es relevante para este estudio, es la que se da entre la teoría bourdieuana y el omnivorismo cultural, ambas caracterizadas por la contraposición de sus postulados.

Como crítica directa a la teoría de Bourdieu, surge la propuesta de Peterson y Simkus (1992) que mediante estudios con poblaciones pertenecientes a la clase media y alta demuestran el interés de éstas por prácticas de las clases bajas. Los argumentos principales del omnivorismo se basan en una aparente jerarquía social cambiante y en la aceptación de las altas esferas respecto de las bajas. Con los hallazgos realizados, los autores plantean la superación de la propuesta bourdieuana.

Mediante la revisión de la teoría del omnivorismo se encuentran algunos aspectos debatibles y el principal es la desaparición de la legitimidad cultural, ya que se considera que derivado de las características de una sociedad globalizada toda forma de jerarquía cultural ha desaparecido. Sin embargo, al considerar que los estudios de esta vertiente se han realizado en poblaciones cuyos criterios de inclusión comprenden la pertenencia a estratos sociales altos en zonas de gran desarrollo económico como Australia, Holanda,



Suecia y Finlandia; la propia construcción metodológica supone una visión reducida del consumo, que no es aplicable a las condiciones de la población mexicana.

Como se puede apreciar, las perspectivas hasta ahora señaladas tienen un elemento en común, el desconocimiento de otras formas de consumo que escapen a las valoraciones de los sectores privilegiados, y también la inamovible percepción de la legitimidad del consumo desde una racionalidad económica. A partir de lo mencionado con anterioridad, surgen dos interrogantes: la primera acerca de cómo abordar la migración desde sus diferentes formas más allá de la economía, y la segunda sobre cómo plantear al consumo desde sus legitimidades de carácter simbólico y no simplemente monetario.

Para tales fines se propone una hibridación teórica que recupera algunos principios conceptuales del enfoque estructural constructivista e ideas centrales de la teoría de redes. Esto con el propósito de definir puentes teóricos de índole relacional que conecten los niveles macro y micro, al considerar aspectos estructurales, relaciones en el espacio social, y un panorama de posibilidades de acción por parte de los actores. Los elementos señalados son la base para el análisis de trayectorias cuyo corte se basa en ambos fenómenos: procesos migratorios y dinámicas de consumo cultural.

En el entendido de las distancias teóricas de ambos enfoques, se retoman las nociones centrales de la propuesta de Sapiro (2016) en la que se plantea al análisis de redes como un método más que como una teoría. Esta idea se sustenta en la potencial complementariedad de los principios teóricos del enfoque estructural constructivista a través del análisis de redes, puesto que éste último da lugar a un acercamiento empírico más eficiente con el capital de tipo social.

El principal punto de convergencia entre ambos enfoques es el énfasis que se otorga a las características relacionales del mundo social. Así, mientras el estructural constructivismo se acerca a las características de los actores a partir de sus diferentes posiciones en un espacio determinado, el análisis de redes se focaliza en la estructura de las relaciones y los efectos de éstas en las posiciones que tienen o podrían tener los actores. Además, Sapiro (2016) señala:

mientras que la teoría de redes aísla la variable del capital social o describe la estructura de las relaciones sociales sin vincularla con los demás atributos de los actores ni con las características de la actividad analizada, la teoría de los campos permite comprender la estructura de las relaciones

objetivas que rigen un espacio en relación con las cuestiones específicas de la actividad que se desarrolla en él. (p.130-131)

De esta manera, el estructural constructivismo y el análisis de redes se conforman como perspectivas complementarias que buscan obtener un panorama más amplio del espacio social a través de las relaciones que lo conforman. Mediante aspectos constitutivos de las redes como la institucionalización, las condiciones de duración, el grado de cierre, el funcionamiento, los objetivos, las características, la distribución del poder y las afinidades entre miembros, se permite una aproximación con las múltiples posiciones de un mismo actor en diferentes redes que son parte de una misma historia.

En términos generales, esta investigación operacionaliza el análisis de redes para acercarse a la constitución de los campos, mismos que han sido teorizados desde el estructural constructivismo. De esa forma la reconstrucción de trayectorias sigue una lógica triangulada que vincula tres ejes fundamentales: estructuras, agencialidad y relaciones sociales.

### **2.3.1 La teoría del estructural constructivismo: el punto de partida**

En el proceso de esbozar un estudio desde la articulación entre migración y consumo cultural, se buscó hacerlo desde un recorte teórico caracterizado por la complementariedad y la pluralidad. De manera que, en ese proceso, la búsqueda de superar algunas de las dicotomías centrales en estudios migratorios y de consumo – como la ya mencionada entre determinismo y voluntarismo – tuvo como resultado el acercamiento con la propuesta teórica y epistemológica de Bourdieu.

Con conceptos abiertos, el estructural constructivismo tiene posibilidades de aplicación en procesos empíricos de distinta naturaleza, por ello, al abordar a la migración y al consumo desde esta mirada, se da paso al uso de recursos que visibilizan otros fenómenos impensables para teorías surgidas de un raciocinio económico. Para hacer este abordaje, se parte de algunos elementos poco explorados de la propuesta de Bourdieu (2010): la elección, la legitimidad, la ruptura, el significado y la resignificación.

Con la finalidad de articular estos elementos con los fenómenos de análisis de la investigación, es necesario partir del concepto de espacio social que se entiende como un

“sistema de posiciones sociales que se definen las unas en relación con las otras” (Gimenez, 2002, p.6). El espacio social conlleva a entender principios de diferenciación y superioridad en cada posición. Sin embargo, dado que la sociedad actual se caracteriza por espacios sociales con rasgos diversos cuyos límites no siempre son claros, éstos pueden abordarse a través de diferentes esferas de la vida, las cuales se entienden como campos.

La riqueza conceptual del campo radica en su grado de autonomía y el tipo de relaciones que engloba, dado que obedece a una lógica propia que los diferencia entre sí al validar determinados recursos. Este nuevo nivel de análisis teórico es definido como una:

red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (sitios) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes 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.). (Bourdieu y Wacquant, 1995 p.64)

El concepto presentado, así como el de espacio social, se vinculan con la noción de agente en la que los sujetos se entienden como “organismos socializados, dotados de un conjunto de disposiciones que implican, al mismo tiempo, la propensión y la capacidad necesarias para entrar en el juego y participar en él” (Bourdieu, 1989, p.59). Como se puede apreciar, los conceptos básicos de esta teoría se caracterizan por sus significados relacionales que son entendibles entre sí, lo cual hace imposible que se aborden como piezas aisladas.

De manera precisa, el pensamiento relacional es la propuesta del estructural constructivismo, dado que su premisa central sostiene que todo lo que existe en el mundo son relaciones objetivas cuya existencia es independiente de la voluntad de los individuos (Bourdieu y Wacquant 1995). Así, las nociones de espacio social, campo y agente; son los elementos básicos que llevan a una mejor comprensión de los demás conceptos necesarios para establecer este mapa teórico en el cual la migración y el consumo son los protagonistas. Con la posibilidad de establecer un diálogo abierto entre conceptos del estructural constructivismo y principios centrales de la teoría de redes, se recuperan algunos aportes metodológicos de ésta última para aterrizar lo que la teoría de Bourdieu plantea.

### 2.3.2 Las redes ¿teoría o método? Un diálogo constante con el estructural constructivismo

Como se ha mencionado, el campo se enuncia principalmente como una red, hecho que tiene congruencia desde el punto de vista de la teoría de redes, desde la cual, una red tiene posibilidades de existencia, extensión o término por las condiciones dadas al interior de un campo, ya sea entre diferentes agentes o con las estructuras. A esto se suma la posibilidad de flujos de determinada información y recursos que solo es posible cuando las condiciones del campo lo permiten (Vidal Jiménez, 2010).

El papel de las redes dentro de los campos obedece a una configuración jerárquica de posiciones, al mismo tiempo que al interior de la red sus miembros se relacionan bajo principios de poder y de autoridad. El posicionamiento de cada red o agente depende de muchos factores, y uno de los más importantes es el despliegue de estrategias para mantener o para mejorar el estatus actual. Para abordar las estrategias es imperativo formular la noción de *habitus* que las configura.

El *habitus* establece una ruptura con la percepción de los agentes como seres racionales, dado que se define como “un sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes, adquirido mediante la práctica y siempre orientado hacia funciones prácticas” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p.83). La relevancia de este concepto se justifica por articular dos tipos de estructuras: objetivas y subjetivas, dado que ambas son inseparables por ser parte de la misma realidad. Como señala Jiménez (2019):

el *habitus* es la mediación entre las posiciones objetivas y las tomas de posición subjetivas (los “puntos de vista” dentro del campo, “las elecciones entre las posibilidades” o límites del mismo campo) de los agentes dentro de un campo, lo cual permite comprender sus formas de articulación, como es el caso de la correspondencia tendencial entre posiciones y tomas de postura. (pp.10-11)

Definido lo anterior, se establece que al hablar de *habitus* se hace referencia a la capacidad del agente de poder adaptarse y preverse dentro del campo en el que se encuentra desde las demandas que el campo exige de él y a la lógica que tiene. El resultado de la capacidad dentro del campo es la posibilidad de implementar estrategias, las cuales toman forma desde la movilización de redes de las que dispone el agente.

Lo anterior contribuye a la idea de que las probabilidades de intermediación de una red en experiencias desconocidas son posibles a través de vínculos cuya posición sea clave

en el campo que se va a explorar (Rey-Fau, 2016). Con ello las redes escapan de la usual visión instrumentalista para convertirse en un medio que origina estrategias de acción distintas a las que se dan desde la individualidad, puesto que gracias a la red se accede a capitales distintos.

El concepto de capital se entiende como un principio de organización al representar un poder social que articula la estructura y la lógica específica de los campos relacionales debido a que cada uno determina las propiedades que tienen valor y que funcionan como capital. Esto suscita, entre otras cosas, algunas tensiones derivadas de la imposición de “la especie de capital que se necesita para participar” (Bourdieu citado en Jiménez 2019).

La distinción del capital se realiza desde cuatro aristas que se retoman para establecer puentes teóricos direccionados a la operacionalización desde el análisis de redes. Para este propósito se presenta una serie de tablas en las que se detallan:

- Tipologías de capital
- Definiciones teóricas del capital desde el estructural constructivismo
- Aproximaciones al capital desde el análisis de redes.

La tabla seis que se muestra a continuación presenta el primer tipo de capital denominado económico.

Tabla 6. Capital económico		
Tipo de capital	Definición desde el estructural constructivismo	Operacionalización desde el análisis de redes
Capital económico	Es de manera directa dinero o derechos de propiedad.	Formas creadoras de redes (acceso a): Instituciones Lugares Prácticas Experiencias

Referencia: elaboración propia a partir de Bourdieu (1998) y Bevort (2007).

Lejos de una visión economicista, se señala la importancia de este tipo de capital en un devenir histórico y su relación con otros tipos de capital. A través de evoluciones económicas originadas por las migraciones de carácter internacional, se prevé su incidencia

en el acceso a otros tipos de capital. Por ejemplo, espacios que potencializan la creación de redes o capital social, en esta vertiente, se presenta la tabla 7.

Tabla 7. Capital social		
Tipo de capital	Definición desde el estructural constructivismo	Operacionalización desde el análisis de redes
Capital social	Suma de los recursos, actuales o potenciales, correspondientes a un individuo o grupo, en virtud de que éstos poseen una red duradera de relaciones, conocimientos y reconocimientos mutuos.	Categorización de: Tipos de recursos otorgados Focos y flujos de información Influencia ejercida en los agentes Organización dentro de la red

Referencia: elaboración propia a partir de Bourdieu (1998) y Cruz-Gómez y Verd (2013)

Como se mencionó en un inicio, el análisis de redes se planteó como la ruta de acercamiento con el capital social para analizar, entre otras cosas, las relaciones presentes en actividades cotidianas de los estudiantes migrantes como las prácticas culturales y el emprendimiento de los desplazamientos. Con esta mirada también se hace un breve acercamiento con la conformación de esos vínculos, y se priorizan las formas de movilización de éstos en el acceso a la información.

La pertenencia a distintas redes aproxima a la comprensión de sus estructuras y de este modo se explora la predominancia de determinado capital en mecanismos internos que le dan funcionamiento. Por ejemplo, las redes que soportan la migración internacional por trabajo ilegal tienden a valorar el capital económico sobre los demás – puesto que los denominados coyotes son los más recurrentes – sin embargo, cuando la migración es por

estudios, o bien, se analiza el consumo, las redes siguen otra lógica que puede ser social, simbólica o cultural.

El término de capital cultural que se presenta a continuación constituye la base de algunas puntualizaciones importantes. La primera es su principio de diferenciación que lo convierte en uno de los capitales más importantes dentro del ámbito cultural y educativo, y la segunda es su propiedad de evolución que lo acerca a problemas simbólicos (Bourdieu, 1998). Para abordar esto se presenta a continuación la tabla 8.

Tabla 8. Capital cultural		
Tipo de capital cultural	Definición desde el estructural constructivismo	Operacionalización desde el análisis de redes
Objetivado	Propiedades materiales que se definen solamente en su relación con el capital cultural en su forma incorporada	Usos y socialización de los bienes
Institucionalizado	La objetivación del capital cultural bajo la forma de títulos	Papel de las redes en la obtención de títulos
Incorporado	Incorporación que, en la medida en que supone un trabajo de inculcación y de asimilación ( <i>habitus</i> )	Prácticas de consumo cultural

Referencia: elaboración propia a partir de Bourdieu (1998)

Como se puede apreciar, para dimensionar al capital cultural es necesario abordar sus tres tipologías en un panorama general. Con este elemento se vislumbra el amplio espectro de capitales culturales en una aproximación con los espacios sociales en los que desarrollan los estudiantes, y también con el campo universitario que marca diferenciaciones mediante fronteras simbólicas que se acentúan por las múltiples caras del capital cultural.

El foco de análisis en este tipo de capital es el incorporado, puesto que es la representación más fiel al consumo cultural; no obstante, la forma objetivada y la institucionalizada se convierten en la tangibilidad de lo incorporado. Las redes en este sentido se traducen en socialización cultural, movilización de redes institucionalizadas, movilización entre redes institucionalizadas, y finalmente prácticas de consumo cultural desde la colectividad.

Con el acercamiento planteado que se focaliza en el consumo cultural, se da paso a un cuarto tipo de capital: el simbólico. Este concepto es quizá uno de los más ambiciosos y complejos de la teoría bourdieuana, pero es sin duda el peldaño fundamental para el reconocimiento de los demás capitales mencionados.

De acuerdo con Fernández (2013) la multidimensionalidad del capital simbólico radica en su eficiencia acorde a cada campo, es decir, que puede no trasladarse a otro. Para abordar este tipo de capital se presenta la siguiente tabla.

Tabla 9. Capital simbólico		
Tipo de capital	Definición desde el estructural constructivismo	Operacionalización desde el análisis de redes
Capital simbólico	Usualmente conocido como prestigio, es la forma legitimada de otras especies de capital.	Forma expresiva de las redes – reconocimiento social: Valoraciones que se establecen dentro de las redes respecto de sus integrantes, dinámicas sociales, temas, entre otros.

Referencia: elaboración propia a partir de Bourdieu (1998) y Cruz-Gómez y Verd (2013)

Este tipo de capital engloba propiedades intangibles, pero con una relevancia muy amplia, ejemplos de ello son: “la autoridad, el prestigio, la reputación, el crédito, la fama, la notoriedad, la honorabilidad y el buen gusto” (Giménez, 2002, p.8). Sin embargo, la existencia de este tipo de capital depende de los demás sujetos y el reconocimiento que éstos externalizan.

La noción de capital simbólico es trasladable a un modelo teórico que permite ver realidades de múltiples rostros, significaciones con valor simbólico y valoraciones independientes (Bourdieu, 1977). En este entramado, la legitimidad es el principal elemento en disputa y también es objeto de distintas interpretaciones y clasificaciones que no siempre son claras.

En resumen, los diferentes tipos de capital tienen un funcionamiento propio y se articulan de manera que importa su volumen, estructura, e interrelaciones. De esta manera, las tablas presentadas dan un panorama general de algunos conceptos del estructural



constructivismo desde sus nexos con el análisis de redes, en un intento por mostrar la complementariedad de ambas vertientes desde las nociones teóricas de una en complemento con la operacionalización de otra. Establecidos los puentes teóricos, en la siguiente sección se realizan algunos señalamientos cuyo desconocimiento puede crear la ilusión de espacios sociales ajenos a conflictos y tensiones implícitas en la dimensión del consumo cultural.

## **2.4 El consumo cultural ¿lo culto y lo popular?**

El consumo cultural en términos teóricos es prácticamente inabarcable por la complejidad de su definición. Si bien se puede considerar a la cultura como un proceso colectivo que crea símbolos cuyos significados son apropiados (Guzmán Cárdenas, 2015), cuando se hace énfasis en el consumo cultural se tiende a fragmentar en sectores de las bellas artes, las industrias culturales y lo popular.

Los tres sectores mencionados suelen diferenciarse entre sí por tener una lógica distinta; mientras que las artes son en automático asociadas a lo culto, lo popular se traduce en lo folclórico, y lo masivo se asocia a las industrias culturales (Catalán & Sunkel, 1990; Canclini, 1990). Esta sectorización ha creado, hasta cierto punto, un antagonismo teórico entre el denominado consumo popular y el consumo culto<sup>8</sup>.

Como menciona De Certeau (1999), lo popular se ha reducido a una representación degradante de la tradición basada en el gusto modesto y la escasez económica, hecho que se traduce en la carencia del “buen gusto”, mientras que su contraparte correspondiente al

---

<sup>8</sup> La clasificación del consumo cultural como popular y culto obedece a la literatura que le ha separado dentro de estas dos vertientes, sin embargo, esta investigación no considera esta conceptualización.

consumo culto define lo que debe ser apreciado en términos de cultura al regir las políticas culturales de las grandes ciudades y las universidades.

Esta articulación teórica del consumo que antagoniza lo culto y lo popular, tiende a contener un carácter peyorativo que minimiza los territorios de los que provienen algunos estudiantes, al encasillarlos como lugares cuyas manifestaciones culturales son alternativas folclóricas y pintorescas que tienen lugar cuando pueden convertirse en factores de impacto turístico o en productos consumibles.

Al respecto, De Certeau (1999) menciona que las universidades se enfrentan a la contraposición de lo culto y lo popular, mientras que algunas instituciones “buscan protegerse fortificando los muros por medio de la selección al ingreso y la dureza de las exigencias en el interior” (p.83); algunas otras han dejado que la masificación universitaria quebrante la tradición cultural de élite que durante mucho tiempo caracterizó a las universidades.

En cualquier caso, las acotaciones teóricas acerca del consumo culto y popular promueven debates que perpetúan nociones eurocéntricas, este hecho impide abordar formas de consumo cotidianas a los estudiantes universitarios en su condición de migración interna. En consecuencia, para esta investigación el consumo cultural se entiende mediante precisiones que implican ideas, valores y significados que se encargan de orientar el consumo más allá de esta clasificación.

Como menciona García-Hernández (2018), “las prácticas de consumo no tienen significados equivalentes para todos, los diversos usos y funciones dependen de las articulaciones particulares y se manifiestan en relación con grupos específicos” (p.543). De tal forma que no se considera pertinente teorizar al consumo como culto o popular, sino hacer énfasis en el sentido otorgado por los actores de manera simbólica a través de sus conocimientos y trayectorias.

Una construcción teórica de estas características permite aproximarse al consumo cultural con la finalidad de dimensionar la diversidad de expresiones culturales en las que los estudiantes que han migrado se encuentran. Por ello, el consumo cultural para esta investigación es entendido como el establecimiento de relaciones significativas con la oferta cultural en cuanto al “uso de los bienes culturales y en los significados que se construyen en ellos” (Moguillansky-Fischer, 2017, p.67).

Las relaciones señaladas se enmarcan en valoraciones, apreciaciones y apropiaciones que hacen posible el autorreconocimiento y el reconocimiento con otros actores. Esto evita jerarquizaciones que invaliden los significados que los estudiantes manifiestan en cuanto a sus formas de consumo cultural ligadas a su historicidad.

## **2.5 La elección de migrar y consumir: laberintos de significaciones, rupturas, resignificaciones y legitimidades**

Una vez definidas las nociones básicas de la articulación teórica, es preciso aterrizarlas en función de otros conceptos que se acercan a los dos fenómenos de estudio planteados. Para tal propósito se parte de la elección, entendida como un sistema de preferencias condicionadas cuya construcción se fundamenta de manera temporal, geográfica e histórica (Bourdieu y Wacquant 1995).

Esta definición muestra que cuando los estudiantes “eligen migrar” y “eligen qué tipo de consumo tener”, hay que prestar atención al origen de tales elecciones. Sin embargo, la interrogante que surge es ¿cómo saber qué elecciones han marcado determinadas trayectorias y de dónde han surgido? Para intentar responder esta pregunta se considera a la significación, un elemento teórico que en palabras de Bourdieu (1995) articula el *habitus* y la agencia.

Mediante su relación, los agentes construyen significados en cada espacio social que son inseparables de su progresión histórica y dinámica relacional. En este caso, en un primer momento son las significaciones construidas de manera familiar los que le dan sentido a las elecciones que conducen las trayectorias de los estudiantes, tanto en términos de migración como en incorporación primaria de manifestaciones culturales.

Por otra parte, cuando se experimentan cambios abruptos originados por la migración se da lugar a un segundo elemento denominado ruptura que representa un proceso de deconstrucción para los actores, en él se experimentan transiciones y rompimientos con las significaciones establecidas (Guerrero, 2006). De esta manera, las migraciones internacionales por trabajo e internas por estudios superiores contribuyen a romper las significaciones que configuraron trayectos iniciales, ya que como indica Hannerz (1996):

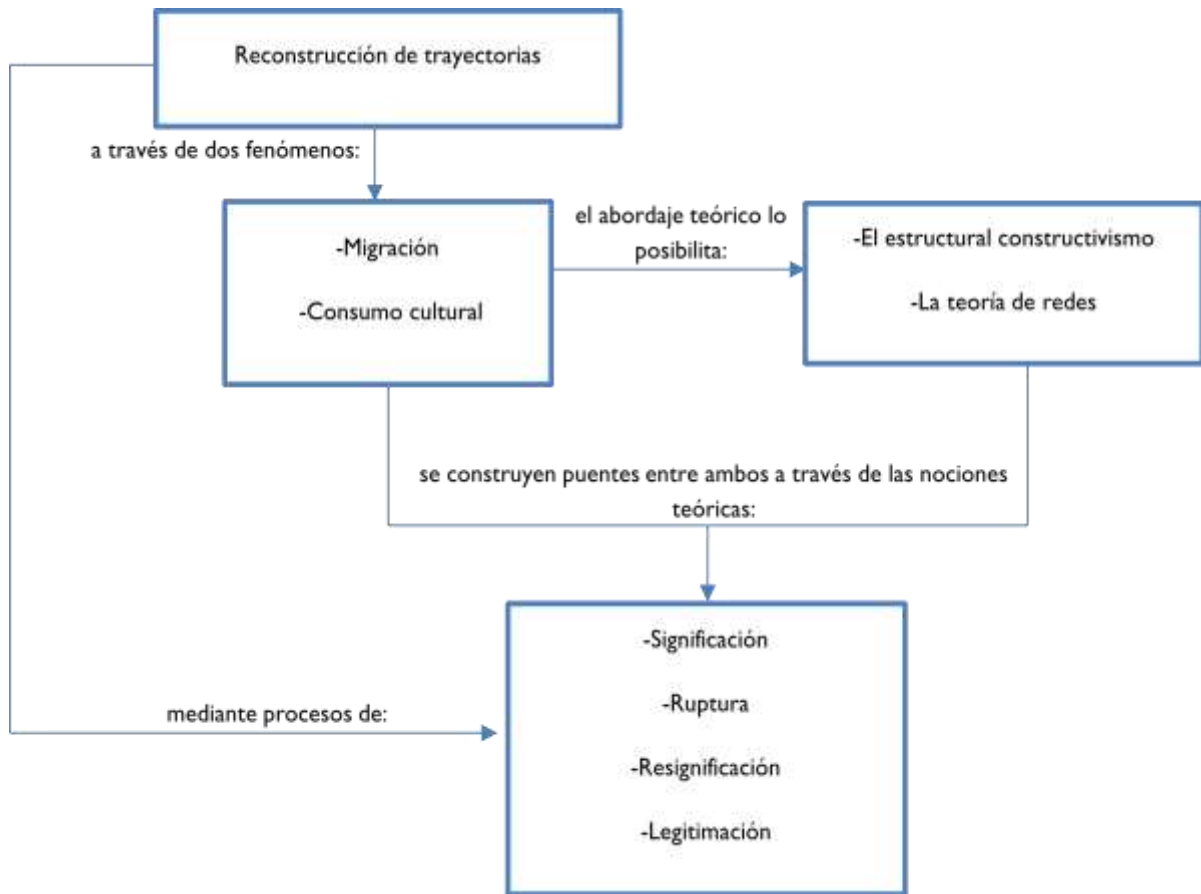
a medida que las personas se desplazan con sus significados, y a medida que los significados encuentran formas de desplazarse aun cuando las personas no se muevan, los territorios ya no pueden considerarse realmente como contenedores de una sola cultura (p.24).

La premisa de Hannerz representa un nuevo viraje para la aproximación del consumo cultural como esfera constitutiva de las trayectorias de los estudiantes, puesto que la migración visibiliza manifestaciones culturales en un mismo espacio con diferentes atribuciones de significado.

De la mano de la pluralidad de significaciones en contextos migratorios se originan procesos de resignificación que de acuerdo con Martínez (2004), consisten en contrastar distintos espacios con modelos culturales propios, los cuales coexisten y negocian sus significados a través de la socialización con demás actores. De esta manera, la resignificación transversaliza a la migración como fenómeno familiar-educativo y a las orientaciones de consumo cultural que los estudiantes han configurado en sus trayectos.

La producción de significaciones, los detonantes de ruptura y la transición a posibles resignificaciones, son procesos relacionales cuya complejidad emerge desde las características del espacio social, los capitales disponibles, la capacidad de agencia y el espectro de estrategias desplegadas por los estudiantes, quienes construyen las bases para legitimar sus orientaciones de consumo cultural en contextos de migración.

En síntesis, las nociones teóricas presentadas en esta sección constituyen las bases para detectar los momentos clave de las trayectorias. También permiten abordar entrecruces entre el estructural-constructivismo y la teoría de redes, al incorporar los procesos de socialización en la construcción de significados. Finalmente, a nivel de discusión teórica, las nociones enlistadas posibilitan una propuesta que se aleja de la dicotomía entre el consumo culto y popular, que como se ha mencionado, tiende a invisibilizar lo significativo para los estudiantes. Con el propósito de resumir la estructura de este segundo capítulo se presenta la siguiente figura.



Las precisiones teóricas señaladas en la figura anterior conformaron el punto de partida para el diseño metodológico y su posterior implementación. Esto se explora a profundidad en el siguiente capítulo.

**Figura 6. Resumen del segundo capítulo**  
Referencia: elaboración propia

## Capítulo III. Marco metodológico, la ruta para el análisis de la migración y el consumo cultural

*Hace falta ver la complejidad allí donde ella parece estar, por lo general, ausente, por ejemplo, en la vida cotidiana (...) una vida en la que cada ser tiene una multiplicidad de identidades.*

*Edgar Morin.*

En este capítulo se abordan los aspectos metodológicos que guiaron el proceso de investigación en la ruta de análisis del fenómeno de estudio. El diseño presentado obedeció a la búsqueda de la complementariedad con las bases teóricas explicitadas, así como a la adaptación de elementos técnicos que fueron necesarios en el análisis de datos empíricos. A causa de los múltiples elementos considerados para articular este capítulo, la estructura se conforma de seis secciones.

La primera sección se centra en las bases epistemológicas y el proceso de vigilancia durante la investigación; la segunda brinda los detalles acerca del enfoque que posibilitó la aproximación con el fenómeno de estudio; mientras que la tercera refleja el proceso para la selección de participantes y colaboradores al enfatizar en las posibilidades de acceso a la información. Dentro de la cuarta sección se expone lo referente a las consideraciones éticas del diseño e implementación del trabajo de campo.

En lo que respecta de la quinta sección, se desarrolla el proceso de construcción de los instrumentos, la etapa de pilotaje, las modificaciones del instrumento y finalmente la implementación final de la técnica elegida. Por último, la sexta sección se encarga de presentar la lógica que siguió el análisis de datos. Se destacan los aspectos técnicos, la secuencia del proceso y las bases para la conformación de los capítulos empíricos.

### 3.1 El posicionamiento epistemológico y la vigilancia constante

Las bases epistemológicas de esta investigación parten de la complejidad que simbolizan los estudiantes inmersos dentro del campo universitario; sin embargo, al considerar la

confluencia de distintos paradigmas dentro de las ciencias asociadas al ámbito educativo fue necesario, como menciona Sierra y Fallon (2013), proponer nuevas formas de pensar a los actores desde su relación con la universidad sin dejar de lado sus aspectos contextuales e históricos. Desde este planteamiento fue necesario partir de los pilares epistemológicos surgidos desde el estructuralismo constructivista, los cuales siguen una lógica sostenida en tres aspectos básicos definidos por Beytia (2012):

- Una filosofía de la ciencia relacional que refirió a las relaciones entre posiciones objetivas que subsisten más allá de la conciencia de los actores. Este principio fue el punto de partida desde el cual la migración y el consumo cultural emergieron como fenómenos relacionables. También fue donde se planteó la presencia de los actores en distintos campos, lo cual se tradujo en la aproximación más cercana a las diferentes posiciones a las que alude el concepto de trayectoria.
- Una filosofía de la acción disposicional que señaló las potencialidades de los agentes y las estructuras, hecho que rebasó la visión reduccionista de la migración y confirmó la correspondencia del agente respecto de las estructuras con las que se relaciona. Por el lado del consumo se abrió una ruta de análisis con ambos ejes desde una perspectiva histórica.
- Una sociología que recuperó la reflexibilidad acerca de lo investigado sin dejar de lado el diálogo constante entre el proceso investigativo en sus diferentes etapas y los actores a cargo de él.

Los factores mencionados constituyeron la base sobre la cual se enmarcaron los demás apartados de la investigación, así como los elementos que articulan el presente capítulo. No obstante, fue necesario establecer la existencia de una complementariedad entre los aspectos enlistados y algunos principios de la epistemología pluralista que señala la importancia de los colaboradores a través de sus discursos, así como el intercambio de apreciaciones respecto a la investigación.

De acuerdo con lo anterior, el proceso de reconstruir trayectorias a partir del eje migratorio y el eje del consumo cultural requirió comprender las prácticas sociales desde el medio en el que se insertan y de acuerdo con las formas de organización de los sujetos (Olivé, 2009). Es decir, el pluralismo dentro de esta investigación refirió al acceso de los



fenómenos sociales con base en las experiencias y las voces de los colaboradores (Tello y Mainardes, 2012).

En resumen, el diseño epistemológico de este estudio partió de una perspectiva relacional como base para plantear el fenómeno de estudio y abordar las trayectorias. El principio de acción disposicional hizo posible indagar la dimensión histórica de los actores y sus estructuras. Mientras que la reflexibilidad contribuyó a la vigilancia epistemológica que, como señala Bourdieu et al (2002), tiene diferentes grados de aplicación:

- El primer grado se orienta hacia lo empírico como una forma de atención a los sucesos inesperados.
- El segundo grado se encarga de la aplicación sistémica de los métodos y de su congruencia.
- El tercer grado se encarga de romper con el absolutismo del método y de las teorías.

Los tres grados de vigilancia implicaron la supervisión del trabajo de investigación mediante un proceso constante y reiterativo. De esta forma la vigilancia epistemológica significó repensar las experiencias previas con la migración y el consumo como parte de una historia previa y asincrónica enlazada a la construcción de: un objeto de estudio; un entramado teórico y conceptual; una estrategia metodológica basada en el uso de técnicas cuyos alcances y limitaciones sean claros; y una ruta para la construcción de datos empíricos.

La vigilancia constante permitió reconocer algunos errores investigativos – detallados en las próximas secciones –, así como detectar sus orígenes, de manera que fue posible organizar rutas para poder superarlos. En adición, el uso de conceptos y teorías también se sometió a una revisión constante para corroborar sus condiciones de validez en función del objeto de estudio construido.

Una vez definidas las bases epistémicas y con el objetivo de reconstruir las trayectorias desde la correspondencia entre niveles estructurales y agenciales, se propuso que la mirada relacional e histórica fuera explorada a través de un enfoque cualitativo, mismo que proporciona numerosas bondades expuestas en el siguiente apartado.

### 3.2 El enfoque cualitativo en el proceso de investigación

La complejidad del fenómeno que entreteje experiencias migratorias y dinámicas de consumo cultural requirió de un abordaje amplio desde las voces de los estudiantes que han migrado por estudios. Al hacer referencia a sus trayectorias, el énfasis se encontró en las reconstrucciones que los propios actores hacen de su historia desde planos individuales, familiares, educativos y culturales.

Por lo anterior, el enfoque cualitativo representó la ruta más asequible para adentrarse en las diferentes manifestaciones de la migración dentro de un mismo núcleo familiar, así como en las numerosas vertientes que el consumo cultural representa en los trayectos de los estudiantes a través de su historia. Con esta aproximación fue posible analizar las orientaciones del consumo cultural como parte de los significados que los jóvenes atribuyen a sus antecedentes migratorios.

La elección del enfoque cualitativo se basó en la posibilidad de analizar “entornos vivos” a través de los diferentes discursos expuestos por los estudiantes, en ellos se hizo un acercamiento a los espacios y sucesos al margen de los significados que les otorgaron. En palabras de Monje (2011) la investigación cualitativa:

muestra una mayor tendencia a 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. (p.14)

De esta manera, el enfoque cualitativo recuperó la realidad de los estudiantes a través de sus propias experiencias y percepciones, al partir del conocimiento de su ubicación en un contexto histórico y geográfico específico desde el cual articularon conocimientos, opiniones, creencias, actitudes y valores respectivos a la migración y a sus prácticas de consumo. Es decir, con este enfoque fue posible adentrarse en el consumo cultural desde una mirada histórica atravesada por el trasfondo migratorio de los distintos integrantes en un núcleo familiar.

Con el conocimiento de que el consumo cultural tiende a investigarse desde enfoques de corte cuantitativo, la presente investigación proporcionó herramientas para establecer proximidad descriptiva con el fenómeno, para lograrlo uno de los retos centrales

fue la dinámica entre colaboradores e investigador, aspecto crucial que, si bien priorizó formas de trabajo más abiertas, también mostró dificultades de acceso a la información.

Como señala Ruiz (2012), gran parte de la riqueza del enfoque cualitativo recae en la relación del sujeto con el fenómeno de estudio a través de la diferenciación de significados en procesos de construcción social, por ello los estudiantes como únicos facilitadores de información ejercieron su capacidad de colaboración durante el trabajo en campo.

De esta manera, la ruta cualitativa reincidió en procesos globales y contextualizados que se enfrentaron a su propia complejidad como fenómenos sociales, por ello fue importante complementarlo con un modelo teórico múltiple que permitió una aproximación más amplia con el fenómeno migratorio y el consumo cultural. Esta propuesta de investigación se articuló desde el enfoque cualitativo en complementariedad teórica del estructuralismo constructivista y el análisis de redes.

Con el reconocimiento de la realidad social como una “construcción histórica que es objetivada y a la vez interiorizada por el observador, al mismo tiempo que pone énfasis en el cambio que pueden provocar los agentes” (Beytía, 2012, p.22); el constructivismo estructuralista se acercó al consumo cultural en contextos de migración sin determinismos. Por ello se entrelazó con el análisis de redes y sus procesos de constitución de relaciones de carácter familiar, económico, político, institucional, cultural e ideológico en una doble posición geográfica (Pedone, 2010); sin embargo, el enfoque planteado supuso dos retos principales:

- El acercamiento con el consumo cultural desde una mirada cualitativa direccionada hacia la historicidad y la significación.
- La ruptura con metodologías cuantitativas para abordar redes en procesos migratorios de carácter internacional e interno.

Sin perder de vista los desafíos metodológicos, el siguiente elemento considerado para la construcción de datos lo constituyó una perfilación para los participantes de la investigación como se muestra en la siguiente sección.

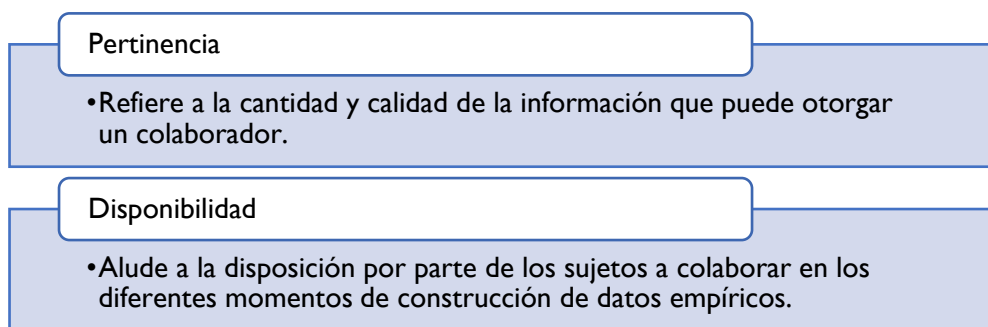
### 3.3 La selección de los participantes y colaboradores

La elección de la población se realizó desde un acercamiento con los estudiantes de la UV. En el entendido de que la zona Xalapa es la de mayor representatividad por su gran matrícula, la selección de colaboradores se orientó para localizar actores cuyas historias se encontraran permeadas por fenómenos migratorios a nivel familiar e individual. El proceso de aproximación con los participantes se efectuó desde dos momentos: el primero se enfocó en identificar algunos estudiantes de la carrera de Pedagogía, debido a que inicialmente fue en esta facultad donde se detectó la confluencia de jóvenes que migraban internamente y que dentro de sus familias experimentaban otros desplazamientos a nivel internacional para sostener sus estudios universitarios.

Por otra parte, el segundo momento consistió en ampliar la selección bajo un muestreo de tipo bola de nieve, ya que en éste los sujetos son quienes ponen en contacto con otros que puedan tener características similares (Baltar y Gorjup, 2012). De esta manera, fue posible expandir la investigación hacia un número mayor de estudiantes y contar con algunos casos en otras carreras universitarias. Con la definición de algunos criterios específicos se logró que los sujetos de interés cumplieran con un perfil enmarcado bajo los siguientes requerimientos de inclusión:

- Ser estudiante de la Universidad Veracruzana, en la región Xalapa.
- Contar con familiares que hayan migrado hacia EUA por motivos de trabajo.
- Haber migrado de manera interna a la ciudad de Xalapa por estudios universitarios.

En adición a los criterios de inclusión señalados se consideró pertinente la implementación de un primer filtro para la selección de colaboradores basado en los siguientes principios:

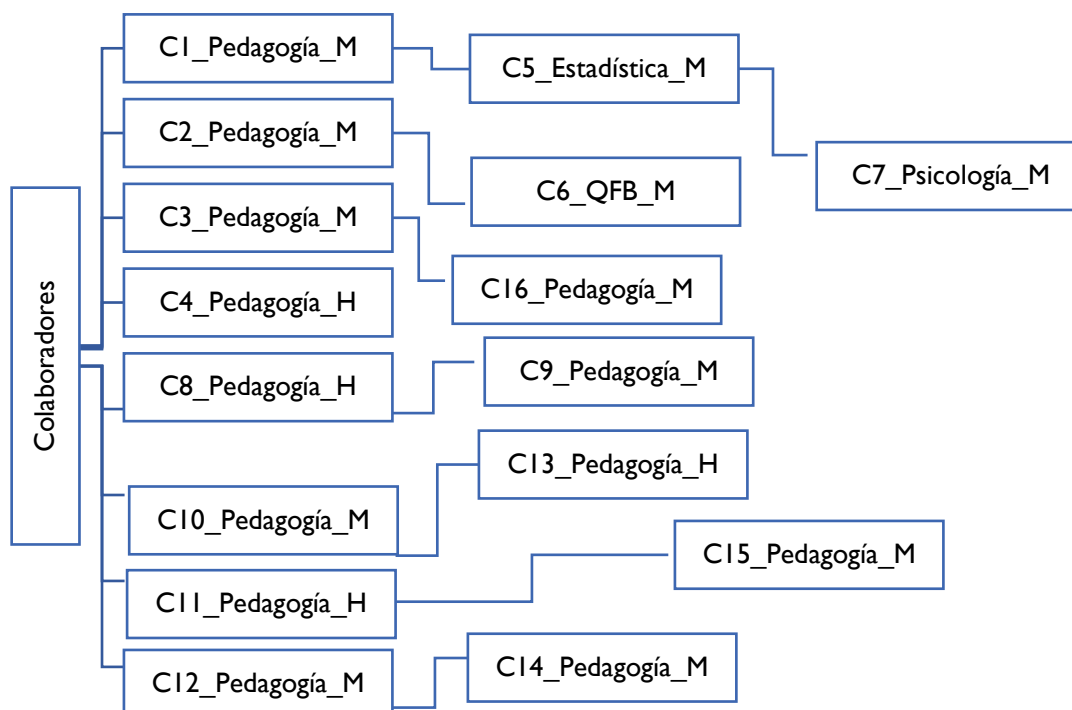


**Figura 7. Principios para la selección de colaboradores**

Referencia: elaboración propia con base en Sandoval (1996)

Con

las acotaciones pertinentes, la selección final arrojó una agrupación de colaboradores ubicados en tres distintas áreas académicas y cuatro carreras universitarias, con una clara predominancia de mujeres y mayor representatividad de la carrera de Pedagogía. La distribución final se presenta a continuación y se enfatiza en el papel de los primeros entrevistados para encontrar otros colaboradores. En algunos casos los estudiantes remitieron con compañeros de la facultad, con familiares, o bien, con conocidos de sus contextos de origen.



**Figura 8. Selección final de colaboradores**

Referencia: elaboración propia

**Nota:** la letra C significa colaborador, el número alude al orden en el que se realizaron las entrevistas, y la letra M indica sexo “mujer”, mientras que H indica sexo “hombre”.

En la figura ocho se presentan a los colaboradores finales, en la columna de la izquierda se encuentran los primeros casos detectados y de ellos se desprenden algunos otros que fueron hallados con ayuda de los seleccionados iniciales. El etiquetado expuesto

tiene la función de aglutinar el orden que siguieron las entrevistas, así como la carrera de procedencia y el sexo.

Los colaboradores seleccionados además de cumplir con los criterios de inclusión son un claro ejemplo de la diversidad que alberga la UV, puesto que, sin ahondar en el tema, la recaudación de datos generales permitió conocer que los estudiantes provienen de distintas zonas del estado, de modalidades distintas de educación media superior, y de distintas carreras. Para sintetizar la información general de los estudiantes entrevistados se presenta la tabla 10.

<b>Tabla 10. Datos generales de los colaboradores</b>				
Colaborador	Seudónimo	Edad	Lugar de origen	EMS
C1_Pedagogía_F	Casandra	22	Puntilla Aldama	CECyTEV
C2_Pedagogía_F	Maribel	21	Hidalgotitlán	TEBAEV
C3_Pedagogía_F	Pamela	20	Arizona	Preparatoria General
C4_Pedagogía_M	Miguel	23	Misantla	TEBAEV
C5_Estadística_F	Amairani	20	Colonia Libertad	TEBAEV
C6_QFB_F	Isabel	22	Hidalgotitlán	TEBAEV
C7_Psicología_F	Lizbeth	23	Tepozoteco	TEBAEV
C8_Pedagogía_F	Angélica	22	El ciruelo	TEBAEV
C9_Pedagogía_F	Alejandra	22	Coacoatzintla	CETYS
C10_Pedagogía_F	Mariana	20	Laguna de Farfán	TEBAEV
C11_Pedagogía_M	Javier	22	Tantoyuca	CBTIS
C12_Pedagogía_F	Andrea	21	Limones	TEBAEV
C13_Pedagogía_M	Edwin	21	Martínez de la Torre	COBAEV
C14_Pedagogía_F	Amaya	20	Huatusco	COBAEV
C15_Pedagogía_F	Melody	20	Almanza	TEBAEV
C16_Pedagogía_F	Rodrigo	22	Landero y Coss	TEBAEV

Referencia: elaboración propia con base en el trabajo de campo

En la tabla presentada se rescatan los etiquetados de la figura nueve para dar paso a los seudónimos elegidos por los propios entrevistados, puesto que por condiciones

específicas a sus trayectorias los estudiantes prefirieron omitir sus verdaderos nombres. Con la finalidad de presentar durante el análisis de datos una forma de identificación que represente las voces de los participantes se acordó el uso de los seudónimos para no violentar el anonimato y la confidencialidad acordada.

También se aprecian las edades de los estudiantes que oscilan entre los 20 y 23 años, la razón detrás de este hecho fue la presencia de jóvenes de recién ingreso, de semestres intermedios y de estudiantes que se encontraban en etapas finales de la carrera universitaria. Con esta multiplicidad de perfiles fue posible identificar algunos elementos asociados al consumo cultural en relación con el tiempo que tienen inmersos en la UV.

En lo que concierne a los lugares de origen se reconocieron elementos significativos como la cercanía con otras regiones de la UV, así como algunos aspectos representativos de cada contexto que problematiza y tensiona con: los flujos de migración ilegal, las dinámicas de migración por estudios, y las apreciaciones de la cultura imbricadas en cada territorio. Estos componentes se recuperan más adelante.

Finalmente se enlistaron las modalidades de educación media superior de la que proviene cada estudiante, lo cual dio lugar a posibles contrastes entre instituciones que anteceden a la universidad. Los rasgos distintivos de los colaboradores seleccionados contribuyeron a concretar rutas de acción enfocadas en el acercamiento exitoso con los participantes, sin embargo, previo al trabajo empírico fue necesario diseñar compromisos éticos entre colaboradores e investigador.

El diseño de una ruta ética en la investigación se fundamentó en las nociones de responsabilidad y respeto con los actores involucrados y con los datos en proceso de construcción, por lo que todas las acciones encaminadas a establecer puentes con los entrevistados encontraron su lógica de acuerdo con los elementos que se presentan en la siguiente sección.

### **3.4 Los aspectos éticos de la investigación**

La base para la construcción de datos acordes al enfoque cualitativo desde las características de los colaboradores y en función de los principios de flexibilidad, requirió de un posicionamiento dentro de los marcos de la ética con la disposición de actuar de

forma responsable y comprometida no solo con el estado del conocimiento, sino con quienes colaboraron en la producción de éste (Latapí, 2008). Por ello se reconoció la importancia de un acercamiento empírico basado en el respeto hacia los colaboradores (Schmelkes, 2010).

Con el propósito de señalar las implicaciones éticas dentro de este proceso de investigación, se enlistan los principios que guiaron las diferentes etapas correspondientes al trabajo empírico propuestos por Sañudo (2006; 2018):

- El acercamiento cordial con los posibles colaboradores que consistió en la propuesta de una cooperación voluntaria en la investigación.
- La conciencia de los sujetos participantes al hacerles saber en qué se involucraban y lo que implicaba su participación en la investigación.
- La entrega de la carta de consentimiento informado en la que se explicitaban propósitos, procedimientos, obligaciones y compromisos entre ambas partes: participantes e investigadores (véase anexo 1).
- Los principios de privacidad y confidencialidad que explicaban la posibilidad de elegir la información compartida y contar con un seudónimo mediante el cual los colaboradores se identificarían en el informe final, esto con el propósito de no mostrar sus verdaderos nombres.
- La negociación entre colaborador e investigador al abrir canales de comunicación para externar dudas, comentarios o sugerencias; durante y posteriormente al trabajo de campo.

Con el consentimiento informado convenido, los colaboradores procedieron a la firma de éste para realizar las entrevistas (véase anexo 2). Algunos entrevistados tocaron temas sensibles de los que pidieron no tener grabación por las vulnerabilidades abordadas. De esta manera, las entrevistas se realizaron siguiendo las líneas discursivas que los entrevistados solicitaron, por lo que más adelante fue necesario un segundo acercamiento en el que se buscó rescatar aquello de lo que no se tenía suficiente información.

El resguardo de los discursos se mantuvo tal cual los colaboradores lo solicitaron, al realizar el proceso de transcripción de manera fiel a sus discursos, pero anonimizando nombres de otros actores mencionados en las entrevistas. Esta decisión se basó en la idea de



que solo de esa manera se logra conservar las voces de quienes en este proceso requieren contar sus historias sin dejar de lado el principio de confidencialidad.

Una vez establecidos los compromisos con los colaboradores se procedió con la selección de técnicas e instrumentos para la construcción de datos. El establecimiento de canales de comunicación que proporcionaran información relevante se basó en las decisiones referentes a este aspecto técnico que se muestra en el siguiente apartado con algunas precisiones.

### **3.5 Técnicas e instrumentos para la construcción de datos**

Derivado del enfoque cualitativo y de la necesidad de recuperar las voces de los estudiantes, fue importante el uso de técnicas centradas en las particularidades y experiencias de los actores en cuestión. Por ello, la entrevista fue la técnica que hizo posible la recuperación de discursos y experiencias con una perspectiva relacional que rescató sucesos específicos asociados a las distintas migraciones en la familia y a la trascendencia de éstas a nivel educativo y cultural.

La elección se sustentó en que la entrevista sirvió para identificar procesos de transición, ajustes y cambios experimentados por los estudiantes y sus familias en el proceso migratorio, así como elementos explicativos en las dinámicas de consumo cultural y la historia detrás de ellas. Las posibilidades que brindó la entrevista radicaron en establecer conversaciones hasta cierto punto amistosas con los colaboradores, hecho que dio pautas para indagar en aspectos no observables como los significados, las opiniones, los puntos de vista, las valoraciones e incluso las emociones (Díaz-Bravo et al, 2013).

La entrevista otorgó la posibilidad de romper barreras temporales y geográficas, dado que permitió explorar acontecimientos remontados años atrás. Por otro lado, la adaptabilidad de esta técnica brindó un gran margen de flexibilidad correspondiente a las características propias de cada sujeto, al enmarcar y orientar los temas de la entrevista desde la configuración histórica de cada sujeto.

La amplitud y densidad de la información recabada se condicionó por el grado de estructuración de la entrevista, por lo que se optó por un diseño de tipo semiestructurado. De acuerdo con Monje (2011), con esta entrevista es posible:

escuchar al sujeto con la finalidad de comprenderlo lo más completamente posible en su contexto propio, es decir, en su singularidad y en su historicidad. Es un procedimiento de conversación libre del sujeto que se acompaña de una escucha receptiva del investigador con el fin de recoger datos personales. Se realiza con un número limitado de personas y su finalidad es estudiar las singularidades de los individuos y descubrir los significados profundos de los fenómenos. (p.150)

Una de las ventajas de la entrevista semiestructurada fue la intermediación entre la rigidez de una entrevista cerrada y la falta de definición de una abierta. Con ello fue posible obtener un equilibrio entre una sucesión de temas establecidos y los hallazgos en los discursos de los estudiantes. Como señala Corbetta (2003), la entrevista semiestructurada tiene la capacidad de trabajar con las palabras de los entrevistados, esto la convirtió en una invitación a entender desde dentro a los colaboradores.

Dado que las historias de cada uno de los estudiantes se caracterizaron por su heterogeneidad fue imprescindible garantizar la obtención de información significativa, hecho por el cual la construcción de un guion de entrevista para el trabajo empírico conllevó cambios y transformaciones, los cuales fueron posibles por la apertura de espacios de escucha con los entrevistados. En el siguiente apartado se profundiza este aspecto.

### **3.5.1 La construcción de los instrumentos, el pilotaje y la reconstrucción**

La elaboración del guion de entrevista partió de la revisión teórica y desde un sistema de categorización *etic* en el cual se definieron algunos ejes temáticos direccionados hacia la migración y el consumo cultural con preguntas orientadas a la construcción de datos empíricos. Una de las ventajas de contar con un guion fue la flexibilidad, ya que tanto el número de preguntas como sus características fueron elementos que se adecuaron con el ritmo de la conversación, al posibilitar incluso la incorporación de nuevas preguntas y la profundización según se requiriera (Lázaro-Gutiérrez, 2021).

Para la construcción inicial del guion se planteó una esquematización de preguntas primarias que introdujeron a los temas de la migración ilegal, la migración por estudios y el consumo cultural; posteriormente se dio paso a preguntas secundarias que profundizaron en las primeras (véase anexo 3). Se optó por preguntas abiertas de carácter descriptivo principalmente para enfatizar en las experiencias del entrevistado en conjunto con sus pensamientos y sentimientos, para después apuntar hacia los significados.

La cantidad inicial de preguntas difería de entre diez a doce, con un promedio de tres preguntas por eje temático. A partir de este esquema y con una duración de dos meses, se realizó el primer acercamiento al campo denominado *pilotaje* con el propósito de identificar la viabilidad metodológica y evaluar la propuesta del guion de entrevista. La socialización de la guía de entrevista en esta etapa se realizó con tres estudiantes de la carrera de Pedagogía, quienes antes de ser entrevistados revisaron la guía para evaluar la estructura de las preguntas y externar posibles dudas iniciales.

Con las adaptaciones correspondientes, se llevaron a cabo los pilotajes con entrevistas cuya duración osciló entre los 55 y 65 minutos aproximadamente. Como resultado de este primer acercamiento se realizaron cambios importantes, el primero de ellos, fue la rearticulación de las dimensiones de análisis y de la categorización inicial, que en un principio solo contaba con categorías surgidas de la teoría, pero que con los datos empíricos se transformaron en un sistema de categorización *emic*. Las adaptaciones realizadas pueden constatararse con la revisión de la tabla 11 que se muestran a continuación y posteriormente la tabla 12 que se encuentra más adelante.

Tabla 11. Dimensiones y sistema de categorización inicial		
Dimensiones	Niveles	Categorías
Familiar-social	Estructural	Origen social Condiciones económicas familiares Disposición de recursos y capitales
	Agencial	Disposición de redes y capital social Usos de capitales Estrategias de movilización y condiciones de vida universitaria
Académica-institucional	Estructural	Características institucionales de escuelas de procedencia Características institucionales y administrativas de la UV Características disciplinares de las carreras universitarias
	Agencial	Uso social de las instituciones de

		procedencia Uso social de la UV Estrategias para ingreso a la UV Estrategias de incorporación a la facultad
Cultural-simbólica	Estructural	Oferta cultural universitaria Oferta cultural de la ciudad Oferta cultural del lugar de origen
	Agencial	Consumo cultural escolar Consumo cultural externo

Referencia: elaboración propia

Como se puede apreciar, el modelo inicial de categorización constaba de tres dimensiones que se subdividían en el nivel estructural y agencial, este factor, aunque en un primer momento sirvió como andamiaje para intentar recuperar el aspecto relacional de las trayectorias, carecía de una articulación idónea, ya que como se puede apreciar fragmentaba la complejidad de los fenómenos sociales dentro de límites poco claros con tendencia a excluirse entre sí. Por lo anterior, tanto el sistema de categorización como las dimensiones emergentes intentaron superar las limitantes del primer modelo, dando como resultado el que se presenta a continuación en la tabla 12.

Tabla 12. Categorización posterior al pilotaje		
Dimensiones	Categorías	Subcategorías
Las experiencias migratorias	La experiencia con la migración internacional por trabajo	Tipo de migración
		Temporalidad
		Formas familiares
		Cohesión familiar
		Condiciones socioeconómicas
		Aspectos demográficos
		Expectativas
	Tipos de redes	
	La experiencia con	Experiencias migratorias previas

	la migración interna por estudios	Condiciones socioeconómicas
		Aspectos demográficos
		Expectativas educativas
Los escenarios que configuran al consumo cultural	Condiciones iniciales de consumo cultural	Oferta cultural de la comunidad
		Participación de la familia en la oferta
		Participación del estudiante en la oferta
	El periodo de las transiciones y los reajustes	Uso de las remesas
		Nuevas dinámicas familiares
		Rupturas y creación de lazos
		Nuevas condiciones sociales
Creación de expectativas		
La agencialidad cultural	Los nuevos encuentros	Apreciación de la oferta cultural de Xalapa
		Apreciación de la oferta cultural de la UV
	El consumo migratorio	Consumo como forma de integración
		Consumo como forma de transitar la universidad
		Consumo como forma de anclaje a la comunidad

Referencia: elaboración propia

El sistema de categorización posterior al pilotaje fue el resultado de un proceso de reflexión encargado de rescatar distintos correlatos referentes a las experiencias migratorias, así como los orígenes y evoluciones del consumo cultural. Esto fue posible por la introducción de preguntas de carácter exploratorio, ya que las principales limitantes del guion inicial se presentaron en el eje temático del consumo cultural.

Debido a que la exploración del consumo a nivel metodológico ha sido mayormente abordada de manera cuantitativa, al hacer la revisión del guion de entrevista se pudo advertir que las preguntas referentes a este tema carecían de claridad al ser escuchadas por los entrevistados de prueba y, por otra parte, las respuestas no eran flexibles dado que se veían condicionadas por la pregunta misma.

Como respuesta a las limitaciones del guion durante la etapa de pilotaje se estableció una dinámica de diálogo abierto con los entrevistados, este ejercicio permitió intercambiar opiniones acerca de integrar nuevas preguntas y replantear otras, hecho por el cual, el guion atravesó un rediseño que en el momento de ingreso a campo propició una mejor dinámica con los colaboradores (véase anexo 4).

En términos generales la construcción de instrumentos para esta investigación trajo consigo la posibilidad de rescatar los puntos de vista de los entrevistados del pilotaje para la aplicación de la entrevista con los colaboradores finales, con quienes pudo experimentarse un mayor acercamiento descrito en el siguiente apartado.

### **3.5.2 La implementación de la entrevista semiestructurada**

La fase de trabajo en campo tuvo una duración de seis meses en la que derivado de la contingencia sanitaria por COVID-19 se acordaron sesiones virtuales para la realización de las entrevistas con los estudiantes. Para establecer horarios se priorizó la administración de tiempo que los jóvenes manifestaron, por lo que todas las sesiones programadas se realizaron en los tiempos acordados.

Uno de los retos principales en esta etapa fue la conectividad por parte de los entrevistados, principalmente en las primeras sesiones realizadas vía zoom; sin embargo, estos percances se resolvieron de manera rápida con el uso de diversas herramientas digitales como videollamadas de WhatsApp, salas de Facebook y reuniones de Google Meet; la elección obedeció a las preferencias de los colaboradores.

Respecto de la interacción establecida se priorizó la creación de un espacio de libertad en el que la conversación fluyera. El papel del investigador se limitó a construir “un estilo propio de conversación para cada entrevista” (Ballestín & Fabregues, 2018, p.135), lo cual sumó a crear experiencias distintas con cada actor. En lo que concierne a las actitudes de disposición, flexibilidad y empatía que se asocian a la técnica elegida (Trindade, 2016) se señala el despliegue de estrategias en tres momentos clave de las sesiones de entrevista:

- La apertura de la sesión
- El punto intermedio
- El cierre de la entrevista

El primer momento lo constituyó la apertura de la sesión que se caracterizó por una actitud reservada de los entrevistados. Como estrategia de atención se optó por una bienvenida centrada en “romper el hielo” (Torillo, 2016) mediante: la presentación por parte del investigador, la explicación del proceso de entrevista, la revisión de los términos

de anonimato y confidencialidad, la obtención de datos generales y la solicitud de permiso para grabar la sesión.

En este punto se planteó la libertad del colaborador para desactivar su cámara en caso de considerarlo oportuno, esta recomendación surgió a partir de la etapa de pilotaje en la que los participantes manifestaron una mayor confianza y fluidez en comparativa a cuando se activaba la cámara durante la conversación.

Los resultados de esta iniciativa trajeron consigo una mayor duración de las sesiones que oscilaron entre dos y casi cuatro horas. Como resultado de la extensa duración en las conversaciones se implementó la posibilidad de parcializar las entrevistas en dos sesiones para no comprometer las actividades de los estudiantes, y en el caso de las sesiones realizadas en una sola sesión se instauró un breve descanso en el punto intermedio de la guía de preguntas.

Para el cierre de la entrevista se optó por reiterar el agradecimiento hacia los colaboradores y terminar la grabación. En esta fase se abrió un espacio de retroalimentación en el que se enfatizó acerca de las impresiones que se llevaban de la sesión. Se dio la posibilidad de realizar recomendaciones hacia el investigador y las preguntas, por lo que una de las constantes en los jóvenes fue la demanda de *darles voz*.

Como parte del compromiso final con los entrevistados se establecieron algunas síntesis como alternativa complementaria al trabajo de campo. A partir de una serie de recordatorios, anotaciones, impresiones y cuestionamientos se inició una perfilación para identificar elementos significativos que dieron pie al modelo de análisis de datos que a continuación se presenta, y que se justifica en la demanda emergente de los estudiantes entrevistados.

### **3.6 El análisis de datos como mecanismo para dar voz a los colaboradores**

El objetivo de reconstruir trayectorias a través del análisis de entrevistas siguió una secuencia de tres planos. El primero de ellos se ubicó en la estructura de lo explicitado en la entrevista y su transcripción, el segundo implicó ir más allá al indagar en lo implícito del discurso – con estos dos planos iniciales se dio paso a establecer puentes entre las

entrevistas como elementos empíricos respecto de los referentes teóricos – y por su parte, el tercero se centró en identificar las estructuras que las redes conforman en cada trayectoria.

Los planos de acercamiento fueron posibles a través de un análisis secuenciado en etapas con distintos grados de complejidad. A continuación, se describe el proceder metodológico del análisis.

### **3.6.1 La etapa de transcripción y codificación sustantiva**

En esta etapa se realizó la primera aproximación con las transcripciones de manera que fue posible: codificar la información en ellas, atender lo que los sujetos externaron, y examinar por dentro al texto para rescatar los pensamientos y significados que aguardan dentro de él (Strauss & Corbin, 2002). Para este proceso el paso inicial fue la transcripción de las entrevistas que pese a considerarse una tarea sencilla, constituye la base para un análisis de calidad.

De acuerdo con Bassi (2015), mientras que las entrevistas son la representación de los fenómenos sociales en su manifestación más fiel, la transcripción es la materialización de esas aproximaciones. Por lo tanto, el proceso de transcripción se realizó con suma cautela y desde algunos principios que favorecieron mayor detalle y profundidad. A partir de ello se siguió la adaptación de Bassi (2015) respecto del código de transcripción de Jefferson (2004), en la que señala al uso correcto de símbolos como eje central para la contextualización de los discursos.

Realizadas las transcripciones se dio paso a la codificación mediante el uso del software *Atlas.ti*. En este momento se produjo una unidad hermenéutica como base conceptual empírica de la cual partió el análisis de datos. Se entendió al código como un puente entre la información del campo y los referentes teóricos en constante comparación. Sin embargo, para codificar de manera eficiente se llevaron a cabo dos momentos: la codificación sustantiva y la codificación teórica.



La codificación sustantiva fue la etapa inicial del análisis, ya que se inició con la creación de algunos códigos basados en las transcripciones. La herramienta que posibilitó esta primera etapa fue la nube de palabras con la que se identificó la presencia de algunos términos importantes como se muestra en la siguiente figura.



**Figura 9. Base de palabras para la generación de códigos directos**

Referencias: elaboración propia a partir del uso de Atlas.ti

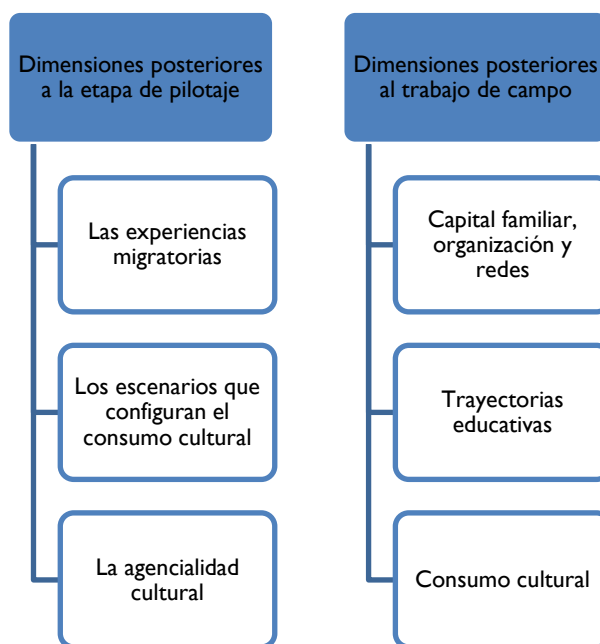
Con este primer acercamiento se rescataron los términos de mayor presencia en las entrevistas y se pudo advertir la relevancia de actores imbricados en el ámbito educativo y en los desplazamientos. De esta forma se prosiguió con la identificación de códigos asociados a los términos facilitados por la nube.

En esta etapa el uso de códigos proporcionó la representación más fiel a “los significados específicos de los participantes y sus experiencias en relación con estos significados” (Monge, 2015, p.80). Para este punto la codificación sustantiva presentó un crecimiento considerable, con ello fue posible realizar el entrecruce con la segunda etapa denominada codificación teórica que se explora a continuación.

### 3.6.2 La etapa de codificación teórica y evolución de las dimensiones

En esta etapa se incorporaron nuevos códigos surgidos de la teoría, este proceso se llevó a cabo hasta llegar a la saturación teórica que, de acuerdo con Vives y Hamui (2021), representa el momento en el que se carece de hallazgos novedosos. De manera posterior se cohesionaron ambas codificaciones mediante una fusión basada en la proximidad y la redundancia, con ello fue posible reducir el número de códigos.

Sumado a lo anterior, fue posible identificar el nivel de enraizamiento de los códigos para detectar la frecuencia, la relevancia y la solidez que cada uno tenía en la investigación. A través de los códigos con mayor enraizamiento se realizó un análisis de coocurrencias para extraer una matriz entre códigos significativos. Dados los hallazgos, se identificaron algunas relaciones básicas que contribuyeron a reconstruir el sistema de dimensiones como se muestra en la siguiente figura.



**Figura 10. Evolución de las dimensiones**  
Referencia: elaboración propia

Posterior al análisis de datos se observó que las dimensiones planteadas al final del pilotaje requerían de un reajuste. Para lo cual la primera dimensión denominada *las experiencias migratorias* se fragmentó y dio paso a dos nuevas dimensiones, la primera corresponde al *capital familiar, organización y redes*, y la segunda se denominó

*trayectorias escolares y migratorias*. Por su parte las dos dimensiones restantes del pilotaje: *los escenarios que configuran el consumo cultural*, y *la agencialidad cultural* se fusionaron para dar origen a la que recibe el nombre: *consumo cultural*.

Cada una de las dimensiones comprende un cúmulo de categorías y subcategorías que entretejen relaciones empíricas al interior de las tres dimensiones finales, ya que establecen diálogos entre las formas de organización familiar, las trayectorias educativas de los jóvenes que han migrado y las dinámicas de consumo cultural. Véase tabla 13

Tabla 13. Categorización final		
Dimensiones	Categorías	Subcategorías
Dimensión del capital familiar, organización y redes	Capital económico y redes de la familia	Experiencias familiares de migración internacional
		Organización familiar en la migración internacional
		Administración en el uso de recursos y remesas
	Capital simbólico y educativo de la familia	Elementos familiares de referencia para la educación superior
		Significados atribuidos a la vida universitaria en la familia
Dimensión de las trayectorias educativas	Trayectorias migratorias	Configuración de la migración interna por estudios superiores
		Trayectoria migratoria hacia Xalapa
	Trayectorias escolares	Expectativas universitarias
		Trayectoria escolar de la UV
Dimensión del consumo cultural	Origen histórico y social del consumo cultural	Incorporación de la cultura comunitaria
		Continuidades culturales en EMS
		Percepciones de la cultura digital
	Capacidad generativa del consumo cultural	Apropiación de la migración interna
		Apropiación de los estudios superiores
		Anclajes digitales

Referencia: elaboración propia

Dada la complejidad de las dimensiones y sus respectivos componentes, se optó por una estructura seccionada para la presentación de los capítulos de resultados. Cada capítulo

se centra en una dimensión de análisis, por lo que en su desarrollo contiene los siguientes elementos:

- Sistema categorial de la dimensión abordada en el capítulo
- Presentación de la lógica narrativa
- Desglose analítico de los resultados

Con las precisiones señaladas se presentan los capítulos siguientes cuya finalidad es el análisis y la discusión de los resultados.

## **Capítulo IV. La historia que no se cuenta, la historia de la familia. Un entramado de capitales, redes y organización**

*Los migrantes no solo mueren y son mutilados (...), las cicatrices de su viaje no solo quedan en sus cuerpos. Hay algo luego de tanta tensión que tiene que quedarse dando vueltas en sus cabezas.*

*Francisco Goldman*

En este capítulo se aborda la primera dimensión de análisis denominada *Capital familiar, organización y redes*, la cual hace referencia a la situación migratoria dentro de la familia de los estudiantes universitarios. Este fenómeno se observa a nivel educativo mediante un análisis centrado en las narrativas de la migración internacional desde las voces de los estudiantes. Es decir, aunque se enfatiza en la experiencia familiar, el abordaje se limita a la perspectiva de los jóvenes, pese a que hay menciones a otros miembros éstos son comprendidos desde las apreciaciones expuestas en los discursos de los entrevistados.

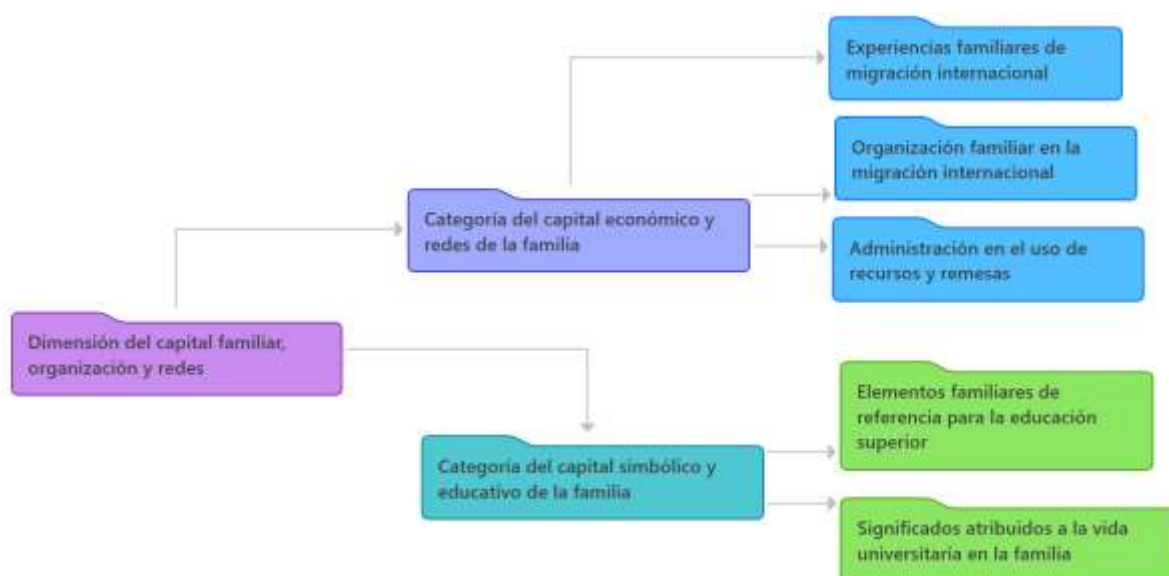
La ruta de análisis en cuestión permite abordar las trayectorias de los jóvenes que han migrado para estudiar a partir de un acontecimiento detonante: la migración realizada por algún familiar hacia EUA. Para ello, la estructura del capítulo sigue las delimitaciones originadas por el sistema categorial que se presenta a continuación.

### **4.1 El sistema categorial de la dimensión del capital familiar, organización y redes**

Con base en los hallazgos del trabajo de campo se identificaron algunos códigos de gran relevancia al momento de indagar en la familia como un núcleo con funcionamiento propio. Para identificar las categorías emergentes se rastrearon los flujos de información mediante el diagrama Sankey, en complementariedad con criterios de densidad, es decir, la relación entre códigos.

Con este proceso se reconstruyó la primera dimensión, cuyo resultado fue una estructura compuesta por dos categorías centrales en las que se condensaron una serie de factores materiales, sociales y simbólicos al interior de las familias. De igual manera, cada

categoría se estructuró a partir de una serie de subcategorías. La esquematización de esta primera dimensión se muestra en la siguiente figura.



**Figura 11. Sistema categorial de la primera dimensión de análisis**

Referencia: elaboración propia a partir del uso de Atlas.ti

De acuerdo con la figura 11, la primera categoría rescata tres subcategorías: las experiencias familiares con la migración internacional; la organización familiar en el proceso migratorio internacional; y finalmente la administración en el uso de recursos disponibles del núcleo. Este recorrido permite reconocer la trascendencia educativa de la migración internacional a través de la mirada retrospectiva de los estudiantes universitarios.

Por otra parte, la segunda categoría recupera subcategorías de carácter simbólico asociadas al ámbito educativo, principalmente aquellas que se constituyen como referentes universitarios dentro del imaginario familiar. También se abordan el reconocimiento a la educación superior, a las instituciones universitarias, y a la migración por estudios.

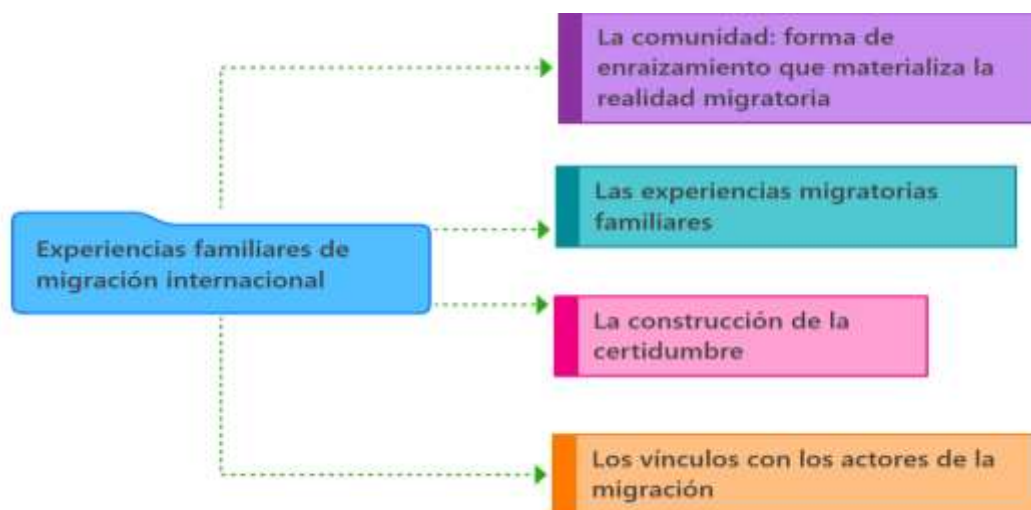
Cada sección constituye un denso entramado que muestra los distintos matices de la migración internacional dentro de las familias. Con el análisis descrito se constata que cada experiencia expresada por los estudiantes conlleva trayectorias únicas y complejas, entendibles desde el núcleo familiar desde el cual parten. Los elementos enlistados constituyen la estructura básica de esta primera dimensión; sin embargo, la presentación de

resultados obedece a una lógica que se deriva de este modelo inicial. Esto se explica a continuación.

## 4.2 La lógica narrativa del capítulo IV

El sistema categorial presentado sirvió como base para la identificación, la organización, y el análisis del material empírico; sin embargo, el proceso que concierne a la presentación de resultados requirió de algunas adecuaciones para permitir una narrativa acorde a las características de los datos. Por lo anterior se retomó la dimensión de análisis a través de las categorías que la integran. Esto se realizó con la finalidad de profundizar en cada subcategoría transformándola en una serie de hilos conductores que dieran sentido a una narrativa global.

Las tres primeras subcategorías son parte de la categoría *Capital económico y redes de la familia*, mientras que las dos últimas subcategorías se derivan de la categoría *Capital simbólico y educativo de la familia*. De este modo, la primera subcategoría que se analiza es la de *Experiencias familiares de migración internacional*, con ella se dio paso a cuatro hilos conductores como se muestra en la figura 12.



**Figura 12. Hilos conductores de la primera subcategoría**

Referencia: elaboración propia a partir del uso de Atlas.ti

La subcategoría de las *Experiencias familiares con la migración internacional* explora los relatos del núcleo acerca de la migración hacia EUA. La relevancia de este elemento radica en una contextualización que llevó a comprender la naturaleza de cada migración y el escenario en el que se desarrolló, dado que se acercó a los flujos migratorios del contexto de origen, las tendencias en el estatus migratorio, algunos aspectos temporales, y la cercanía del estudiante con el migrante internacional.

En lo que respecta de la segunda subcategoría denominada *Organización familiar en la migración internacional* se desprendieron tres hilos conductores que se aprecian en la



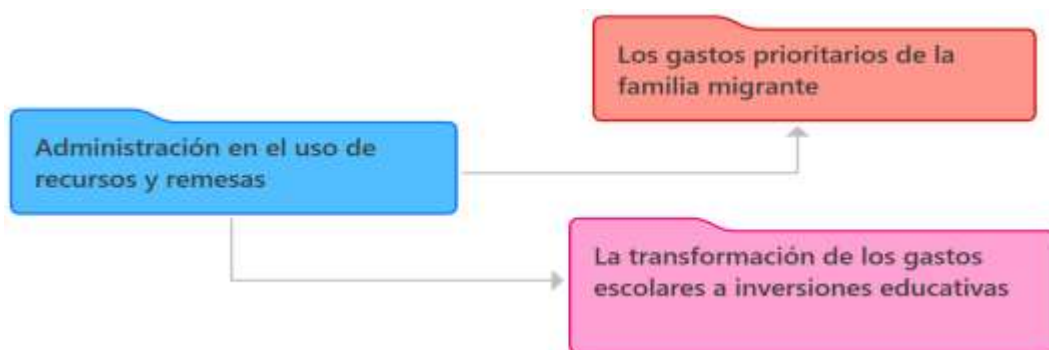
**Figura 13. Hilos conductores de la segunda subcategoría**  
Referencia: elaboración propia a partir del uso de Atlas.ti

siguiente figura.

La subcategoría de la *Organización familiar en la migración internacional* rescata las formas organizativas del núcleo al momento de vivenciar el desplazamiento de carácter internacional. En este sentido se hizo una aproximación para conocer quiénes fueron los miembros que usualmente migraron, quiénes son los que se quedaron, y quienes acompañaron durante el proceso. De esta manera fue posible hacer un acercamiento a la configuración de redes migratorias.

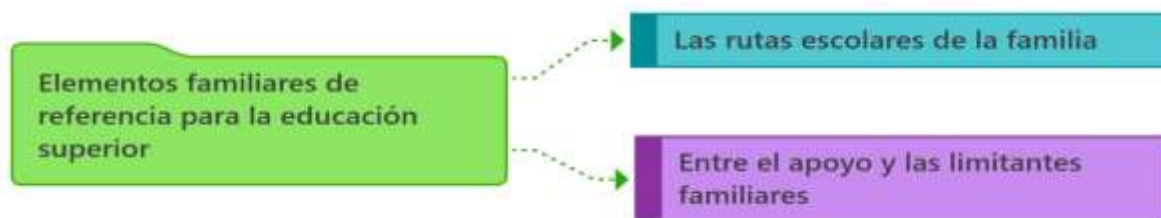
Por otra parte, la tercera subcategoría se denomina *Administración en el uso de recursos y remesas*, y de ésta surgieron dos hilos conductores centrales. La conformación de esta subcategoría se muestra en la figura que se presenta a continuación.





**Figura 15. Hilos conductores de la tercera subcategoría**

Referencia: elaboración propia a partir del uso de Atlas.ti



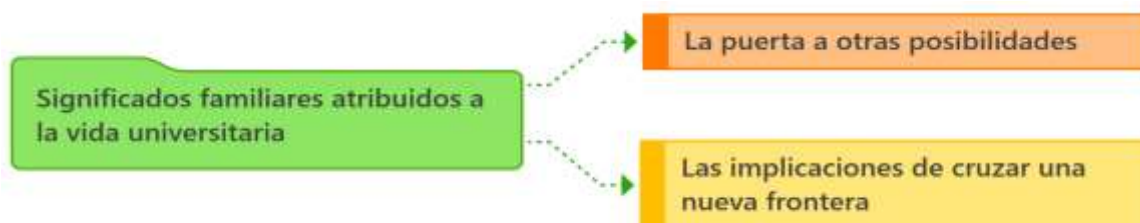
**Figura 14 Hilos conductores de la cuarta subcategoría**

Referencia: elaboración propia a partir del uso de Atlas.ti

La subcategoría de la *Administración en el uso de recursos y remesas* es la encargada de abordar la utilidad de recursos durante el trayecto escolar de los jóvenes. Se reconoce aquí la intermediación de las remesas de carácter económico y sociocultural en los procesos de educación básica, media superior, y durante la perfilación universitaria. Por otra parte, la cuarta subcategoría llamada *Elementos familiares de referencia para la educación superior* se compone de dos hilos conductores que se aprecian en la figura 15.

La subcategoría *Elementos familiares de referencia para la educación superior* aborda los referentes educativos en un primer momento a través de la escolaridad de los miembros de la familia. De manera posterior, el segundo hilo se encarga de problematizar el papel de la familia como entidad de apoyo o como figura limitante respecto de las expectativas de los estudiantes. Finalmente, la quinta subcategoría *Significados familiares*

*atribuidos a la vida universitaria*, es la que se encarga de dar cierre a este capítulo con dos hilos narrativos que se presentan en la siguiente figura.



**Figura 16 Hilos conductores de la quinta subcategoría**

Referencia: elaboración propia a partir del uso de Atlas.ti

La subcategoría *Significados familiares atribuidos a la vida universitaria* rescata las significaciones respecto a dos factores, el primero de ellos es la educación superior como vía de desarrollo, y el segundo se enfoca en lo que significa realizar una nueva migración con fines educativos. Una vez aclarado que la lógica narrativa se sustenta en los hilos conductores hasta ahora descritos se da paso a los siguientes apartados con sus respectivos subapartados y secciones en las que se lleva a cabo el desarrollo analítico de este primer capítulo de análisis.

### **4.3 Experiencias familiares de migración internacional, los matices de la ruta hacia EUA**

Los fragmentos que se presentan a continuación son las aproximaciones más fieles a las narraciones de los diferentes estudiantes que colaboraron en esta investigación. En estos discursos hay matices, memorias y remembranzas que forman parte de sus historias. Las expresiones, las risas, e incluso los silencios revelan información que en la mayoría de los casos no se había externado; por ello, la presentación de datos intenta ser retributiva con cada estudiante al rescatar las narraciones según lo acordado.

En este primer apartado se analizan las configuraciones experienciales de cada familia respecto de la migración internacional, por ello se presentan cuatro secciones en las que se rescatan: los aspectos contextuales a través de elementos ligados a la comunidad, los

estatus migratorios que problematizan las experiencias familiares, el impacto de la migración en la conformación de vínculos familiares, y finalmente, la trascendencia de la experiencia migratoria como medio para construir certidumbre.

#### **4.3.1 La comunidad: forma de enraizamiento que materializa la realidad migratoria**

Rodrigo es originario de Landero y Coss, uno de los municipios con mayores índices de migración en el estado de Veracruz. Como él mismo señala, su comunidad se caracteriza por ser “ese pueblo donde la mayoría de las personas migran hacia Estados Unidos”; sin embargo, desde su opinión, los flujos emergentes han sido producto de un trasfondo histórico-social que ha afectado de manera paralela a la estructura poblacional:

En nuestro municipio hace unos años hubo una gran explosión, o sea muy grande en cuestiones de migración porque la mayoría de las personas jóvenes, o en este caso el hombre que es el que sustenta la familia, se va y deja el municipio con la mayoría de población de mujeres, niños y adultos de edad avanzada. Como la principal actividad económica que radica aquí es la agricultura y la ganadería porque la verdad el comercio no es algo muy relevante, con el paso del tiempo muchas familias se van incluso completas, migran completamente dejando al municipio con muy pocos habitantes. Como que a raíz de que muchos se quedaron pues ya se establecieron más en los Estados Unidos. (Rodrigo, Pedagogía)

Las transformaciones poblacionales que lugares como Landero y Coss han experimentado no se limitan a los desplazamientos como hechos aislados, sino que se remontan a factores de asimetría regional naturalizados de manera histórica. En estas relaciones son los límites geográficos los que juegan un papel de jerarquía y poder replicable en las distintas comunidades de los entrevistados. En comparativa, pudieron identificarse condiciones contextuales parecidas que son en general precarias e inseguras desde la mirada de los jóvenes.

Ante escenarios inciertos, el lugar de origen refleja la trascendencia histórica de la migración junto con las relaciones asimétricas de poder laboral en una perspectiva individual y social. Moulier-Boutang (2000) denomina este fenómeno como “un comportamiento colectivo de fuga, rechazo activo y subjetivo de un nivel de subdesarrollo” (p.68), el cual se presenta con mayor claridad en “La Perla de la Huasteca”, lugar del que

proviene Javier, quien siempre se cuestionó las extensas jornadas laborales y la falta de un trato humanizado en los alrededores de Tantoyuca, su comunidad.

Para la cotidianidad de Javier, el hecho de quedarse en su pueblo le resultaba poco práctico principalmente porque siempre representó incertidumbre. En cambio, la migración hacia EUA simbolizaba la posibilidad de “acceder a un mejor futuro familiar”. Este discurso fue parte de su inmediatez, y señala que su contexto se encargó de confirmárselo a través de los años:

La mayoría de las familias con las que yo me he relacionado, o bueno conocido, mínimo tienen un familiar o hasta diez o quince familiares que están trabajando, ya sea en Monterrey que es la ciudad de preferencia de toda esa zona que es La Perla Huasteca, o en la frontera. De los que conozco la mayoría han de tener la mitad de su familia en Monterrey o en la zona fronteriza en lugares como Nuevo Laredo, o en El Paso Texas. (Javier, Pedagogía)

La consolidación de experiencias migratorias en el contexto que relata Javier son el resultado de un largo devenir histórico ligado a la evolución de los desplazamientos. Como producto de las tensiones entre rutas y migrantes, éstos últimos han desplegado estrategias que modificaron los escenarios posibles para concretar las migraciones; principalmente, como menciona Domenech (2011), cuando hay regímenes fronterizos apoyados de políticas, organismos, tratados e instituciones que intensifican los controles de ingreso.

De igual manera, Miguel señala que la zona de Misantla “tiene su historia con la migración”. Al menos desde su experiencia ha logrado identificar cómo su comunidad ha construido diferentes rutas que hasta la actualidad han contribuido para que la población mantenga sus flujos migratorios:

La práctica de la migración hacia Estados Unidos en mi comunidad es un fenómeno frecuente, principalmente entre los hombres. Podría decir que hay como tres formas en las que las personas del pueblo se van: la primera es cuando ya hay conocidos del pueblo en Estados Unidos que aunque no sean amigos son conocidos, entonces, si estás interesado en irte, buscas a los señores grandes y ellos te contactan con el hijo o la hija que está por allá, y les preguntas si te pueden recibir. Si no sabes cómo hacerle para pasar, las personas te contactan con los que les llaman coyotes y ya de ahí emprenden la travesía del pueblo hasta Estados Unidos. Otra manera es que directamente en el pueblo hay gente que regresa y por eso ya sabe de ciertos contactos que cruzan al otro lado, no es ni por familiares ni conocidos del pueblo, sino que es con una red de personas que se dedican a eso, tú vas, las contactas, y lo que ellos hacen es encargarse de cruzar a las personas. Les dan por así decirlo

ese cobijo porque se llega con personas que ya están allá y lo reciben en lo que agarra trabajo. Una vez que tiene un trabajo pues ya decide si permanecer ahí o se va a otro lado. Una tercera es más reciente y consiste en que hay contratos por algunos meses ya que allá en el pueblo lo que impera son las actividades de agricultura, entonces mucha gente se dedica a sembrar y cortar limón o naranja. Hay empresas transnacionales que se dedican a buscar mano de obra barata, entonces vienen y contactan a las personas que están interesadas, se van y luego cuando el contrato termina regresan. (Miguel, Pedagogía)

La situación migratoria expresada por Miguel refleja una tradición enraizada en su comunidad con formas definidas en las que los habitantes han diversificado la movilidad de los suyos. Como señalan Avallone & Gerbeau (2021), hay entendimientos, reconocimientos y definiciones de la migración que a través de las experiencias adquieren una autonomía propia que se transfiere a la vida de los pueblos, y a la intimidad de las familias.

En síntesis, el recorrido por el contexto en el que surgen las migraciones enfatiza en los aspectos estructurales y geo históricos que desarrollan las historias de cada actor a partir de orígenes distintos. El punto en común es la migración hacia EUA, pero hay un cúmulo de elementos que diversifican las experiencias resultantes.

#### **4.3.2 Las experiencias migratorias familiares**

La ruta migratoria entre México y EUA representa la dualidad que las políticas han tenido a través de los años. En una clara diferenciación, hay quienes experimentan tránsitos violentos enmascarados por el país vecino a través de discursos que los han criminalizado, y en la contraparte hay un escenario “amigable” con quienes pueden regular sus contratos laborales. Todo discurso que se desprende de este contexto tiene dos posibilidades: narrar la experiencia como un trabajador, o narrar la experiencia como un criminal.

##### ***Las travesías reguladas***

La historia de Pamela se remonta dos generaciones atrás cuando su abuelo como parte del programa bracero se estableció en Arizona, ciudad en la que poco a poco se asentó la familia completa. Cada miembro realizó su travesía sin el mayor problema, pero cuando los padres de Pamela intentaron establecerse se encontraron con regulaciones estatales más estrictas que los obligaron a adoptar identidades falsas.

Tiempo después nacieron Pamela y su hermano en territorio estadounidense, lo cual cristalizó el proyecto de sus padres respecto de formar una familia donde los menores tuvieran mayores posibilidades de realización, todo esto gracias a su residencia como ciudadanos. No obstante, algunos sucesos políticos hicieron que la aparente estabilidad conseguida corriera peligro:

Después de un tiempo se empezó a hablar acerca de una ley en la que se planeaba deportar a todas las personas que estuvieran de ilegales, pero que en caso de haber niños nacidos acá lo que iba a pasar era que a los papás los iban a exiliar y nosotros los niños nos íbamos a quedar en un orfanatorio, o sea que el plan era separar la familia. Recuerdo que por lo mismo mis papás entraron en pánico y decidieron que mi mamá, mi hermano y yo nos regresáramos a México, mientras mi papá se quedaba aquí principalmente porque no estábamos seguros de cómo íbamos a tener estabilidad allá, así que mi papá se quedó por cualquier cosa. Cuando ya estábamos allá nos dimos cuenta de que esa ley no iba a entrar, pero ya era muy tarde como para regresarlos, así que mi mamá, mi hermano y yo decidimos quedarnos. (Pamela, Pedagogía)

Pamela relata su experiencia con la *Legal Arizona Workers Act* (LAWA), uno de los acuerdos más restrictivos contra los migrantes que se originó a principios del 2008 y cuyo proceso legislativo estuvo en discusión cerca de cinco años. Las inconformidades acerca de la LAWA se centraron en algunas polémicas sobre el papel de la policía estatal y su capacidad de aplicar el *enforcement*, así como el establecimiento de un sistema penal autónomo en el que la migración fuera catalogada como un delito estatal (Iglesias, 2010).

De acuerdo con lo que señala Pamela, el estatus regulado que tanto sus abuelos como ella y su hermano tenían, significaba una ventaja para permanecer en Arizona de manera segura; sin embargo, sus padres se enfrentaron a condiciones racializadas y de ilegalidad que los convertía en criminales. Este hecho mostró el impacto de la ideología estadounidense y su contribución a construir una imagen del sujeto migrante etiquetándolo desde apreciaciones de inferioridad.

Este discurso e imagen recurrente se sustenta en una idea de superioridad que los estadounidenses han creado a lo largo de los años, a través de estructuraciones históricas en las que se ha mantenido un posicionamiento de supremacía territorial política y cultural. Como señala Torre-Cantalapiedra (2017), el papel de EUA a nivel discursivo se ha

centrado en una constante labor ideológica a nivel social, con matices conservadores que autoafirma a los residentes como nativos económicos y culturales.

Como parte de las estrategias frente a la migración se han gestado acciones desde la idea colectiva de una invasión migrante, lo cual ha contribuido a crear avances de carácter regulativo que, en apariencia, son más eficientes para controlar a quienes buscan llegar hacia EUA. Un ejemplo de esto lo relata Lizbeth quien vio partir a su hermana hacia la Ciudad de México donde una familia estadounidense la contrató como trabajadora doméstica.

Los planes de la hermana de Lizbeth eran simples, mientras ella trabajaba aportaría lo necesario para que sus cuatro hermanos menores siguieran estudiando; sin embargo, de un momento a otro “sus patrones le dijeron que se fuera con ellos para Estados Unidos porque ellos ya se iban”. Sin previo aviso y sin papeles, la hermana de Lizbeth se enfrentó a una decisión importante. La elección no era sencilla, la primera opción era renunciar al trabajo que sostenía las oportunidades escolares de sus hermanos menores, mientras que la segunda opción era acatar la orden que se le había dado para seguir a sus empleadores hacia un lugar desconocido:

Para aquel entonces mi papá trabajaba en el campo y no le alcanzaba para comprar o pagar muchas cosas, entre eso, las escuelas y justamente para aquellos días él dijo que yo sí iría a la prepa. Yo estaba feliz, pero sabes que todo tiene un costo: los libros, algunos pasajes porque hay que trasladarse y eso. Luego mi otra hermana estaba a punto de salir de la secundaria y mi hermano de la primaria, entonces yo sí pensaba en cómo íbamos a tener dinero para todo lo que se venía. Entonces con todo eso mi hermana se vio en la necesidad de aceptar el trato, ella decide irse y por suerte sus patrones le arreglan los papeles y todo. Ella siempre se va por contratos cortos, así en periodos que son cada seis meses, está en Estados Unidos y pasan esos seis meses y regresa a México. Así le ha ido haciendo todo este tiempo. (Lizbeth, Psicología)

La regulación en el trayecto señalado se experimentó mediante un contrato de trabajo internacional, el cual, como menciona Martínez-Pérez (2020), se caracteriza por posibilitar condiciones de protección laboral, por determinado grado de autonomía y libertad de retorno al finalizar. Estas condiciones han permitido una estadía mayor a la planeada en un inicio, puesto que Lizbeth menciona que su hermana “está muy bien allá”, y

no tiene nada de qué preocuparse porque al término de cada contrato puede ver a su hermana sin ningún inconveniente.

Lizbeth menciona que, aunque la separación de la familia implica un desgaste emocional, los contratos internacionales han funcionado para proteger a su hermana, principalmente porque sabe que cuando se cruza hacia EUA hay escenarios de los que su hermana “siempre ha estado a salvo”.

Los casos de Pamela y Lizbeth reflejan una de las múltiples caras que tiene la migración. Si bien Pamela tuvo que regresar al país de sus padres, la tranquiliza que pudo llegar de manera segura y sin arriesgar la integridad. Por otra parte, Lizbeth menciona que a ella le ha tocado solo “la parte bonita” de la migración gracias a que su hermana logró obtener papeles, a diferencia de muchos conocidos suyos que han tenido que atravesar situaciones de riesgo en sus travesías.

Es justamente en el otro lado de la balanza donde se ubica la mayoría de los trayectos familiares de los colaboradores en esta investigación. Es en esta otra cara, a la que usualmente se denomina migración ilegal, que la falta de certeza y de seguridad deja estragos en las memorias de los estudiantes.

### *Las travesías criminalizadas*

Al contrario de los casos regulados, las experiencias que se emprendieron de manera ilegal tuvieron sus propios relatos. Ejemplo de ello es la historia de Isabel, quien recuerda lo complicado que fue afrontar la migración de su padre. Pese a saber que muchas personas de su comunidad se iban de manera frecuente y de la misma forma, le preocupaban las condiciones en las que cruzaban hacia “el otro lado”:

Mi papá se fue solo pero con la ayuda de una persona a la que le llaman coyote, se fue de manera ilegal y este señor lo cruzó. Yo creo que por eso se animó, pero su proceso de llegada fue muy difícil porque tuvo que pasar por el desierto... también tuvo que experimentar muchas cosas como sufrir de hambre y todo eso. Aparte de que se tuvo que relacionar con personas que no conocía y que no sabía si realmente lo iban a llevar o no hacía allá. Era estar siempre con esa preocupación. (Isabel, QFB).

Isabel hace referencia a uno de los actores clave para cruzar la frontera de manera ilegal, “el coyote”, quien de manera histórica se ha consolidado como una vía efectiva para acceder a EUA debido al despliegue de estrategias durante el proceso de movilización y de



inserción laboral. Esta figura tiene presencia en la mayoría de las experiencias narradas; sin embargo, el coyotaje contiene distintas representaciones.

Como señala Meneses (2010), el coyote como actor de la migración ha tenido evolución propia, principalmente por el significado sociocultural que la sociedad le ha otorgado a lo largo de los años. No obstante, este siempre se ha caracterizado por un sentido negativo que se desprende de las negociaciones ventajosas realizadas entre migrantes y coyotes. En este sentido, Amairani relata la experiencia de su familia con estos actores:

La primera vez yo recuerdo que les habían pedido cierta cantidad para que los cruzaran, entonces aquí trataron de conseguir ese dinero. Ya después en lo que se fueron, pues pasaron más de 10 días y pues igual no se sabía nada. Entonces sí tardaron algo de tiempo hasta que se lograron comunicar con mi mamá y le dijeron que ya habían logrado pasar exitosamente. Entonces ahí ya les dijeron que había que pagar un resto, y pues ya se les dio la otra parte a las personas que se encargan de trasladarlos porque pues ya los tenían allá. (Amairani, Estadística)

La experiencia de Amairani relata la dependencia que se creó en las comunidades con el coyotaje, así como el incremento en los costos del servicio no previstos por las familias. Estos hechos desencadenaron el surgimiento de alternativas más accesibles, pero cuyo funcionamiento se desprendía de asociaciones con grupos delictivos. Las nuevas alternativas para cruzar se caracterizaron por tratos violentos y secuestros pactados que utilizaban a los migrantes como medio de extorsión a los familiares. Este último caso lo relata Andrea quien recuerda la migración de su padre en condiciones de violencia e inseguridad:

Cuando yo iba a ingresar a la universidad, mi papá decía que para apoyarme iba a migrar otra vez de manera ilegal con su cuñado. Ellos analizaban y veían cómo se iban a ir. Se fueron por el lado de Monterrey y ahí los secuestraron... fue un momento difícil porque a nosotros nos marcaban por teléfono y nos decían que querían cierta cantidad de dinero, nos decían que si buscaban migrar era porque de seguro ya tenían algo de dinero... fue un momento difícil para todos, pero al final sí se logró juntar la cantidad. Ya mi papá después nos comentaba que cuando se les pagaba a esas personas los dejaban cruzar el río. (Andrea, Pedagogía)

El discurso de Andrea expone la vulnerabilidad de los migrantes ante grupos delictivos que los violentan, y se aprecia la contraparte del discurso estadounidense que

señala a los migrantes como criminales, cuando la realidad ilustra que la criminalidad es ejercida sobre ellos. Como señala De la rosa (2021), los cárteles mexicanos han sabido lucrar con los migrantes, otorgándoles un valor mercantil y deshumanizándolos para ejercer poder sobre ellos. En este panorama, las experiencias que se enmarcaron desde la ilegalidad son trastocadas por escenarios de violencia. La falta de seguridad, la desconfianza, la precariedad, las negociaciones fraudulentas y la extorsión son solo algunos de los elementos que caracterizaron los trayectos migratorios familiares de los estudiantes.

Aunque para muchos la lista señalada representa lo peor de cruzar la frontera, lo que ocurre estando “del otro lado” tiene su propia historia. Si bien es cierto que no todos parten en las mismas condiciones y desde el mismo origen, la estadía en EUA tiene una narrativa que traspasa a toda la familia, principalmente porque esta temporalidad se caracteriza por lo que Sayad (2010) denomina una doble ausencia, ubicada entre las ilusiones de migrar y los padecimientos de haber migrado.

### **4.3.3 La construcción de la certidumbre**

Detrás de cada historia hubo motivos propios para migrar. Construir una casa, comprar un terreno, pagar deudas, fueron algunas de las diferentes razones que los estudiantes señalaron como detonantes. Sin embargo, la asimetría estructural de la comunidad de origen fue la constante, y despertó una sensación que con la migración se siguió llevando a cuestas principalmente cuando el estatus de ilegalidad estuvo de por medio; esta sensación fue la incertidumbre.

La incertidumbre funcionó como un catalizador para desprenderse de la comunidad y de la familia, pero también fue un factor que transversalizó la duración de las migraciones al modificar la temporalidad planeada en un inicio. Por ejemplo, Alejandra sostiene que su papá “invirtió lo que ganó a futuro pensando en sus hijos”, por ello, al priorizar la creación de un patrimonio familiar se experimentó una estadía de mayor duración.

Alejandra narra que su padre cruzó la frontera en dos ocasiones y la razón por la que tomó esa decisión fue la posibilidad de “brindar mejores oportunidades” a su descendencia. Aunque en la primera ocasión migró durante un periodo corto de tiempo porque los recursos se direccionaron hacia algunas necesidades básicas como la alimentación y la

vestimenta, la segunda migración se extendió por años al ser pensada como “un esfuerzo en la familia para crear algo seguro”.

La seguridad a la que se hace referencia construye un entramado de expectativas legítimas entendidas desde la estructura social. Como menciona Reguillo (1996; 2001), la migración se constituye como una ruta de creación estratégica para desplegar la capacidad de agencia y construir escenarios a futuro en el lugar de origen. En este sentido, se resignifica la comunidad como un espacio distinto, con posibilidad de transformación y apertura a ofrecer vías alternas futuras.

De igual manera, Casandra narra que su padre migró porque “quería que las cosas estuvieran mejor” para su familia. Pese a que el proyecto inicial se había pensado para realizarse en algunos meses, la realidad fue otra, dado que una vez que cruzó la frontera su estadía se extendió por años. El cambio repentino de esta decisión pudo deberse a muchos factores, pero para Casandra esto se relacionó con la búsqueda de crear “fondos que sirvieran con el paso de los años”.

A través del recorrido con las historias de los estudiantes se pudo observar que el carácter temporal de las migraciones descritas obedeció a la creación de un proyecto a futuro<sup>9</sup>. Para ello se orientó el flujo de remesas como una estrategia de transformación que reposicionó a las familias en un panorama distinto al otorgarles un mayor grado de certidumbre una vez que el migrante volviera a sus raíces (Margueliche, 2009).

En síntesis, cada migración tuvo sus propias motivaciones relacionadas con la idea de un mejor futuro familiar, solo cuando esta meta se alcanzó fue posible el retorno de quienes se habían ido, aunque como ya se mencionó, esto tomó más tiempo del previsto. Lo

---

<sup>9</sup> Dentro de la construcción de ese futuro familiar, el acceso a los estudios universitarios fue prioritario, sin embargo, esto se abordará con mayor profundidad en secciones posteriores.

anterior, ocasionó que las variantes en la temporalidad de la migración alteraran el funcionamiento de la familia.

La construcción de la certeza en la comunidad de origen tuvo una estrecha relación con los seres queridos que aguardaban en casa: esposas, hijos, padres; todos ellos representaban los rostros por los que la migración había valido la pena. Sin embargo, la separación física tuvo sus propias interpretaciones en ambos polos de la migración, mientras que para el migrante la separación era la demostración de un compromiso familiar, para la familia la ruptura tomó otra connotación.

#### **4.3.4 Los vínculos con los actores de la migración**

Las travesías de migración hacia EUA representaron una dualidad de sentimientos por parte de los actores. Por un lado, existía una gran satisfacción al cruzar la frontera, una hazaña que no todos logran con éxito; pero por otro lado se empezó a manifestar un sentimiento de pérdida dentro de las familias. Aunque usualmente se habla del duelo del migrante al ser él quien pone en riesgo su integridad física y hace frente a lo desconocido, la realidad es que la familia también padece su propio duelo que la hace proclive a situaciones impensables.

Un constante sentimiento de fractura y de pérdida resurgió en los estudiantes al momento de relatar la estadía de sus familiares en EUA, mismo que se tradujo en un cúmulo de tensiones que trascendieron las barreras geográficas. Frente a este panorama, algunas experiencias se caracterizaron por una inevitable ruptura de los vínculos familiares.

#### ***Los vínculos rotos***

Melody narró los estragos de la migración a través de su historia. Para ella, el hecho de que sus padres la “dejaran” al ser una recién nacida simboliza una problemática interna que ha arrastrado consigo hasta la actualidad. Comenta que en un inicio las dificultades para crear una relación con sus padres se originaron desde el desconocimiento, pues pese a sus añoranzas por “tener una familia normal”, ni siquiera era capaz de recordar a sus padres.

Con el paso de los años la situación no mejoró, ella declara que incluso las actividades cotidianas como asistir a la escuela representaban las ilusiones que su realidad inmediata le impedía alcanzar:

En mi caso yo veía siempre a mis amigos con sus papás, que salían, que los llevaban a la escuela, los iban a traer y eso, y pues yo sí sentía feo, a pesar de que estuve con mis abuelos y nunca me faltó el amor yo no quería eso, yo quería a mis papás biológicos... la verdad no tengo de qué quejarme, ellos nunca dejaron de mandarme dinero, ni de hablarme, nunca nos faltó nada para comer o así, pero digamos que al igual que mis primos si veíamos eso ¿no?, pues que sí nos faltaron nuestros padres, nos faltó ese cariño... creo que sí crecimos con ese trauma de que no crecimos con nuestros padres. (Melody, Pedagogía)

La narración citada visibiliza que la idea de “una vida mejor” construida por los padres problematiza con las apreciaciones de los más jóvenes, para éstos últimos la búsqueda de “mejores oportunidades” conlleva una sensación constante de melancolía por la aparente priorización del futuro familiar sobre los lazos personales. De acuerdo con Escobar y Micolta (2008) esto se conoce como una *ruptura migratoria*, la cual caracteriza a familias que experimentan la separación emocional ligada a la separación física.

La complejidad en las experiencias de la gran mayoría de los colaboradores radicó en su edad temprana, debido a que los desplazamientos se concretaron durante la infancia, por ello resultó confusa la dinámica de personas “yendo y viniendo constantemente”. Así lo relata Mariana, quien entabló una relación complicada con su padre, ya que solo convivía algunas semanas con él después de años de distanciamiento. Ella revela que llegó un punto en el que se había acostumbrado a la falta de cercanía con su padre, dado que los recuerdos a su lado eran limitados. Entre ellos estaba el momento en el que lo conoció cuando estaba por cumplir cinco años:

Sí hubo un gran cambio<sup>10</sup>... cuando una persona emigra, no nada más mi papá, hay más personas que pasan por eso... Pero bueno, en este caso mi mamá se enfrentó a muchas cosas... a ver, es que yo estaba chiquita, prácticamente recién nacida cuando de un momento para otro mi papá les dijo a sus hermanos que se quería ir por lo mismo de que iba a haber gastos conmigo. Entonces, cuando se va pues mi mamá si lo extrañaba, era su esposo ¿no? y yo pues sí sabía que estaba allá porque me lo decían, pero yo ni lo conocía [risas], yo tenía como cinco años cuando regresó mi papá la primera vez, y ahí fue cuando conocí a mi papá. Recuerdo cuando llegó, y que lo fuimos a recibir al aeropuerto, obviamente estaba yo chiquita entonces no recuerdo mucho, pero sí me acuerdo de que ahí fue donde ya lo conocí. (Mariana, Pedagogía)

Las dinámicas que las familias tejieron a lo largo de los años se caracterizaron por la regla del *después de*, una idea planteada por Sayad (2010) que alude a la posibilidad de los migrantes de volver a integrarse con sus familias por medio del retorno y el reencuentro. Sin embargo, al considerar que la migración generalmente fue pendular, la reunificación se desvanecía al migrar nuevamente. Con ello se generó una dinámica temporal y cíclica que impidió la creación de lazos significativos intergeneracionales.

Aun en los casos en los que el familiar retornó de manera definitiva, los estudiantes señalan que la separación dejó una huella imborrable que no se supera con facilidad. Como menciona Andrea “la convivencia de unas semanas no puede compensar años de vida separados”:

Yo sabía que él marcaba [por teléfono] y sabía quién era, o sea él era mi papá porque mi mamá me decía “habla con tu papá”, pero yo no hablaba tanto con él. Entonces cuando llegaba nuevamente me decían que era mi papá, y yo decía “¡no, es un señor!” [risas], o sea para mí ya no era mi papá.

---

<sup>10</sup> Los puntos suspensivos son un recurso utilizado para indicar pausas en las narraciones. Éstas fueron asociadas a las sensibilidades de los entrevistados al hablar de las experiencias migratorias.

Entonces yo creo que sí fue un gran cambio porque el no verlo, el no tenerlo, o sea ¡no! Fue difícil porque como no estuvo conmigo varios años yo sentía que no había esa relación... de hecho sí me ha costado tener una relación cercana y que nos mostremos más cariño tanto él como yo. Es difícil quizás por su personalidad o la mía, pero hasta el momento es difícil tener cercanía. (Andrea, Pedagogía)

La mirada de los entrevistados frente al rol de sus familiares migrantes se puede entender como el resultado de una negociación. Según Provansal (2018), esta negociación atrae y tensiona dos polos: el primero de ellos es una especie de conformidad respecto de los esfuerzos que padres y madres realizan para proporcionar a sus hijos “lo que haga falta”; y el segundo polo emerge de una lucha interna en la que los estudiantes problematizan la ausencia de quienes debieron cuidar de ellos.

Los relatos citados visibilizan casos de vínculos rotos que más tarde pasan factura a los estudiantes. Esto se debe a la transversalidad de las vivencias de cada actor y a su impacto en eventos futuros, los cuales direccionan las trayectorias en distintos sentidos. La narrativa de las rupturas familiares es una de las múltiples aristas de la investigación, de manera que también se reconocen contrapartes que demuestran una intermediación familiar que permitió la presencia a través de la distancia y la ausencia física.

### ***Las estrategias para mantener los vínculos***

Para muchas familias la condición migratoria simbolizó el surgimiento de múltiples retos internos, y como se mencionó con anterioridad, hay núcleos familiares que no siempre se reponen de ellos. Empero, hubo casos cuya suerte fue diferente y se caracterizó por la intervención de algunas estrategias que permitieron seguir manteniendo los vínculos familiares.

En estas familias, las problemáticas también surgieron como un correlato al desplazamiento internacional, pero fueron justamente los retos los que detonaron una serie de acciones por parte de las figuras parentales para seguir acompañando a los más jóvenes. Rodrigo describe su experiencia:

Cuando mi papá se fue yo veía esa necesidad o esa falta que le hacía a mi mamá y también a nosotros. Lo que pude distinguir de mi hermana es que siempre que había un conflicto siempre era de sacar el tema de mi papá, de que si él estuviera aquí, si él no se hubiera ido, si él estuviera

conviviendo o cuidando de nosotros sería diferente. O sea siempre que había conflictos entre mi mamá y mi hermana lo relacionaban con mi papá o con la ausencia de mi papá más bien. Al principio fue más complicado, pero entonces empezamos a hablar más con él, bueno manteníamos comunicación con él vía teléfono, por llamada. Siempre se tuvo esa comunicación de decir o de saber que era nuestro papá, él siempre en las llamadas mostraba esa atención, ese afecto, él siempre fue de apoyarnos, de motivarnos. Por ejemplo, yo relacionaba ese apoyo con la motivación sentimental porque a veces nos sentíamos mal o cosas por el estilo, entonces era de siempre recurrir a él, o contarle, o cuestionarle “¿qué hago? ¿qué no hago?”, ese apoyo emocional de parte de él a pesar de la distancia creo que es el que más nos marcó a todos: a mi mamá, a mi hermana y a mí. (Rodrigo, Pedagogía)

La doble cara de la migración que se expone en la narración presentada consiste en un punto de convergencia entre la experiencia del desplazamiento y las dificultades que se desprenden de él a nivel personal y familiar. Sobre estos elementos se configura lo que Mate (2018) denomina *experiencia de padecimientos*, un término que da luz a la doble realidad de los fenómenos migratorios caracterizada por la contradicción entre hacer todo lo necesario para migrar, y padecer el éxito de esas acciones.

En el proceso que relata Rodrigo se constatan los momentos de conflicto dentro de la familia, éstos en muchas ocasiones se mantienen ocultos, se disfrazan o se niegan para hacer más llevadero el trayecto del migrante, pero en este caso se expusieron dentro del colectivo como una estrategia con doble funcionalidad; la primera fue mantener los lazos familiares, y la segunda fue crear un ambiente propicio para postergar la estadía migratoria.

La apertura de canales de comunicación también fue una estrategia para la familia de las hermanas Maribel e Isabel, aunque no funcionó como se tenía previsto. En este caso, las llamadas recurrentes jugaron en contra y tuvieron una respuesta inesperada por parte del padre de las colaboradoras:

Mi mamá se enfrentó a muchos problemas cuando él [su papá] se va, nosotras teníamos muchas preguntas, no entendíamos cómo era que ya no estaba mi papá, no sabíamos que íbamos a hacer. Nosotras ya no comíamos, ya no queríamos hacer nada, solamente estábamos tristes y creo que fue por la convivencia que teníamos con mi papá que era muy cercana... a pesar de que pasó el tiempo nosotras no nos acostumbrábamos. Aparte que cuando se fue no se despidió de nosotras porque sabía que si se despedía no se iba a poder ir, entonces de repente un día nosotros nos despertamos y mi papá ya no estaba... yo recuerdo que ni siquiera podíamos hablar por teléfono porque cada vez que él me intentaba hablar yo me ponía a llorar. (Maribel, Pedagogía)



Cuando él se fue se sentía muy triste, tenía la necesidad de venir a vernos sobre todo porque Maribel se ponía muy triste cuando nos hablaba por teléfono, ella no quería hablar con él porque siempre se ponía a llorar, entonces el no poder hablar con mi hermana y no vernos hacía que él se sintiera mal, por eso, más que nada, se obligó a venir rápido, lo más rápido posible. (Isabel, QFB)

Las hermanas constatan el peso de los factores subjetivos frente a las acciones de los agentes, dotando a la migración de cierta autonomía al reconocer los deseos de los migrantes y sus familias tal y como propone Mezzandra (2012), de manera que el retorno puede abordarse también como una estrategia de índole familiar exitosa, y no solo como el resultado de las determinantes políticas. Así se reconoce la diversidad de condiciones en la construcción de estrategias que permiten la perduración de los vínculos familiares.

Sobre las ideas planteadas se cierra este primer apartado denominado *Experiencias familiares de migración internacional*, el cual funcionó como base para exponer los matices de la ruta hacia EUA y la heterogeneidad de experiencias migratorias en las familias de los estudiantes. Con esto fue posible estructurar un panorama general para saber desde donde migraron los actores, las condiciones en las que realizaron su travesía, los detonantes, y las consecuencias a nivel relacional.

La relevancia de esta primera aproximación obedece a que las trayectorias de los colaboradores inician sus tensiones en estos entrecruces, el primero donde la tradición migratoria de la comunidad de origen contrastó con los discursos acerca de las travesías vivenciadas por los familiares; y el segundo donde la construcción de certidumbre que reposicionó a los estudiantes dentro de la estructura social comunitaria tensionó con el sacrificio implícito de los vínculos familiares.

#### **4.4 Organización familiar en la migración internacional, las transformaciones al interior del núcleo**

Para sostener la migración dentro de las familias nucleares se requirió de la coexistencia de dos partes complementarias; una representada por el actor dispuesto a migrar, y la otra simbolizada por el actor dispuesto a quedarse. En esta división de funciones se creó una dinámica interna al asignar funciones a cada una de las partes en la familia.

En este segundo apartado, se analizan las formas de organización familiar que fueron necesarias para llevar a cabo el proyecto migratorio de manera exitosa. Para ello se presentan tres secciones cuyo énfasis se encuentra en: la división del trabajo, la redefinición de roles familiares, y la conformación de redes de soporte.

#### **4.4.1 El proceso de migración y la división social del trabajo**

Javier expuso una aparente norma que rige las migraciones internacionales en su comunidad con la afirmación: “lo normal es que los hombres se vayan”. Esto no quiere decir que las mujeres se abstengan de migrar, sino que los hombres al ser “los encargados de proporcionar el sustento económico” toman acciones para realizar su función social. En su contraparte, las mujeres tienen asignada la tarea “más fácil”, de acuerdo con Angélica, ésta consiste en quedarse dentro de la comunidad para cuidar a los hijos. Según los testimonios, así funcionan mejor los proyectos migratorios.

La base sobre la cual se erigieron las migraciones en las familias de los estudiantes fue a través de una clara división del trabajo, una idea que puede remontarse a la propuesta de Durkheim (2014) con la noción de la solidaridad orgánica. La premisa hace alusión a la dependencia de las partes que constituyen una totalidad, lo cual explica la cooperación en la sociedad a través de la toma de decisiones guiada por las habilidades de cada sujeto.

En el contexto de la migración, las habilidades de crianza y cuidado se asociaron a la madre, mientras que las habilidades laborales se relegaron al padre. Así, la toma de decisión acerca de quien emprende la ruta migratoria y quien se queda en la comunidad a cargo de la familia, constituyó un tipo de mediación estructurada a través de contrastes de género definidos de manera clara.

Como menciona Torrado (2014), la participación de hombres y mujeres en la migración se delimita mediante las tendencias sociales en ambos sexos, principalmente a través de las posibilidades de acceso laboral, la organización del trabajo doméstico, el grado de autonomía, y los roles incorporados en la cotidianidad. Los elementos enlistados fueron los pilares que marcaron la predominancia de la migración masculina del padre, y la asignación del cuidado y trabajo doméstico a la figura materna. La familia de Amairani es la ejemplificación de cómo los flujos y la estada en EUA son procesos configurados desde

una segmentación en la que los hombres de manera constante han fungido como proveedores económicos del hogar:

A ver... pues se fue mi papá, se fueron mis tíos que son hermanos de mi papá, también se fueron mis primos... ellos iban y venían, otros se quedaron allá, pero sí, casi todos los hombres de la familia de mi papá se fueron para darle mejor vida a sus familias. (Amairani, Estadística)

Lo expuesto en el fragmento anterior se relaciona con lo que establece Rosas (2008) acerca del vínculo entre los hombres y la migración, la autora menciona que al interior de numerosas comunidades se ha permitido el auto posicionamiento del hombre migrante como un agente de cambio al desafiar los riesgos de la migración, es por medio de la travesía que los varones pueden afirmar su masculinidad a nivel colectivo.

En este sentido la decisión acerca de quien migra no es aleatoria ni neutral, sino una mediación atravesada por la división sexual del trabajo, que de acuerdo con Bourdieu (2000) conlleva relaciones de poder al interior de las familias. El factor género hizo comprensible el papel “normal” de hombres y mujeres dentro de la migración, con ello se abordó la tendencia migratoria como una forma de funcionamiento normalizado dentro de las comunidades y la familia:

Mi papá, él siempre ha trabajado. En un inicio se fue para construir su casa, pero empezó a mandar dinero y ahora sí que hizo todo lo posible para que nosotros contáramos con lo necesario. Mi mamá, pues ella siempre ha sido quien nos atiende bien en todo, nos cuidaba y estaba pendiente de las cuestiones materiales. Hasta cierto punto ella era la que veía esa parte de no solo cuidarnos, sino también de darnos esa estabilidad emocional y económica porque ella era quien administraba el dinero. (Rodrigo, Pedagogía)

Las maneras de afirmarse como jefe de familia dentro de los núcleos respondieron a una noción en la que el hombre tuvo que afrontar los riesgos. Esto se constata en la mayoría de las entrevistas con expresiones como: “obviamente se fue mi papá”, “se fue mi papá que es el sustento de la casa”, “lo normal era que se fuera mi papá”.

El padre definido como el pilar económico dentro de la familia migrante tuvo un correlato importante con la figura materna, cuya autoridad en el hogar tensionó con las representaciones de género que había incorporado con anterioridad. Esto impactó en las relaciones divisorias del trabajo, dado que “la normalidad” se encontró en un punto de

ambigüedad donde los roles definidos y la construcción histórica de lo masculino problematizaron con el grado de autonomía y responsabilidad de la nueva jefa de familia.

#### **4.4.2 El proceso de migración y la redefinición de los roles familiares**

Los roles familiares actuaron como mecanismos en los que reposó el orden normal de las cosas hasta que el proyecto de migración alteró esa estructura. “Cuando alguien migra todo cambia”, sostiene Andrea, quien reconoce un punto de inflexión en todos, principalmente en las mujeres que se quedan a cargo, desde su perspectiva hay un profundo desbalance causado por la incorporación de nuevos roles sociales. Como señala Rosas (2010), de la mano de la migración emergen roles familiares distintos, principalmente porque las madres se comprometen con mayores cargas de trabajo, y las responsabilidades compartidas con el cónyuge previo a la migración pasan a ser cargas individuales.

Uno de los ejemplos más claros es el de la crianza donde el rol paterno fue absorbido por la figura materna. Se puede sostener que la paternidad constituyó un rol contradictorio para las madres que se vieron obligadas a llenarlo sin suplantarlos y al mismo tiempo a reservarlo sin descuidarlo. En esa paradoja se desarrolló la madre de Miguel, quien oscilaba entre ser administradora de recursos, cuidadora y figura parental de dos roles:

Me acuerdo de que las condiciones de mi familia cambiaron, cuando él [su papá] empezó a mandar lo que ganaba, ese dinero lo recibía mi mamá y ella lo administraba. Entonces yo veía que empezaban a hacer remodelaciones en la casa, se compró también un vehículo, se compraba más despensa, a nosotros como hijos nos compraban ropa, calzado, y para la casa algunos electrodomésticos. Eso pasó durante los años que mi padre se fue y en ese entonces solo estuvimos mi hermano y yo con mi mamá. Ella era la que se hacía cargo de todo lo necesario y aparte ella era la que nos cuidaba y tenía los papeles de padre y madre. (Miguel, Pedagogía)

Con la narración presentada se ilustra la cotidianeidad de muchas madres al asumir actividades de las que anteriormente no tenían responsabilidad total. Con ello, la carga de trabajo tendió a sobrepasar las capacidades de estas mujeres quienes optaron por una distribución del trabajo con los más pequeños. Un ejemplo de ello es Isabel, quien comparte

su vivencia durante el periodo en el que adquirió responsabilidades del hogar junto a su hermana:

Todo cambió porque las labores de las que él [su papá] se encargaba pues ya eran de nosotras. Nosotras teníamos que encargarnos de eso. Prácticamente mi mamá y nosotras [la entrevistada y su hermana] éramos las que hacíamos cosas que antes no, por ejemplo: chapear el solar, ir a buscar leña para prender la lumbre, y así con muchas cosas. También durante el período que mi papá tardó en llegar a Estados Unidos mi mamá tuvo que ver por nosotros porque no podía entenderse mi papá, él en ese momento todavía no trabajaba, ni siquiera había llegado, entonces tuvimos que sufrir un poquito principalmente los primeros meses que es en lo que te adaptas a otras circunstancias. (Isabel, QFB)

Los entrevistados coincidieron en señalar la labor titánica llevada a cabo por la figura materna, las madres conjuntaron en la mayoría de los casos: la tarea de crianza, el trabajo doméstico y la incorporación al mercado de trabajo que permitiera sustentar de manera económica a la familia durante el periodo de la travesía, la búsqueda de trabajo, y el primer envío de remesas.

De manera generalizada, los relatos mostraron la realidad de muchas mujeres al quedarse a cargo de la familia, estas actoras generalmente relegadas a un papel secundario son las encargadas de compaginar jornadas de trabajo reproductivo y productivo en una doble jornada que, de acuerdo con Martínez-Ruiz (2010), se entiende como una forma de autoexigencia que las madres llevan a cabo como medio de retribución. Ésta se considera recíproca al esfuerzo del esposo que ha cruzado la frontera.

Lo anterior crea nuevas formas de organización familiar en las que todos los miembros se convierten en piezas estratégicas del proyecto migratorio; es decir, todos cooperan al bien mayor. Zapata-Martelo (2012) menciona que, aunque la madre de familia funciona como la cabeza a cargo, la reestructuración de actividades se realiza según las posibilidades y las posiciones de los integrantes en la dinámica familiar según sus edades y aptitudes. En este punto los entrevistados señalaron la adquisición de responsabilidades en el hogar.

Cabe la mención a la familia de Lizbeth cuya organización ejemplifica un claro “trabajo en equipo”, ella declara que todos ayudaban a hacerse cargo de la casa y a cuidar la construcción del patrimonio. Su hermano contribuía con los trabajos en el campo, ella y sus

hermanas se encargaban de los quehaceres en la casa, y su madre era la responsable del cuidado de los menores.

Toda forma de organización familiar consistió en la dupla del trabajo doméstico y extradoméstico como una especie de ayuda complementaria a la migración internacional. En esta dinámica, los integrantes asumieron un rol distinto a los asignados previamente, lo cual dio paso a un protagonismo de la madre como poseedora de mayor autonomía al integrar múltiples cargas de trabajo, y gestionar el uso de remesas con determinado grado de independencia.

De manera adicional se rescató la delegación de actividades domésticas a los estudiantes, quienes desde la niñez adquirieron distintos grados de responsabilidad. Esta aproximación a la organización interna del núcleo dio luz a nuevos actores complementarios que acompañaron a los distintos miembros de la familia, los cuales se abordan en el siguiente subapartado.

#### **4.4.3 El doble posicionamiento de los vínculos sociales**

Con el propósito de profundizar en el análisis de la organización durante la migración internacional se identificaron a los actores que brindaron apoyo en la movilización. Al respecto, los jóvenes reconocieron que la concretización de los proyectos migratorios fue favorecida por dos tipos de capital social: el primero de ellos se encargó de recibir a los migrantes en EUA puesto que fungió como una red de contención, mientras que el segundo acompañó a quienes se quedaron en la comunidad para compartir la crianza de las generaciones más jóvenes. Ya fuera en México o en EUA, los actores contaron con vínculos que se entretajeron en sus trayectorias.

#### ***Los vínculos en el destino migratorio y la incipiente verticalidad***

Las comunidades formadas por migrantes en EUA son numerosas, algunas devienen de un par de generaciones familiares, mientras que otras obedecen a una estructura comunitaria de mayor tradición, en cualquier caso, todas tienen dos aspectos en común: la trascendencia al romper barreras geográficas, y la potencialidad de vincular actores mediante redes migratorias.

Al indagar en la activación de relaciones interpersonales en los diferentes proyectos migratorios se identificaron dos tipos de vínculos principales. El primero de ellos ubicado en una dinámica familiar intergeneracional que dio lugar a cadenas migratorias. Mariana comenta lo siguiente:

Mi papá ya se había ido dos veces antes, o sea que se ha ido tres veces en total y la primera se fue con gente de la comunidad, después regresó y volvió a migrar, después regresó y estuvo un tiempo y se fue otra vez [risas]. Las tres veces se le hizo fácil irse a Estados Unidos entonces migró para allá porque la mayoría de sus hermanos que son ocho, o sea cinco de sus hermanos están allá y tiene el apoyo de ellos, entonces ellos lo ayudaron a llegar. (Mariana, Pedagogía)

El relato presentado ejemplifica la configuración de una cadena migratoria que ofreció medios de apoyo limitados a nivel familiar para posibilitar la travesía y la llegada exitosa hacia el nuevo país. Sin embargo, la multidimensionalidad de la migración requirió del establecimiento de relaciones que sobrepasaran los límites del núcleo familiar próximo para extenderse hacia otros actores e instancias. Es decir, fue necesario que la cadena migratoria evolucionara a una red migratoria, dado que esta última conlleva un mayor grado de complejidad.

Las redes migratorias constituyeron el segundo tipo de vínculo identificado, y se diferenciaron al conllevar un mayor impacto respecto de las cadenas. La red proporcionó acceso a información diversa, ya que el acompañamiento fue continuo durante la estadía al poner en juego el papel de empleadores, servicios sociales, acceso a instituciones, entre otros factores que fueron necesarios para el asentamiento en determinados lugares de EUA.

Por lo anterior, se comprendió que el establecimiento de migrantes en ciudades concretas de EUA se relacionó en gran medida con la existencia de redes que brindaron soporte y apoyo para los recién llegados; por ello, cuando un migrante emprendió su trayecto fue común que contara con una red de recepción en zonas específicas. Esto lo señala Alejandra:

La primera vez mi papá se fue con su cuñado y llegaron a la casa de un tío que vive allá, pero cuando vino tuvo que regresarse solo. Yo me acuerdo que después ya no se quiso quedar con mi tío, digamos que hubo algunos problemas y como ya tenía amigos que sabían cómo hacerle mejor los buscó a ellos. Por lo que sé, a ellos [sus amigos] los conoció la primera vez que estuvo allá, entonces tenía esa ventaja de saber que lo recibirían y lo ayudarían. Primero estuvo con un argentino y después

estuvo con un salvadoreño, los dos eran sus amigos y le decían en donde había trabajo porque ellos ya tenían más tiempo y más contactos. Por lo que yo sé, estuvo en tres lugares diferentes: Houston, Virginia, y me parece que en Los Ángeles. (Alejandra, Pedagogía)

La disposición de información que el padre de Alejandra tuvo a través de sus lazos de amistad fue decisiva al momento de acudir a una red en posteriores desplazamientos, dado que antepuso la red de amistad que él mismo configuró, respecto de la cadena que tenía en su inmediatez familiar. Esto podría deberse a lo que refiere la colaboradora con la expresión “mi tío era el que tenía los contactos”, haciendo énfasis en la relación de verticalidad que su tío entabló con su padre. Pedone (2010) señala que este tipo de relaciones se entreteje en las familias cuando unos pocos son los que disponen de la información relevante, de ahí que se incurra en la distribución asimétrica de las oportunidades para los integrantes.

Las cadenas migratorias familiares que tuvieron lugar en los destinos migratorios fueron resignificadas por los estudiantes como espacios de conflicto en los que se erigió un actor central que fragmentó la estructura. Esta ruptura se originó por el control sobre la vivienda y las posibilidades de trabajo, las cuales tensionaron con los anhelos de los demás migrantes sin importar si eran familiares directos.

La centralidad de algunos miembros en las cadenas migratorias jugó un papel en contra de potenciales migrantes. Al menos en la experiencia de Javier, éste reconoce la existencia de “problemas internos familiares” originados desde la migración de su padre y tíos, el entrevistado afirma que hasta la actualidad dichas problemáticas siguen siendo parte de su historia familiar.

La complejidad estructural de las cadenas y las redes conllevó a distinguir su doble ubicación geográfica. Aunque de manera recurrente la más abordada es la que se encuentra en el destino migratorio, en este caso es oportuno examinar la red que permanece oculta dentro de la comunidad de origen.

### ***Los vínculos horizontales en la comunidad***

A diferencia de las relaciones verticales en las que la mayoría de los familiares se ubicaron durante su estadía en EUA, las relaciones de las que formaron parte los estudiantes al interior de las comunidades se caracterizaron por un mayor grado de horizontalidad; es



decir, por vínculos familiares en los que se priorizó la supervivencia y el mantenimiento del núcleo.

Los actores más recurrentes encargados de perpetuar las dinámicas familiares fueron los abuelos y los tíos, quienes al ser testigos de los nuevos roles adoptados por las madres, intervinieron como una red de crianza para los más jóvenes. Por ejemplo, Amaya comenta que su “abue” siempre representó una figura materna de suma importancia, lo cual le ayudó a tener una actitud neutra frente a la migración de su padre y las largas jornadas laborales de su madre:

Yo estuve creciendo con mi abue y casi no frecuentaba a mis papás porque siempre andaban trabajando... lo que pasa es que mi mamá es la hija más chica y cuando mis papás se casaron se quedaron ahí en el terreno de mi abue. Ellos construyeron ahí junto, o sea siempre se quedaron juntas viviendo y entonces pues yo ahí crecí con ella. Entonces cuando mis papás no estaban, pues no fue mucho el impacto que tuvo, así habíamos vivido desde antes y como yo veía a mi abue todo estaba bien para mí. (Amaya, Pedagogía)

Los abuelos cumplieron un papel central dentro de las estrategias de organización familiar, puesto que a ellos se les traspasó en la mayoría de los casos la función de la maternidad y la paternidad, de manera que la contribución de estos actores aludió a lo que López y Zapata (2012) denominan una *delegación de la responsabilidad parental ampliada*. La importancia de esta red de acompañamiento fue tal que, aún en aquellos casos en los que los vínculos se encontraron geográficamente distantes, las familias llevaron a cabo acciones para lograr la cercanía y acceder a sus respectivas redes:

Cuando mi papá se fue nosotros también tuvimos que movernos a otro lugar para que no estuviéramos tan solos, entonces como familia tuvimos que irnos del lugar de donde vivíamos para estar cerca de mis abuelitos porque ellos nos apoyaron en todo. Entonces como que ese cambio fue para toda la familia. (Casandra, Pedagogía)

La red sostenida en la figura de los abuelos tuvo una indudable repercusión positiva en la crianza y el cuidado de los más jóvenes, debido a que la delegación de esta tarea conllevó un mayor grado de acompañamiento. De acuerdo con Micolta *et al* (2015), la figura del abuelo funge además como un refuerzo de los correlatos que acompañan a la

migración, ya que hay discursos en los que se comparten los significados construidos alrededor de la experiencia migratoria.

Por otra parte, también se reconoce que la responsabilidad compartida entre abuelos y padres configuró espacios con algunas tensiones intergeneracionales; esto porque las ideas de cuidado, educación y seguridad difirieron entre sí. Algunos de estos choques fueron observables incluso en la adopción de ciertas prácticas culturales. Melody, Casandra y Amairani ilustraron este fenómeno cuando narraron las problemáticas surgidas al interior de sus familias. Específicamente enfatizaron en las disputas que abuelos y padres sostuvieron referente a la formación religiosa, puesto que los abuelos promovieron el consumo de actividades derivadas del catolicismo mientras que los padres exhortaron la adopción de prácticas del protestantismo. En el capítulo VI se retoma lo referente al consumo de este tipo de actividades.

Sobre los elementos expuestos se reconoce la conformación de redes con una potencialidad de existencia extendida, ya que éstas resurgieron con el paso de los años para desempeñar otro tipo de funciones en la configuración de la ruta migratoria por estudios de los entrevistados. En el capítulo V se abordará la reactivación de las redes hasta ahora descritas.

De esta manera se da cierre al segundo apartado *Organización familiar en la migración internacional*, el cual ofreció una aproximación para comprender el funcionamiento de los núcleos en cuanto a sus actores fundamentales y complementarios, los papeles desempeñados por cada uno de ellos, y la incorporación de la familia extendida dentro de la historicidad de la trayectoria de los estudiantes.

#### **4.5 Administración en el uso de recursos y remesas, el direccionamiento hacia los estudios universitarios**

El emprendimiento del proyecto migratorio tuvo diferentes orígenes, aunque diversos colaboradores afirmaron que todo se desprendió de la búsqueda por una vida mejor, fue necesario comprender el trasfondo de tal expresión. Por ello, cuando la noción “un futuro mejor” se asoció en repetidas ocasiones al uso de remesas, la atención se redireccionó hacia el uso de éstas, así se identificaron áreas prioritarias para la vida familiar, siendo centrales los estudios y la carrera universitaria.

En este tercer apartado se aborda la subcategoría de la administración de recursos, para lo cual se estructuran dos subapartados. El primero se encarga de analizar el uso de remesas como una estrategia a nivel escolar durante la educación básica y media superior, mientras que el segundo subapartado ahonda en la inversión de remesas durante el proceso de perfilación universitaria.

#### **4.5.1 Los gastos prioritarios de la familia migrante**

“Yo siento que, si mi papá no se hubiera ido, ni siquiera me encontraría estudiando”. Con esa frase Andrea resumió el principal destino de las remesas en su familia. Este hecho se pudo constatar a lo largo de las trayectorias de todos los colaboradores, quienes después de algún tiempo reconocieron la trascendencia de contar con un familiar migrante que los apoyara desde años atrás.

Al respecto mencionan que en su inmediatez hay muchos jóvenes que no estudian porque sus papás no pueden apoyarlos; sin embargo, los entrevistados fueron esa pequeña excepción que lo logró gracias a un trabajo conjunto que se complementó con el flujo de remesas. Aunque se podría suponer que el uso de estos recursos se limita a destinarlos hacia el ámbito escolar, la realidad apunta a que las remesas constituyeron un elemento estratégico en proyectos educativos cuya construcción llevó años de compromiso familiar. En las siguientes secciones se explora esta premisa.

#### ***El descubrimiento del encanto en la escuela, la etapa del enganche***

Dentro de las historias marcadas por ausencias y vacíos, las remesas constituyeron una fuente de afecto, pero también un elemento mediante el cual los migrantes internacionales externaron interés por los más jóvenes, principalmente en el área de la formación escolar. En este rubro hubo una gran intervención de las remesas, y en los primeros años éstas sirvieron para “agarrarle amor a la escuela”.

Fue durante la estadía en la primaria cuando los colaboradores empezaron a experimentar una etapa de “enganche” dentro de las instituciones escolares, misma que a través de los años fue señalada como una estrategia engañosa utilizada por los padres para que los entrevistados se convirtieran en estudiantes ejemplares. Rodrigo señala que en su

familia siempre se priorizó el ámbito educativo, dado que además de disponer recursos para la escuela, los regalos empezaron a llegar desde EUA como un incentivo a su dedicación escolar:

Siempre estuvo enfocado [el dinero] principalmente en como decía mi mamá a la educación. En cuestiones de la escuela siempre se mantuvo una cantidad de dinero para cubrir ese gasto, digamos que era algo que ya lo apartaban... y no sé si sea lo mismo, pero recuerdo que por salir bien en la escuela me daban regalos [risas]. Por ejemplo, yo le había pedido una laptop a mi papá cuando estaba pequeño, entonces recuerdo que me mandó una pero no llegó a la paquetería y recuerdo que a la semana siguiente me mandó otra [risas], resulta que el paquete se había retrasado y siempre si llegó. Entonces como mi papá sabía que era algo que yo anhelaba, al final me llegaron dos y fue bonito, fue algo que tengo muy marcado porque él se da cuenta de mis gustos, y como vio que no llegó una, hizo el propósito por mandarme otra y la verdad eso lo valoro bastante. (Rodrigo, Pedagogía)

La recepción de regalos por parte de Rodrigo constituyó una muestra tangible del esfuerzo del familiar ausente, y con ello, cada objeto se entretejió con una historia única que llevó consigo una expresión implícita de acompañamiento y cariño. Como indica Romero-González (2016), las familias encuentran en esos envíos una forma de crear recuerdos a través de la distancia y la separación física.

En algunos otros casos los regalos se complementaron con el envío de materiales escolares, principalmente de aquellos que acompañaban a los estudiantes en su día a día, mochilas, libretas, colores, toda clase de útiles, fungieron como herramientas que durante la infancia sirvieron para enganchar a los entrevistados en la dinámica escolar. Un ejemplo de ello es Mariana, quien disfrutaba de cierta distinción al contar con “las cosas más bonitas del salón”:

Incluso cuando mi papá estaba allá teníamos su apoyo para la escuela, nos decía “échale ganas y si sacas tanto te vamos a dar un premio” [risas], entonces era esa motivación de “le tengo que echar ganas porque mi papá me va a mandar esto o me va a mandar lo otro”. Aparte si necesitaba un libro o cualquier cosa sabía que mi papá me iba a decir “aquí está”, o las libretas... luego le platico a mi mamá y le digo “¿cómo en el kínder o la primaria cada año yo tenía que estrenar mochila?”, o igual si no me terminaba la libreta no importaba porque yo tenía otra en el siguiente ciclo escolar. Muchas veces me llegó a mandar cosas para la escuela, de hecho, todavía tengo algunas y jah como duran esas cosas! [risas]. Recuerdo que me gustaba mucho tinkerbelle entonces me mandó todo de tinkerbelle: las reglas, las libretas grandotas con la portada de tinkerbelle, mochilas, o sea todo lo que

necesitaba para el ciclo escolar yo lo tenía, pero eso sí, todo era de tinkerbelle, así hasta me daba gusto ir a la escuela [risas]. También recuerdo que me mandaba mis premios... como me gustaban mucho las bratz, entonces me mandó toda la colección de las bratz, ese es el regalo que más recuerdo porque todavía las tengo de colección. (Mariana, Pedagogía)

A través de las experiencias citadas se aprecia la valoración de los regalos y envíos, los cuales constituyen un tipo de remesa al que Levitt (2001) y Romero-González (2016) han denominado sociocultural. A diferencia de las remesas económicas, las socioculturales llevan consigo un valor simbólico mayor y una sensación superior de cercanía con el migrante, además de que constituyeron la base sobre la cual los hábitos de consumo empezaron a replantearse con la llegada de artículos “novedosos” para la cotidianeidad de los entrevistados.

Aunque algunos de los colaboradores reconocieron que los regalos fueron parte de un “condicionamiento” planeado por sus padres, la realidad indica que ese “amor por la escuela” empezó a gestarse desde esta etapa. Por ello, las remesas no solo cumplieron con su función de vincular actores, sino que permitieron desarrollar un significado positivo referente a la escuela y al desempeño escolar.

### ***La incorporación de nuevas actividades, la etapa del enriquecimiento***

En la medida en que los estudiantes concluyeron la educación primaria, se insertaron con prontitud al siguiente nivel. La secundaria fue una etapa en la que nuevas demandas se hicieron presentes por la incorporación de las tecnologías y los idiomas al plan de estudios. Dada la relevancia de estos aspectos en la formación educativa de los jóvenes, las limitantes de muchas instituciones en las que se encontraban suponían un obstáculo al que los padres pronto encontraron solución.

El traslado de los jóvenes hacia las ciudades más cercanas fue representativo, puesto que, aunque cursaban la educación obligatoria en sus comunidades, complementaron su trayecto con clases y cursos privados. En este sentido, la estadía del familiar en EUA representó el acceso a formación académica compensatoria con la convicción de su utilidad a futuro. Hubo de manera paralela la posibilidad de asistir a algunas actividades culturales tal y como señala Casandra.

La verdad sí se generaron nuevas oportunidades que nos ayudaron más adelante. Por ejemplo, gracias a eso también pude, aparte de estar estudiando las materias normales de la secundaria, ingresar a clases de computación. Tuvimos más posibilidades como familia porque ingresamos todos. Mi papá decía “hay que aprovechar estas oportunidades ahorita que yo estoy aquí y que les puedo mandar dinero, es ahora cuando podemos, entonces aprovechen y métense a clases y cursos que consideren les va a ser más útil para el futuro”. Primero entramos los tres hijos a clases de computación y mi mamá decidió especializarse para que saliera como técnica en computación. Pudimos ir a esas clases y a otros cursos extra de baile, nada más que era complicado porque las clases no se daban ahí en el pueblo donde estábamos, sino que teníamos que viajar a otra comunidad más grande y eso lo hacía más difícil. (Casandra, Pedagogía)

La experiencia de Casandra muestra el uso estratégico de las remesas económicas al direccionarlas en actividades escolares externas a las obligatorias, un hecho poco recurrente en contextos mexicanos de migración, o al menos con documentación insuficiente. A nivel internacional, este fenómeno se ha denominado *shadow education* (Baker *et al*, 2001; Becerra & Rodrigues da Costa, 2015), refiriéndose al acompañamiento que desde las sombras complementa a la formación escolar obligatoria.

Este tipo de formación ampliada constituye una alternativa para aquellos cuya educación dentro de las instituciones busca enriquecerse y potencializarse, pero con la desventaja de que acceder a ella solo es posible por medio de la inversión familiar. A través de los colaboradores se detectó que los principales focos de atención fueron las clases de computación, y los cursos de inglés:

Fuera de la escuela pude aprender algunas cosas de computación; fue por ahí de la secundaria; ahorita ya cambió todo eso, pero sí me sirvió en su momento. También en esos años yo tomé algunos cursos de inglés, iba todos los domingos a una escuela en Martínez [De la Torre, Veracruz] (Edwin, Pedagogía).

Como menciona Runte-Geidel (2014), la asistencia a clases privadas es una estrategia que muchas familias despliegan para que los más jóvenes tengan mejores oportunidades, principalmente cuando hay un escenario de desigualdad educativa en el contexto próximo. Debido a que la asistencia a clases privadas se trasladó hacia el exterior del lugar de origen se identificó la gestación de una idea interesante: el acceso a una mejor calidad educativa solo se encontraba fuera de la comunidad.

### *El descubrimiento del eslabón débil, la etapa de la búsqueda*

El tránsito por la primaria y la secundaria formó parte de una trayectoria escolar promedio en la comunidad, después de todo, esos eran los niveles educativos que se ofertaban con mayor solidez. La existencia de infraestructura, la cantidad de docentes, las tareas asignadas, todo parecía estar en orden en los primeros niveles educativos, pero después seguía la preparatoria, el nivel educativo donde existía un limbo preocupante.

Muchas de las preparatorias accesibles en el contexto inmediato de los jóvenes eran telebachilleratos, la gran mayoría de reciente creación, por lo que la disposición de infraestructura era precaria, los docentes eran escasos y como si eso no fuera suficiente, también contaban con una reputación cuestionable:

Había un telebachillerato, pero de ahí decían que nada más iban a echar relajo, que a los chicos los tenían chapeando y que con eso ya pasaban todo, que nada más se les veía en las canchas jugando y en la calle; como que estaba vista como una institución que no tenía esa exigencia o compromiso por parte de sus profesores y que los estudiantes que iban ahí también eran los más relajientos del pueblo o de otros pueblos. Entonces como ya sabíamos que eso es lo más próximo a la universidad y tienes que aprender lo más posible pues terminando la secu sí me preguntaba dónde iba a estudiar porque yo no quería ir ahí. (Miguel, Pedagogía)

El fragmento citado ejemplifica las opiniones que los estudiantes y sus familias se formaron acerca de las instituciones de EMS en sus comunidades. Es relevante la expresión del colaborador: “ya sabíamos que eso es lo más próximo a la universidad”, de manera que en este punto se exponía ya una clara disposición acerca de continuar con los estudios superiores. De acuerdo con Weiss (2012), la EMS tiene asignado un valor alto dentro de las familias por significarse como un pase para la universidad.

La preparatoria se constituyó como ese eslabón firme que ubicaba a los jóvenes dentro, o ese eslabón débil que los dejaba fuera. Por ello, con la mirada puesta en el ingreso universitario, las familias iniciaron una búsqueda por la mejor institución a su alcance. La gran mayoría de los jóvenes declaró que viajaba de manera diaria hacia comunidades o ciudades cercanas en las que encontraron una institución acorde a sus demandas escolares. Esto lo relata Alejandra:

Fui a la prepa en otro lugar porque el tema de aquí tenía fama de no enseñar, o sea entraban a las ocho y a las doce ya salían, entonces yo fui a estudiar a otra prepa por esa razón porque no me agradaba ni a mí, ni a mis papás la idea de estudiar aquí. Entonces como mis papás tenían la oportunidad, la posibilidad de mandarme a otra prepa, pues estudié en el CETIS de Banderilla, viajaba diario pero era preferible. (Alejandra, Pedagogía)

Los estudiantes comentaron que viajar de manera diaria implicaba un mayor desgaste por parte de ellos y sus familias, quienes además de hacerse responsables de los gastos escolares, también tenían que disponer de recursos para sus traslados. Sin embargo, la migración internacional seguía manteniendo su protagonismo como pieza fundamental para costear el acceso a una educación de mejor calidad.

Los destinos de los estudiantes fueron diversos, algunos se ubicaron en preparatorias generales, otros en instituciones de educación industrial y de servicios, pero la gran mayoría permaneció en los telebachilleratos, aunque con ciertas características. Por ejemplo, optaron por planteles consolidados, con docentes que en su práctica aportaban herramientas importantes, o bien, por los índices de aceptación en las universidades de interés. Estos elementos se rescatarán en el capítulo posterior.

En resumen, se puede apreciar que el uso de remesas en el ámbito escolar se percibió como un gasto prioritario por parte de las familias. Al menos para las trayectorias escolares de los entrevistados las remesas socioculturales y económicas estuvieron presentes como un medio para acercarlos, formarlos y potenciarlos hacia la educación superior.

#### **4.5.2 La transformación de los gastos escolares a inversiones educativas**

A medida que los niveles educativos avanzaron, la figura de la familia como entidad de apoyo pareció diluirse. Sin embargo, dentro de los hallazgos se identificó que cerca de la culminación de la EMS hay una etapa crucial en la que las familias de potenciales universitarios se encargan de proporcionar herramientas decisivas para el ingreso a la educación superior, principalmente cuando hay filtros de selección implicados.

Al considerar que la expectativa de ingreso universitario de la mayoría de los entrevistados se ubicó dentro de la UV, una de las estrategias más recurrentes desplegadas por las familias fue la facilitación de cursos de preparación. Este medio posibilitó un mayor



manejo de los contenidos. Pese a que la evaluación señalada representa un compendio de habilidades que en teoría los estudiantes debieron desarrollar durante la formación de la EMS, la realidad mostró que, en la mayoría de los casos, ésta resultó insuficiente.

Ya sea porque los contenidos se habían olvidado, porque no se abordaron con claridad, o simplemente porque los jóvenes consideraron necesario un refuerzo en los ejes temáticos, los cursos de preparación fueron el medio convencional que las familias otorgaron a los entrevistados. De manera adicional también hubo otras decisiones familiares que intentaron amortiguar cualquier posible intento fallido, por ejemplo, la búsqueda de alternativas universitarias como un plan de emergencia.

### ***Los cursos de preparación para el ingreso universitario, complementariedad a la EMS***

El examen de ingreso a la universidad ha sido ampliamente cuestionado por las oportunidades que brinda a cada aspirante. Aun cuando se encuentra pensado como una herramienta equitativa que evalúa habilidades, capacidades y competencias desarrolladas en los niveles educativos precedentes, muchos colaboradores confesaron que los cursos de preparación fueron sumamente relevantes para obtener éxito.

Amaya relata su experiencia, puesto que cuando sus padres se vieron en la encrucijada de escoger una preparatoria priorizaron los niveles de aceptación en las universidades públicas del país, sin embargo, ella optó por una opción diferente en la que podía acceder a su actividad cultural favorita: bailar. A pesar de la desaprobación de sus padres, Amaya ingresó a un COBAEV donde su estadía fue significativa, pero no suficiente para el proceso de admisión universitaria:

Él [su papá] quería que fuera al Mujica [una preparatoria] y se molestó conmigo por no hacer caso, pero me dejó hacer lo que yo quería, mi mamá igual me apoyó así que no hubo tanto conflicto, aunque también quería que me fuera al Mujica porque por la clasificación de prepas la verdad es que el coba no era la mejor opción. O sea el hecho de que fuera al coba era lo que mi mamá reclamaba porque los índices del coba eran muy bajos para la universidad y temían que no quedara. Entonces como mi papá tenía relación con el director del Mujica, y él impartía cursos año con año para ingresar a la universidad, pues mi papá habló con él y fui a su curso, iba los sábados nada más. Además me compraron una guía, entonces estaba con el curso y con la guía. (Amaya, pedagogía)

La experiencia de Amaya muestra la preocupación por parte de los padres respecto del Examen Nacional de Ingreso (EXANI), una de las evaluaciones con mayor cobertura en las universidades del país, pero cuya estructura suele ser compleja para algunos jóvenes debido a que evalúa cuatro habilidades centrales: pensamiento matemático, pensamiento analítico, estructura de la lengua, y comprensión lectora (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior [CENEVAL], 2017;2018).

De esta manera, las habilidades evaluadas atravesaron lo que Zambrano-Ramírez (2016) denomina *un entrenamiento de emergencia* el cual consistió en clases intensivas que tuvieron lugar en diferentes instituciones privadas. En este punto, la voluntariedad de los estudiantes acerca de recibir este “complemento” fue crucial, pues en algunos casos, ellos fueron los que propusieron esta estrategia a sus padres:

Cuando ya todos andábamos en eso [informándose del examen de ingreso a la universidad], recuerdo que una amiga me comentó de un curso que impartían en una prepa particular que es de las top de Martínez, entonces le comenté a mi mamá porque yo pensaba “si lo voy a hacer, lo voy a hacer bien. No voy a andar quedando mal”. Entonces mi mamá me apoyó y fui a ese curso que según te preparaba en cosas de español, cosas de cálculo, cosas de matemáticas, de todo un poco, y te puedo decir que aprendí algunas cosas que me sirvieron para el examen. (Miguel, Pedagogía)

La experiencia citada representa el éxito casi generalizado que el resto de los estudiantes obtuvo con los cursos de preparación. Empero, hubo algunos estudiantes que narraron situaciones contrastantes. Por ejemplo, Isabel relató que su primer intento de ingresar a la UV fue fallido, ella aunque propuso a sus padres la complementariedad de un curso para ganarse un lugar en la Universidad Veracruzana no contó con el respaldo de sus padres, ellos no consideraron necesaria esa inversión. Fue hasta el año siguiente que volvió a intentar ingresar que la reacción de sus padres fue distinta, y accedieron a proporcionarle esa “ayuda extra” que podría marcar una diferencia en su nuevo intento:

Yo considero que me ayudó mucho el curso que estudié la segunda vez que presenté examen. Aparte yo ya presentaba con mi hermana el mismo examen, entonces yo la capacité y así aprendíamos las dos. Las dos estudiábamos más horas, también como yo no estudiaba ni en la prepa ni en ninguna otra escuela pues se me hizo más fácil ocupar mi tiempo libre en estudiar para el examen. Además de que ya sabía más o menos lo que iba a venir porque ya lo había presentado. Eso y el capacitar a mi

hermana también me sirvió de repaso para ver todos los temas que según yo iban a venir en el examen. (Isabel, QFB)

Los casos específicos donde se narraron experiencias de ingreso fallidas similares a la anterior, coincidieron en señalar que los resultados desfavorables se relacionaron con la imposibilidad de acceder a un curso de preparación. Fue en las segundas oportunidades que los cursos brindados por padres, abuelos y tíos se complementaron con estrategias propias de los entrevistados para crear métodos de estudio personalizados. En este punto destaca el consumo de contenido educativo ofertado en plataformas digitales como YouTube para llevar a cabo procesos de aprendizaje autogestivos.

La preocupación externada por las familias respecto de brindar herramientas, así como la intervención de cursos en la preparación del examen de ingreso son la muestra de que el EXANI tiene un peso importante para los aspirantes universitarios y sus expectativas acerca del futuro. Como menciona Rivera-Figueroa *et al* (2006), la aplicación de un examen de ingreso único puede discriminar a los interesados, quienes de alguna manera saben sus posibilidades de éxito.

### ***La creación de una ruta universitaria alterna***

El conocimiento acerca de la limitada oferta de espacios ofertados en las universidades públicas dio origen a una nueva estrategia familiar, ésta estuvo centrada en la creación de rutas alternas para que los jóvenes accedieran a la universidad en caso de ser rechazados por las instituciones de interés. Es así como Casandra al reconocer su constante temor acerca de la evaluación del EXANI dio testimonio sobre el respaldo de su padre, él le ofreció un nuevo panorama universitario para tranquilizarla:

Reflexioné en lo que haría, en lo que pasaría si no pasaba ese examen. Recuerdo que hasta se los planteé a mis papás, les dije “¿y si no paso el examen, qué voy a hacer, a donde voy a ir? porque yo tengo concentrado todo en la UV”. Entonces mi papá me planteó otra opción que era la normal porque me decía “yo estudié en una normal, a mí me gustaría que estudiaras más en la normal, pero como te hemos dicho, todo es tu decisión”, ahí le dije que a mí me gustaba más la UV que la normal y me dijo “bueno entonces presenta los dos exámenes y si no pasas en la UV pues tienes esta otra opción en la normal”, y así lo decidimos. Ya después le dije “ahora tengo dos exámenes que presentar ¿y si no lo paso en las dos? ¿qué voy a hacer? [risas]” y él me comentó “entonces tenemos

otra opción que es aquí cerca en Martínez, puedes empezar si quieres un año y lo puedes volver a intentar el próximo año”. Así fue como me tranquilicé. (Casandra, Pedagogía)

En el discurso presentado se aprecia una idea planteada por Reisz y Stock (2012), acerca de cómo las universidades privadas han sido una alternativa viable para las familias que reconocen la oferta insuficiente de espacios en las instituciones públicas. De este modo se identificó que a diferencia de muchos jóvenes que solo tienen una oportunidad de ingreso universitario, los colaboradores contaron con un mayor margen de error; es decir, ellos tuvieron la posibilidad de equivocarse sin que eso repercutiera de manera tajante en su destino educativo.

El respaldo con el que contaron los entrevistados para acceder a las condiciones mencionadas fueron claramente los familiares migrantes. Esto es un reflejo de lo que Bourdieu denomina capital cultural, esa base que proporcionan las familias para asegurar que las nuevas generaciones tengan la posibilidad de estudiar aun cuando las instituciones a las cuales ellos desean ingresar no estén a su alcance.

Los discursos de los jóvenes señalaron una importante tendencia por parte de algunos miembros de la familia que insistieron en la búsqueda de dos o más opciones universitarias. Esto reflejó una organización familiar que previó y buscó alternativas para dar continuidad a las expectativas educativas que poco a poco se habían construido dentro de la familia.

A manera de cierre en este apartado es necesario retomar a la administración de recursos como una forma de organización familiar. En ella las remesas económicas y socioculturales incidieron en las trayectorias escolares de los más jóvenes. Como se pudo observar, esto devino desde los primeros años en la infancia y durante los niveles básicos de formación escolar. Con ello se corroboró que el seguimiento de las familias fue constante y atravesó múltiples transformaciones.

En forma de regalos durante la infancia, como forma de intentar nuevas cosas en la adolescencia, o como un medio de acceso a las mejores escuelas durante la EMS, hubo siempre una priorización familiar hacia el ámbito escolar, la cual evolucionó acorde a los requerimientos de una latente perfilación universitaria. Esta última fue una etapa decisiva porque los gastos escolares se convirtieron en inversiones materializadas, en cursos

compensatorios de la EMS, y en la búsqueda reiterada de otras alternativas de formación profesional.

Uno de los principales debates alrededor de las familias con antecedentes migratorios es la incidencia de éstos últimos en el ámbito educativo para las generaciones más jóvenes. Autores como Mckenzie y Rapoport (2006) sostienen que el uso de remesas no es suficiente para que los hijos receptores de remesas decidan quedarse en las escuelas, puesto que hay quienes como Amuedo y Pozo (2010) señalan que el flujo de recursos es lo que perpetúa la ruta hacia el otro lado de la frontera. Sin embargo, como se ha podido constatar, no solo basta el envío de remesas, sino que todo reside en el uso estratégico de éstas.

La pregunta obligatoria en este punto fue saber de dónde surgió ese despliegue de estrategias con fines educativos. Fue prioritario conocer lo que hizo diferentes a estas familias de aquellas que migraron y no dispusieron recursos para el ámbito escolar. De acuerdo con los hallazgos, la priorización de la educación sobre otros aspectos obedeció a una complementariedad de elementos simbólicos y referenciales que se abordan en el siguiente apartado.

#### **4.6 Elementos familiares de referencia para la educación superior, encuentros y desencuentros generacionales**

En las historias de los colaboradores se experimentó la partida de diversos actores: familiares, vecinos, amigos, compañeros de clase; personas importantes que de un día a otro siguieron la ruta hacia *el otro lado*. En este panorama los entrevistados constituyeron parte de un grupo poblacional reducido que se quedó al interior de las comunidades para más tarde migrar con un destino diferente. Pudieron seguir a sus familias, existían las redes de recepción, incluso era algo común que ocurriera, pero no fue así.

A diferencia de padres, madres y hermanos que se fueron hacia el país vecino, los estudiantes se guiaron por un constante discurso dentro de sus familias: “yo me voy para que tú no lo hagas”. Esta frase marcó la diferencia para la trayectoria de los entrevistados, detrás de ella había deseos de superación y una firme convicción de no continuar con el sueño americano que en muchos casos se vivió como una pesadilla.

En este apartado se aborda la cuarta subcategoría mediante aquellos elementos que marcaron nuevas rutas a nivel educativo. La principal diferencia de los mencionados con anterioridad radica en que son elementos intangibles y simbólicos; son una parte interiorizada que forma parte del capital cultural de la familia en el que influye la escolaridad de los miembros, la construcción de referentes educativos y el origen de algunas tensiones al interior de los núcleos.

#### **4.6.1 Las rutas escolares de la familia**

Para comprender la complejidad familiar respecto al ámbito educativo fue necesario rescatar los relatos que se entretajeron a través de los años. Por ello se analizó a la primera generación familiar con la finalidad de profundizar en el papel de los padres. Las figuras paternas fueron identificadas, en la mayoría de los casos, como los pioneros de la migración internacional, además de que contaron con una característica principal: la ausencia de estudios profesionales<sup>11</sup>. Por otra parte, se identificaron a las madres como agentes con potencial de transformación educativa posterior a retomar sus trayectos escolares durante la edad adulta.

De manera posterior se rescató a la segunda generación que corresponde a los primos y hermanos de los colaboradores. En algunos casos hay historias exitosas de familiares que abrieron la ruta educativa, mientras que en otros casos los colaboradores fueron la piedra angular para imaginar la vía hacia la educación superior.

---

<sup>11</sup> Se presentaron tres casos en los que los padres contaban con estudios profesionales, pese a que sus migraciones posibilitaron un retorno exitoso en el que se incorporaron a sus respectivos trabajos sin ninguna complicación. Todos se desempeñan actualmente como docentes en nivel básico y medio superior.

## ***La primera generación, pionera de la migración internacional y pilar de las expectativas educativas de la segunda generación***

Resumir lo que los diferentes estudiantes externaron cuando se abordó la escolaridad de sus padres podría englobarse en la frase: “ellos hubieran querido más, pero no se pudo”. Esta expresión indicó la imposibilidad de acceder al ámbito escolar. La gran mayoría de padres inició sus trayectos laborales a corta edad dentro del ámbito de la agricultura, o bien dentro de algunos oficios como la albañilería, la panadería y la carpintería; para más tarde dar paso a trayectos de migración internacional.

Como indican los numerosos relatos, esta generación fue de los pioneros, de aquellos aventureros que abrieron la ruta hacia EUA en diferentes oficios que dieron seguimiento a las ocupaciones que se tenían en la comunidad, o que en otras sirvieron para desempeñar nuevas actividades que servirían en el retorno a casa. Por el lado de las madres, había una clara tendencia al matrimonio temprano que las dejaba dentro de las labores domésticas, la vida conyugal y el cuidado familiar.

Pese a ese panorama alejado de la educación, los padres parecieron mantener la esperanza constante de ofrecer un futuro mejor a su descendencia. La primera generación priorizó que sus hijos pudieran realizarse y no conformarse, mostraron la posibilidad de verlos “más arriba”. Un claro ejemplo de este escenario fue Andrea quien mencionó que dentro de su familia los niveles educativos se caracterizan por ser bajos; a pesar de eso, ella recuerda que sus padres siempre la motivaron:

Él [su papá] siempre quiso que nosotros estudiáramos para que en un futuro continuáramos y no nos quedáramos como ellos [sus padres] que solamente adquirieron la educación básica, o bueno, que incluso no la terminaron porque ya no se podía. (Andrea, Pedagogía)

Autores como Koshy y Dockery (2019) señalan que el nivel educativo de la familia es determinante para el éxito académico de los más jóvenes al influir en aspectos como la creación de expectativas y los niveles de desempeño académico, o incluso, como sostiene Chaparro *et al* (2016), en el uso de recursos durante la trayectoria escolar. Sin embargo, en este caso se apreció que a pesar de la baja escolaridad de los padres y las madres coexistió la preocupación de garantizar medios para que los hijos accedieran a los estudios superiores.

Sobre esta base, se identificó que la primera generación se caracterizó por la interrupción de sus propias metas escolares. Algunos dejaron la escuela para ingresar al mercado laboral, otros desertaron por las distancias geográficas en el acceso a las escuelas, y hubo quienes dejaron la escuela “por amor” al iniciar una vida en pareja. En cualquier caso, la primera generación siempre mostró nostalgia por el ámbito educativo, por ello cuando un nuevo panorama se abrió por medio de la migración internacional, empezó a desplegarse cierta agencialidad con la que la inicial falta de escolaridad tuvo una nueva oportunidad de resurgir:

Recuerdo que cuando yo tenía como siete años mi mamá quiso retomar la escuela. Ella siempre había querido hacerlo, entonces cuando mi papá se fue [a EUA], ella aprovechó para estudiar la prepa. Ella la estudió cuando ya era grande, o sea ya me tenía a mí, y después de eso hablaron con mi papá y ella empezó la universidad... yo ya estaba como en quinto o sexto de primaria cuando ella empezó a estudiar la carrera de Pedagogía. Yo la veía hacer sus tareas o cosas así, entonces era padre acompañarla. (Mariana, Pedagogía)

La reanudación de los estudios por parte de algunas madres funcionó como un modelo referencial que, de acuerdo con D´Avirro (2017), es un medio de incorporación en el que los hijos significan de manera positiva al ámbito escolar como un proyecto profesional. De igual manera, Casandra comenta que su madre mostró interés por retomar sus metas educativas, lo cual la llevó a cursar hasta el nivel superior en la carrera de administración de empresas, esto ocurrió durante la estadía del padre de la entrevistada en EUA:

Recuerdo que ya de grande ella empezó a estudiar la universidad en una carrera que para mí era como de “¡wow! la verdad si está difícil pero a mi mamá le gusta”. Mi mamá le echaba muchas ganas e iba muy bien en la escuela, llegó hasta la mitad de la carrera y por problemas de salud lamentablemente se tuvo que salir, pero ella siempre ha sido así de “a mí me gusta esto y lo voy a hacer”. (Casandra, Pedagogía)

Las experiencias que las entrevistadas narraron funcionaron para mostrar la determinación de algunas madres por cumplir las expectativas educativas que en algún punto tuvieron que dejar atrás. Pese a la falta de concretización de tales proyectos, un hecho innegable fue el *traspaso de la expectativa*, un fenómeno al que aluden Espejel y Jiménez (2019) al recalcar que los hijos incorporan a su imaginario las expectativas educativas de



sus padres cuando éstos últimos han experimentado dificultades para alcanzarlas por cuenta propia.

### *La segunda generación, los pioneros de la migración interna*

“Todos los tíos han querido la superación de sus hijos”. Con esa expresión, Melody resume lo que muchas familias experimentaron durante dos generaciones; la primera de ellas estuvo integrada por padres y tíos que cruzaron la frontera, y la segunda correspondió a los hijos de los migrantes internacionales. Como se ha hecho alusión con anterioridad, la primera generación se caracterizó por la ausencia de estudios universitarios que contrastaba con el interés de cursarlos.

Por lo anterior, en algunos casos los primos mayores se erigieron como los pioneros de una nueva ruta a nivel interno donde los destinos migratorios se direccionaron hacia las universidades. En este panorama, los primos mayores fueron los que impulsaron un nuevo escenario de migración por estudios para los más jóvenes:

Mis primos que ya son más grandes que yo y que están entre los 25 y los 31, todos han estudiado, tienen sus carreras y ya generan su propio dinero. Entonces en la familia siempre se nos ha guiado para que estudiemos nuestra propia carrera. Nada más hubo un primo que definitivamente no quiso estudiar, mi tía siempre le dio el apoyo, siempre le dijo que estudiara, ella le dijo “yo veo cómo le hago pero tú estudias una carrera”, entonces hubo un tiempo donde estudió, pero de ahí se salió, entonces fue el único que no quiso estudiar y ahora es el que más batalla, por eso se fue a Estados Unidos hace unos meses. Pero de ahí los demás sí han estudiado, y los más chiquitos hemos crecido con el ejemplo de que mis primos se han superado, han estudiado y ya tienen su buen trabajo, como que queremos seguirles el paso de “yo también quiero tener mi trabajo, ganar mi dinero, comprarme mis cosas y viajar”, ahora esa es nuestra mentalidad de nosotros. (Melody, Pedagogía)

A través del discurso de Melody se identificó la trascendencia de los primos, ellos constituyeron un contraste que reflejó las consecuencias de estudiar y también de no hacerlo. En este sentido, hubo dos puntos de referencia, los primos con estudios considerados el ejemplo a seguir por el éxito profesional conseguido, mientras que la contraparte representó al primo que desertó y tuvo que migrar hacia EUA. Fue así como los relatos experienciales de la nueva generación se integraron con las narrativas migratorias de la historia familiar parental, hecho que constató que hay peores y mejores migraciones.

Por otra parte, también hubo familias en las que, pese al apoyo de la primera generación, los más jóvenes decidieron hacer caso omiso a las recomendaciones y no estudiar, de manera que los entrevistados se convirtieron en los pioneros de la ruta universitaria en la familia:

De mi familia solo yo estoy estudiando, o sea mis primos, mis primas, ninguno estudió. Tengo una prima tres años mayor que yo y pues igual presentó en la UV, pero no quedó y pues hasta ahí, no le buscó más para estudiar, no buscó otra universidad, no buscó nada entonces se casó y ya ahí quedó. Luego la que sigue que es dos años mayor que yo salió de la prepa y ella de plano dijo que no quería estudiar, ni siquiera presentó examen ni nada, entonces pues no estudió. De ahí sigo yo, y yo desde chiquita decía “yo sí quiero estudiar”, y aquí ando [risas]. (Lizbeth, Psicología)

Un gran número de los entrevistados pertenece al grupo denominado *estudiantes de primera generación*, ya que no cuentan con antecedentes familiares de educación superior. Investigaciones como las realizadas por Castillo y Cabezas (2010); y Linne (2008) respectivamente sostienen que estos jóvenes presentan trayectorias escolares exitosas debido a que se adaptan a los requerimientos de las instituciones escolares por el peso de las expectativas familiares. Al respecto, Mariana comparte su opinión:

En mi familia siempre nos decían “estudien”, desde que salió mi prima de la prepa y no quiso; mi otra prima tampoco; luego le dijo a mi hermano cuando salió y nada [risas], o sea principalmente él [su tío] siempre ofreció el apoyo a todos y pues la única que está estudiando una carrera soy yo. Entonces mi tío sí está así como de “qué bueno que estás estudiando, qué bueno que vas a tener una licenciatura”. Entonces pues sí es muy importante para todos en mi familia el hecho de que yo esté estudiando porque soy la primera de toda la familia que se arriesga. (Mariana, Pedagogía)

Con el fragmento citado se confirmó que, ante la falta de estudios universitarios, los núcleos familiares se expandieron para actuar de manera conjunta con tal de posicionar a uno de los miembros dentro de las instituciones de educación superior. Esto es posible porque no solo se concibe como un logro del estudiante, sino de todos aquellos que contribuyen a construir ese proyecto de dimensiones colectivas. Finalmente queda señalar que las expectativas familiares que recayeron sobre los estudiantes funcionaron no solo

como un medio de apoyo, hubo ocasiones en las que éstas limitaron la agencialidad de los jóvenes. A continuación se explora esta idea.

#### **4.6.2 Entre el apoyo y las limitantes familiares**

De la mano de la familia, de su incidencia como ente de apoyo, y de las expectativas configuradas al interior, hubo un correlato de poder a manos de las figuras parentales que en muchas ocasiones tensionó con los proyectos universitarios de los estudiantes. Fue así como el momento de decisión acerca del futuro educativo se convirtió en un constante “estira y afloja” al interior de las familias.

Una lucha de poder entre padres e hijos fue lo que la gran mayoría de los entrevistados manifestó durante la etapa de perfilación universitaria, pues la toma de decisiones acerca de la carrera a cursar, la institución de destino e incluso la ciudad elegida para concretar los estudios, fueron parte de un escenario confuso en el cual el apoyo familiar se vio condicionado por quienes impulsaron las expectativas iniciales.

Como se mencionó con anterioridad, muchos fueron los padres y madres que interrumpieron sus proyectos educativos, y ese hecho se vio reflejado a través de los años con las experiencias de los colaboradores. Mientras los jóvenes esperaban los resultados de la aplicación del EXANI se toparon con propuestas muy específicas por parte de sus figuras paternas. Angélica comentó que su padre había dado por hecho que sería rechazada de la UV por lo que había decidido lo que ella estudiaría, la institución en la que se matricularía y la ciudad a la que migraría:

Mi papá quería que estudiara algo referente con las matemáticas, quería que estuviera enfocada en eso, me lo dijo varias veces porque él quería que estudiara ingeniería eléctrica o ingeniería en mecatrónica en el tecnológico de Veracruz. Entonces cuando me dijo eso yo le dije que lo que realmente quería era la UV porque era el gran sueño de todos los de la preparatoria, entrar a la UV, quedar ahí. Cuando pasó eso yo no estaba enfocada, yo sabía que él quería que estudiara una ingeniería en el tecnológico pero yo no, por eso había presentado en la UV... es complicado porque yo siento que más que nada soy como su sueño frustrado. Yo me veo así, como el sueño frustrado de lo que él quiso ser o lo que él quería estudiar y no pudo, entonces lo quería realizar conmigo o a través de mí. Yo lo siento así, que yo soy su sueño frustrado. (Angélica, Pedagogía)

El discurso anterior mostró algunas de las complicaciones en las relaciones intergeneracionales en las que el poder recayó sobre los padres bajo el discurso de “saber que es lo mejor” para sus hijos. A través de estas tensiones se empezaron a revelar las distancias que la migración fue insertando entre ambas generaciones a lo largo de los años, puesto que las trayectorias de padres e hijos se configuraron bajo condiciones y espacios geográficos distintos. La narración de Melody reflejó una vez más “la imposición” realizada por parte de la primera generación:

Ella [su mamá] no quería que yo estudiara fisioterapia, entonces le hablé a mi abuelita y cuando yo le comenté a ella [su abuela] tampoco estaba convencida de que yo estudiara eso. No recibí mucho apoyo de ellos [su familia], entonces yo saqué las fichas para presentar examen conforme a lo que mi mamá quería que yo estudiara. Mi mamá me dijo “estudia para maestra, es algo fácil, ganas bien, no haces mucho esfuerzo, tienes vacaciones”. Entonces fue algo que me dijeron “vas a estudiar”, y las fichas que saqué fueron para la normal y para la UV, pero yo no quería estudiar esto [Pedagogía].  
(Melody, Pedagogía)

Melody comenta que su experiencia fue vivenciada desde cierto grado de ruptura con sus propias expectativas; por ello, cuando señala que le “impusieron una carrera”, y que la exhortaron a obedecer las órdenes de sus padres, no pudo evitar sentirse violentada. De esta forma, se apreció que las relaciones intergeneracionales fueron atravesadas por una de las manifestaciones de poder más naturalizadas, la imposición, que de acuerdo con Bourdieu y Passeron (1996), constituye una manera sutil de violentar simbólicamente al interior de las familias.

De manera paralela, algunos padres tuvieron mayor incidencia en señalar opciones institucionales y ciudades de movilización. La lógica de estas recomendaciones fue la frase “entre más cerca mejor”. Por ejemplo, en el caso de Casandra, su padre le sugirió ingresar a una de las universidades privadas cercanas a Martínez de la Torre; mientras que los padres de Amairani priorizaron que se quedara en alguna de las numerosas universidades privadas de Xalapa, la razón detrás de esta elección fue que en dicho lugar podrían ubicarla con mayor facilidad.

A manera de cierre, este apartado denominado *Elementos familiares de referencia para la educación superior*, rescató los niveles de escolaridad de las dos últimas generaciones familiares, dado que fungieron como ejes opuestos y complementarios que

mostraron la potencialidad de la falta de estudios superiores como un discurso oculto mediante el cual se significó a la migración internacional e interna, así como a la educación misma.

Por otra parte, se inició un breve acercamiento con las tensiones entre padres e hijos. Aquí las figuras parentales mostraron una nueva faceta dentro de las trayectorias de los jóvenes caracterizada por el condicionamiento en el apoyo escolar. Este aspecto fue relevante porque, como se abordará en el capítulo V, las limitantes familiares detonaron múltiples estrategias por parte de los estudiantes.

Posterior a analizar los momentos de tensión, fue momento de cerrar el análisis correspondiente a la familia con una aproximación a las significaciones sobre la vida universitaria inherentes en los núcleos familiares. Estos se abordan en el siguiente apartado.

#### **4.7 Significados familiares atribuidos a la vida universitaria, puentes experienciales entre migraciones internacionales e internas**

Los esfuerzos conjuntos de la familia apuntaron hacia la educación superior de manera reiterada a lo largo de las trayectorias de los jóvenes; de ahí que en este quinto y último apartado, se aborden las significaciones que las familias construyeron alrededor de la educación superior como vía de desarrollo, y de la migración interna desencadenada a raíz de los estudios. Es pertinente señalar que la significación se entiende en términos posicionales; es decir, como un mecanismo incorporado a los agentes a través de su historia, su cultura, y por tanto, su realidad social (Strauss, 1988; Bourdieu, 1988).

A partir del análisis de la significación se establecieron los puentes para interconectar migración internacional e interna, ya que como se pudo apreciar, las familias mostraron disposiciones educativas a partir del desplazamiento internacional. La significación en este contexto fungió como un mecanismo de construcción de conocimiento práctico (Bourdieu, 1988), entendible a través de la historia familiar y las condiciones comunitarias, lo cual se complementó con la cultura de la migración arraigada al núcleo. En los siguientes subapartados se profundiza este planteamiento.

#### 4.7.1 La puerta a otras posibilidades

Las tensiones al interior de la familia cesaron cuando se corrió la voz acerca del éxito en el intento por ingresar a la universidad. Las reacciones empezaron a hacerse presentes, los esfuerzos habían rendido frutos, años de esfuerzo colectivo eran cosechados por padres y abuelos orgullosos que solo en este punto mostraron ciertas vulnerabilidades. A la par del equipaje, los estudiantes guardaron y atesoraron los discursos que la familia les externó antes de partir:

Para mi familia fue muy importante que yo entrara [a la universidad], lo consideran importante porque ellos creen que así puedo tener mi trabajo asegurado. Aunque yo les he explicado que no es tan fácil como suena ellos me animan. Me dijeron [sus abuelos] que por lo menos, yo no voy a tener que batallar como ellos, o trabajar como burro, ellos dicen eso [risas]. (Pamela, Pedagogía)

Mis papás me dijeron que estamos en unos tiempos muy difíciles donde no se puede tener un buen trabajo si no tienes una licenciatura, y al menos yo creo que quiero vivir bien. Más que nada es eso, es estudiar para no tener que estar al día o como dicen mis papás “arriesgarse a otras cosas”. Entonces esas palabras yo las tengo muy presentes. (Amaya, Pedagogía)

Para las colaboradoras citadas, el ingreso a la educación superior conllevó a una significación ligada a los antecedentes migratorios, esto fue visible con las expresiones: “batallar como ellos” y “arriesgarse a otras cosas”. Dichas frases se direccionaron no solo hacia la posibilidad de una mejora en las condiciones laborales, sino a los relatos familiares de carácter negativo acerca de la migración internacional; es decir, fueron significaciones estructuradas sobre bases socioeconómicas y experienciales (Khattab, 2015).

Por otra parte, se articularon discursos en los que la falta de estudios de los padres sirvió como una ejemplificación de un destino indeseable para los hijos. Con ello se llevaron a cuentas las frases: “tú sí tienes que ser alguien”, o en su defecto, “tú tienes que ser mejor que nosotros”:

Mi papá siempre quiso que estudiáramos [la entrevistada y sus hermanos], quería que fuéramos alguien en la vida, que ya lo somos, pero él se refería a tener una profesión. Mis hermanos no quisieron, mi hermana se casó joven a los 16 años, y mi hermano se casó hace dos años; él tampoco quiso estudiar, solamente terminó la secundaria igual que mi hermana. Entonces mi papá me dijo: “tú

si continúa estudiando, ya eres la última que nos queda, eres nuestra última esperanza”, el decirme eso siempre me ha motivado para que continúe. (Andrea, Pedagogía)

Las significaciones acerca de “ser alguien” a través de los estudios representó la posibilidad de trascender las condiciones familiares y sociales de origen; fue como mencionan Guzmán y Saucedo (2015), una forma de abrirse hacia el mundo exterior a partir de la estructura y sobre ella. En este contexto la posibilidad de “ser alguien” se transformó en un logro colectivo que saldó la cuenta pendiente que los padres tenían consigo mismos. Esto se constata con lo que expone Rodrigo:

Mi mamá me dijo “vamos a darte la oportunidad que a nosotros no nos dieron, esa herencia para que tengas un respaldo, una formación que te permita valerte un poco más de lo que nosotros hubiéramos querido”. Entonces sí fue eso, el hecho que me dijeran “te vamos a dar lo que a nosotros no nos dieron”. (Rodrigo, Pedagogía)

En el fragmento citado se aprecia que los padres ven en la educación superior la posibilidad de otorgar esa oportunidad que a ellos les fue negada tiempo atrás. Sobre esto es importante destacar que se detectó una segmentación dentro de los discursos, en específico se diferenciaron entre madres y padres, siendo éstos últimos los que recalcaron que la educación es una herencia familiar.

Como se mencionó anteriormente, las familias construyeron certidumbre en sus comunidades a través de un patrimonio, el cual se activó al momento de perfilar los estudios superiores y la migración interna. Esto fue parte de un discurso en el que las figuras paternas señalaron la imposibilidad de heredar cosas materiales; en cambio, este patrimonio daría la oportunidad de poseer algo más valioso, una carrera universitaria:

Mi papá siempre se ha dado cuenta de que me esfuerzo por seguir adelante, por tener alguna profesión, entonces siempre me apoyó. Él me dijo que el estudio es lo único que se puede dar porque desde que naces, creces, te mandan a la primaria, a la secundaria, a la prepa, o sea se hace el esfuerzo para seguir. Entonces mi papá siempre ha sabido que a mí me gusta la escuela y como él me ha dicho, quiere que estudie porque eso va a ser mi herencia, eso me lo va a dejar para siempre. (Alejandra, Pedagogía)

Con la experiencia de Alejandra y algunos otros colaboradores, pudieron rescatarse testimonios donde los estudios universitarios se significaron a manera de una herencia

simbólica con potencial de brindar “protección” a través de los años. Estos discursos compaginaron iniciativas para proveer herramientas a futuro, y al mismo tiempo evitar la continuidad de la ruta hacia EUA. Por último, se identificaron significaciones enfocadas en la superación personal e independencia económica predominantes en los discursos de las madres de familia:

Como te comenté mi papá no ha tenido mucha presencia en mi vida, cuando se fue [a EUA] yo era muy pequeña, entonces mi mamá no contó mucho con mi papá para criarnos, entonces ella siempre nos decía que le echáramos ganas a la escuela, ella nos dijo que lo que más quería era que nosotras [sus hijas] siguiéramos estudiando para que pudiéramos trabajar y valernos por nosotras mismas... digamos que para no depender de nadie. (Amairani, Estadística)

La insistencia de algunas madres para que sus hijas obtuvieran un título universitario fue recurrente y se acompañó de expresiones en las que se exhortaba a no depender económicamente de la pareja. Esta percepción contrasta con lo que algunos autores han detectado en otros estudios, tal y como en el caso de Hierro (2007) quien reporta que en ocasiones el objetivo inicial de la profesionalización de mujeres consistía en la educación superior como un medio para *cazar* buen marido o como una antesala a la verdadera profesión del matrimonio.

En el recorrido realizado se apreciaron las distintas significaciones que la familia construyó en torno a la educación superior, puesto que fungieron como ejes encargados de darle sentido a las estrategias desplegadas y formas organizativas a través de los años. En este sentido, el subapartado hizo comprensible la relación entre la migración internacional y la migración interna por estudios superiores a nivel de incorporación, dado que las significaciones son el resultado de la historia familiar.

#### **4.7.2 Las implicaciones de cruzar una nueva frontera**

Llegada la hora de partir hacia Xalapa, las familias se encontraron en escenarios similares a los de años atrás cuando los pioneros de la migración internacional iniciaron sus rutas. Por esa razón los entrevistados señalaron que algunos de sus familiares mostraron cierta resistencia a verlos partir. Tal vez fueron los recuerdos los que removieron los sentimientos



de cada miembro, o quizá fue el temor de tener a otro miembro lejos. De cualquier manera, era momento de dejar la comunidad e iniciar la travesía de migración interna.

Para la mayoría de los jóvenes y sus familias, el nuevo destino migratorio era un lugar desconocido. Al mismo tiempo existía una construcción simbólica de la ciudad de Xalapa que jugó en contra. Esa imagen presento a la capital como un espacio lleno de peligros:

Mi mamá no quería que nos fuéramos para allá [Xalapa], estaba lejos y nos decía que quién sabe cuándo nos iba a volver a ver, entonces más que nada estaba la preocupación porque nosotros nunca habíamos vivido en una ciudad, ni sabíamos lo que implicaba vivir en una ciudad, ni mucho menos valernos por nosotras mismas. Entonces por eso era una gran preocupación, pensaba [su mamá] que nos iba a pasar algo o que nos iban a atropellar o así [risas], más que nada era esa la preocupación. Al final mi mamá se convenció de que era lo correcto y que si ya habíamos quedado en la universidad pues nos teníamos que ir a estudiar y seguir adelante, pero si le costó mucho. (Isabel, QFB)

Isabel comenta que su madre se encontró en una encrucijada al saber que sus dos hijas se irían a Xalapa para estudiar. Esa preocupación hizo que su resistencia a dejarlas ir fuera mayor. Como una estrategia de organización interna, Isabel menciona que su madre la acompañó tanto a ella como a su hermana Maribel en todo el proceso de movilización. Incluso se quedó con ellas durante algunos días para que la separación familiar fuera menos complicada.

El desconocimiento de la ciudad, los imaginarios del peligro, y la expectativa sobre “el qué pasará”, constituyeron parte de una historia familiar entrelazada con la migración internacional. De esta manera, las familias transformaron las experiencias previas en significaciones y a su vez en consejos de precaución que preparara a los jóvenes contra lo que Frechero y Sylburski (2000) denominan *amenazas urbanas*.

Fue así como las familias reiteraron su apoyo a los estudiantes abriéndoles el camino y dejándolos ir para que por su cuenta pudieran “volar”. La cristalización del proyecto migratorio interno al fin era una realidad, después de múltiples esfuerzos y trabajo en equipo los estudiantes emprendían su trayecto a la capital, a esa ciudad que además de peligros, les ofrecía un panorama lleno de oportunidades para reinventarse y posibilidades de conocer nuevas cosas.

En este punto donde inicia la libertad de los entrevistados para conocer y experimentar más allá del contexto inmediato se cierra el presente apartado *Significados familiares atribuidos a la vida universitaria* que rescató los valores simbólicos que le dieron razón de ser a las expectativas, las estrategias, y los discursos familiares.

#### **4.8 Reflexiones finales. El proceso de cimentar las trayectorias educativas a partir del coprotagonismo de la migración internacional**

Este capítulo constituyó las bases para la reconstrucción y la comprensión de las trayectorias de los estudiantes. Por ello, se inició el análisis dentro de la familia, núcleo que a través de la migración otorgó a los jóvenes un amplio margen de capitales para posicionarlos como universitarios. En este sentido, se rescataron tres aspectos centrales: el puente que unió a la migración internacional y los estudios superiores, los primeros indicios que vincularon la migración con el consumo cultural, y la transición de la migración internacional a la migración interna.

En primer lugar, el vínculo entre la migración internacional y los estudios superiores fue el resultado de un complejo entramado donde la adversidad, la criminalización al migrar, los retos al construir un patrimonio sólido, y la ruptura de algunas relaciones familiares, se entretrejieron con los niveles de escolaridad de los integrantes de la familia y la relevancia de poseer una carrera universitaria. Esto dio como resultado el surgimiento de expectativas universitarias dentro de la familia, mismas que guiaron diversas formas de organización que se presentan a través de los años.

En segundo lugar, el primer rastro de la relación entre el consumo cultural de los estudiantes con la migración fue detectado de forma sutil a través de la experiencia internacional con el ingreso de remesas económicas y socioculturales. Si bien mantuvieron a las familias “unidas” y funcionaron para acercar a los más jóvenes con la escuela, también fueron los medios que transformaron los hábitos de consumo dentro de las familias, en la medida que los sujetos de estudio accedieron a objetos, prácticas y dispositivos que los acercaron a otras orientaciones culturales.

En tercer lugar, la transición entre migración internacional e interna dependió de una noción ambivalente acerca de la ruta hacia EUA, ya que las significaciones negativas asociadas al peligro, el sacrificio y la ruptura, se complementaron con las significaciones

positivas que definieron a la migración como el medio de acceso a la ruta universitaria y a la migración interna. Esto se originó principalmente por el uso de las remesas económicas para financiar los estudios en lugares externos a la comunidad.

Señalados estos tres principales hallazgos fue momento de indagar en los perfiles de los estudiantes, puesto que al reconstruir la historia familiar, fue necesario conocer y analizar la historia de los jóvenes entendiéndolos como agentes transformadores de la realidad estructurada que se presentó en su historicidad. De ahí surge el siguiente capítulo.

## Capítulo V. Historias cruzadas, la configuración de trayectorias educativas en los márgenes escolares y migratorios

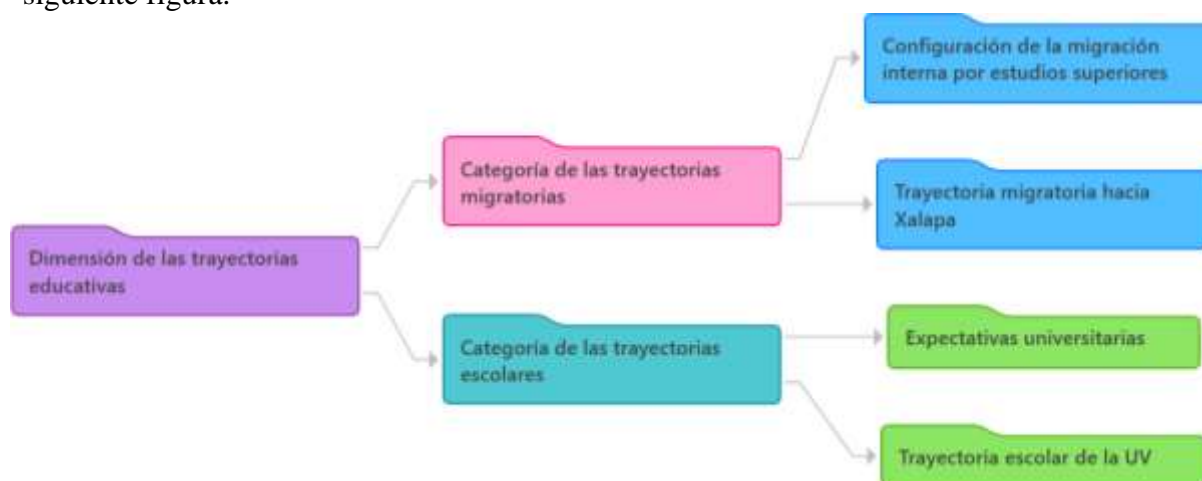
*La vida, pensaba yo, se vive por senderos, no solo en lugares y, los senderos son un tipo de línea. Es también a lo largo de senderos que la gente adquiere conocimiento del mundo que les rodea y describe ese mundo en historias que después cuentan.*

*Tim Ingold*

En este capítulo se aborda la segunda dimensión de análisis denominada *Trayectorias educativas*, la cual se encarga de dar continuidad a la historia expuesta en el capítulo IV. La ruta de análisis permite complementar el abordaje de las trayectorias al añadir escenarios institucionales y rutas migratorias de carácter interno desde el papel de los estudiantes como agentes con estrategias y medios de organización propios. La estructura del capítulo sigue las delimitaciones del sistema categorial presentado a continuación.

### 5.1 El sistema categorial de la dimensión de las trayectorias educativas

Con base en el trabajo de campo se rastrearon los flujos de información para identificar las categorías emergentes y reconstruir la segunda dimensión. De tal manera, la estructura se constituyó por dos categorías centrales en las que se rescataron las historias de los actores. Cada una de las categorías se sirvió de algunas subcategorías que se muestran en la siguiente figura.



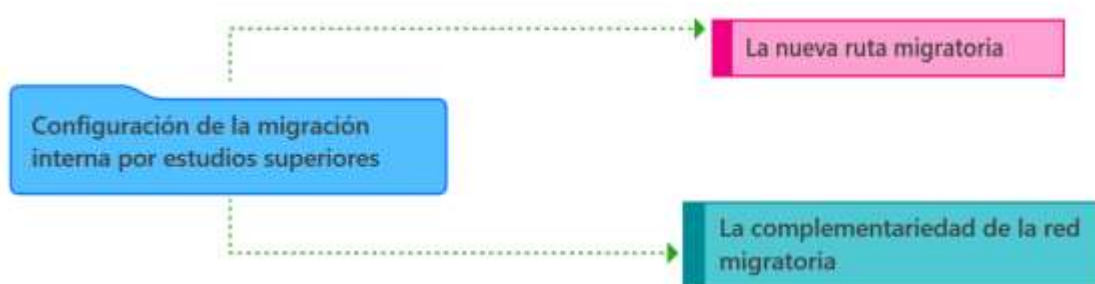
**Figura 17. Sistema categorial de la segunda dimensión de análisis**

Referencia: elaboración propia a partir del uso de Atlas.ti

De acuerdo con la figura, la primera categoría engloba dos subcategorías encargadas de desentramar el origen y los matices de la ruta migratoria hacia Xalapa. Por su parte, la segunda categoría está integrada por dos subcategorías centradas en las expectativas universitarias y algunos elementos de las trayectorias dentro de la UV. Respecto de la lógica narrativa, se sigue la estructuración de los hilos conductores explicados en el siguiente apartado.

## 5.2 La lógica narrativa del capítulo V

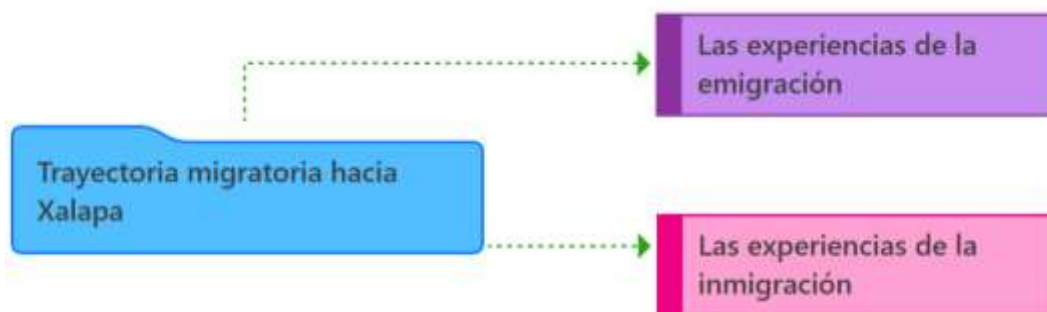
La presentación del análisis de datos continúa la estructura basada en hilos conductores, para ello se inicia con la categoría *Trayectorias migratorias*. A partir de ésta se presenta la primera subcategoría denominada *Configuración de la migración interna por estudios superiores*, en la cual se identificaron dos hilos conductores que se muestran a continuación.



**Figura 18. Hilos conductores de la primera subcategoría**

Referencia: elaboración propia a partir del uso de Atlas.ti

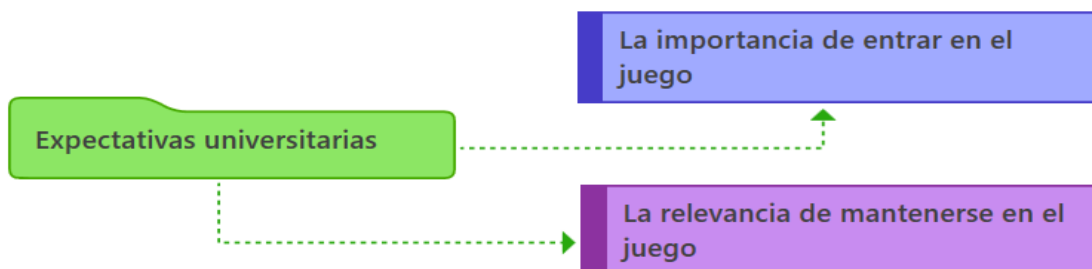
La subcategoría *Configuración de la migración interna por estudios superiores* comprende el trasfondo de las decisiones acerca del destino migratorio, de manera que se transversaliza con el peso de la red de apoyo; esto como una manera de indagar en la cultura de la migración, un fenómeno incorporado en la trayectoria de los estudiantes. Por su parte, la segunda subcategoría denominada *Trayectoria migratoria hacia Xalapa* da paso a dos hilos conductores que se muestran a continuación.



**Figura 19. Hilos conductores de la segunda subcategoría**  
Referencia: elaboración propia a partir del uso de Atlas.ti

La subcategoría *Trayectoria migratoria hacia Xalapa* comprende dos niveles de análisis en la experiencia de los estudiantes como migrantes internos, la primera de ellas desde el lugar de origen, y la segunda desde el lugar de llegada. Ambas enlazadas a través de una dinámica transversalizada por el retorno. Con esta subcategoría se finaliza el análisis de la primera categoría central.

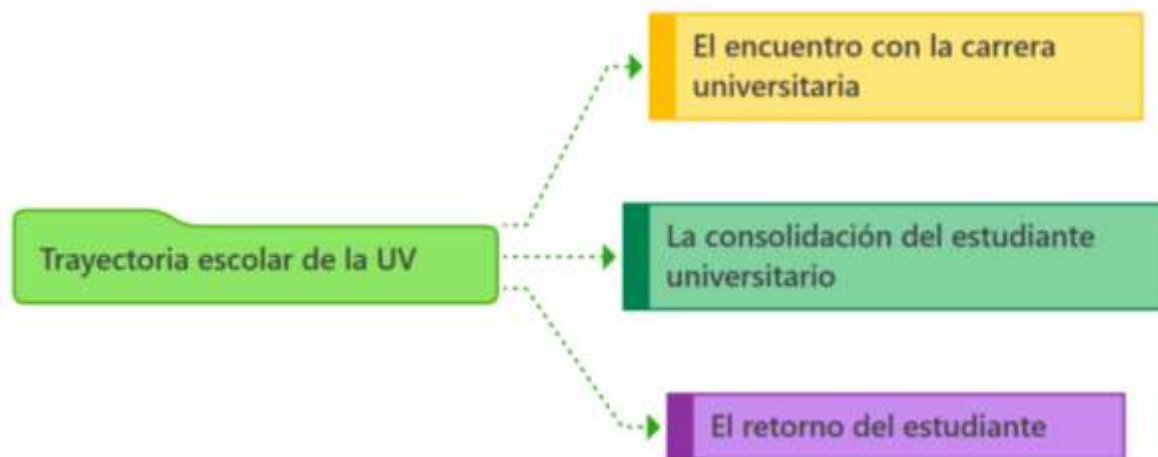
Por otro lado, el análisis de la segunda categoría central denominada *Trayectorias escolares*, inicia con la subcategoría llamada *Expectativas universitarias*, en ella se rescatan dos hilos conductores.



**Figura 20. Hilos conductores de la tercera subcategoría**  
Referencia: elaboración propia a partir del uso de Atlas.ti

La subcategoría *Expectativas universitarias* engloba el entramado de factores contextuales, familiares y agenciales que intervinieron en la conformación de expectativas universitarias. Aquí se rescata la expectativa previa al ingreso institucional y durante los estudios superiores.

Por su parte la cuarta subcategoría *Trayectoria escolar en la UV*, es la encargada de cerrar la narrativa del capítulo V con tres hilos conductores que se muestran en la siguiente figura.



**Figura 21. Hilos conductores de la cuarta subcategoría**  
Referencia: elaboración propia a partir del uso de Atlas.ti

La subcategoría *Trayectoria escolar en la UV* revela los elementos de mayor trascendencia a nivel académico dentro de la universidad. Se rescata el momento del ingreso donde se descubre la carrera universitaria a nivel curricular, para posteriormente abordar el proceso donde la figura del estudiante se consolida a nivel institucional. Termina el recorrido a través de las consecuencias que originó la contingencia sanitaria, ya que esta última simbolizó algunas complicaciones escolares, así como el inminente retorno a las comunidades de origen.

### **5.3 Configuración de la migración interna por estudios superiores, la herencia de una cultura migratoria**

“Migrar es parte de la comunidad” porque “casi todos se han ido en algún momento”, incluso podría decirse que es una tradición en la que cada vez ha habido más involucrados. Con destinos definidos, con trasfondos históricos y culturales implícitos en las comunidades, y con la constante socialización de experiencias migratorias, los estudiantes crearon proyectos universitarios en los límites externos de la comunidad.

Discursos que sostuvieron por muchos años la idea de que “afuera había más”, y que en la comunidad no había futuro, crearon un bucle interminable que dio continuidad a la movilidad espacial al contraponer el aquí y el allá como la base para que a través de las

generaciones se gestara la *cultura migratoria*. Así, al plantear los estudios superiores existió la posibilidad de emprender una migración de carácter interno para hacer posible el acceso a la universidad. Esta movilización se observó como una vía asequible en términos geográficos, pero compleja en cuanto a la falta de antecedentes académicos.

Con este primer apartado se analiza el origen de la migración interna. Mediante dos subapartados se indaga en la cultura migratoria como la base fundamental para la cristalización de una nueva ruta de carácter interno para cursar los estudios superiores. Asimismo, se analiza la trasposición de redes establecidas para constituir un complemento a través de la distancia.

### **5.3.1 La nueva ruta migratoria**

Cada historia guardó en su interior huellas migratorias, vestigios que a lo largo de los años pudieron pasar desapercibidos, pero que a través de pequeñas fisuras pudieron observarse como elementos que predispusieron a otros actores a seguir marchándose. Al igual que sus familiares, quienes habían dejado la comunidad años atrás porque “no había futuro”, o sus compañeros de escuela que sostenían “había que irse en busca de algo mejor”. Los entrevistados también comprendieron que en la comunidad no había espacio para cumplir sus metas profesionales. Por eso, cuando las condiciones lo permitieron, ellos también iniciaron sus propios viajes.

Para los entrevistados, los panoramas educativos de sus comunidades siempre fueron claros, ya que por muchos años parecieron inamovibles. La inmediatez solo les pudo ofrecer “lo básico”: jardín de niños, primaria y telesecundaria, pues como se comentó en el capítulo anterior, el acceso a la educación media superior fue posibilitado por el desplazamiento hacia las ciudades cercanas. En cualquier caso, la oferta educativa de nivel universitario era inexistente, y los estudiantes asumieron dicha condición. Ellos, al “poder” estudiar una carrera universitaria, estuvieron dispuestos a dejar la comunidad cuando fuera necesario.

Yo me fui porque me dí cuenta de que en mi comunidad no hay ningún futuro, o sea yo miraba a otras personas y yo pensaba “aquí la vida está difícil”. Entonces al decir “yo quiero continuar estudiando, quiero obtener una carrera”, ya sabes que te tienes que ir sí o sí. (Lizbeth, Psicología)



Nos fuimos los dos [a estudiar]. Con mi novio siempre hablamos de eso [de migrar], yo ya tengo varios años con él y siempre quisimos esto: continuar estudiando, echarle ganas, sobresalir... platicamos mucho sobre la opción de estudiar fuera. Él me dijo “tenemos que irnos, ya ves que aquí en la comunidad no hay nada”. Así nos motivamos. (Andrea, Pedagogía)

La predisposición para “irse del pueblo” que se aprecia en los fragmentos anteriores, fue parte de la *cultura de la emigración* enraizada en las comunidades. Este término propuesto por Lacomba (2001), complejiza la potencialidad de las generaciones más jóvenes respecto de seguir desplazándose, pues señala que además de las condiciones estructurales, intervienen aspectos culturales que perpetúan la búsqueda de “mejores oportunidades” en el exterior. En este sentido, los antecedentes migratorios aseguraron la continuidad de este fenómeno, algo que Marroni ha definido como una *raigambre comunitaria* (Marroni, 2006).

De acuerdo con los hallazgos, la *cultura de la emigración* fue la encargada de orientar las rutas migratorias de los entrevistados hacia la UV en la región Xalapa, ya que como ellos mismos señalan, sus opciones para estudiar fueron tres principalmente: viajar diariamente hacia las cabeceras municipales donde solo había tecnológicos, movilizarse hacia las ciudades más cercanas en las que las instituciones eran privadas y no tenían prestigio, o bien, migrar hacia alguna de las ciudades sede de la UV en la que accederían a educación de calidad.

En medida que los jóvenes comprendieron que las primeras dos opciones mencionadas no llenaban sus expectativas, fue “natural” elegir a la UV. Era la mejor opción, en adición al renombre, ofrecía un sinnúmero de recursos que la convirtieron en la vía más completa para la formación universitaria:

Lo primero que hay que considerar es que no hay tantas posibilidades ni oportunidades aquí donde yo vivo, o sea sí hay algunas universidades que están como a dos horas de aquí, pero la verdad es que no son de tan buena calidad, por eso nos vimos obligados junto con mi hermano a irnos en busca de mejores oportunidades, de una mejor educación en otro lugar porque aunque es más caro puedes acceder a una mejor universidad y a una mejor educación. (Casandra, Pedagogía)

En el fragmento citado se ejemplifica que pese a contar con algunas opciones de educación superior en la cercanía, imperó la necesidad de acceder a una mejor formación

en otro lugar. Un ejemplo de ello fue Amairani quien menciona que, aunque a pocos minutos de su comunidad se ubicaba un tecnológico, ella siempre quiso irse en busca de una educación de “más nivel<sup>12</sup>” que le posibilitara alcanzar sus metas académicas.

Pese a que en un principio las familias mostraron cierta resistencia a esta nueva movilización interna, la insistencia de los jóvenes por ingresar a la UV hizo que las familias se replantearan el brindar “las mejores oportunidades” sin importar la distancia. De esta forma, aun cuando en numerosos casos los colaboradores pudieron matricularse en regiones más cercanas como Minatitlán, Veracruz y Poza Rica, en las que incluso tendrían la opción de viajar diario, hubo una clara inclinación por la región Xalapa que obedeció a factores más complejos que la cercanía geográfica. El aumento de probabilidades de ingreso y la idealización de esta zona como la más enriquecedora a nivel general, fueron algunas de las principales razones para migrar hacia la capital:

Yo tenía pensado quedarme en Minatitlán que es la región que me toca más cerca, pero todo cambió cuando hice un curso de preparación para ingresar a la UV. En la plática varios de mis compañeros del curso me dijeron que era mejor estudiar aquí [Xalapa] porque había más oportunidades en general, tanto de quedar en la universidad, como después de egresar. También me comentaron que aquí podía aprender en otras áreas, entonces si después yo quería practicar algún deporte, aprender un idioma, entre otras cosas, era más fácil que las pudiera hacer aquí porque está más completo el campus. Entonces a pesar de que mis papás querían que yo estudiara en Minatitlán para que viajara seguido, al final me decidí por venirme para Xalapa. (Isabel, QFB)

---

<sup>12</sup> Los estudiantes destacaron la oferta cultural que la institución proporciona a través de algunas clases y talleres gratuitos. Los deportes, los idiomas y algunas manifestaciones artísticas fueron las más mencionadas por los entrevistados.

Cuando yo dije “voy a meter la ficha”, vi que había la oportunidad de estudiar en Veracruz y en Xalapa, entonces yo dije “lo más lejos de mi casa” [risas]. Digamos que si yo me iba a Veracruz iba a tener que viajar todos los días, o sea que tenía que seguir en la casa de mis papás y yo no quería eso. Lo que yo quería era salir, conocer más cosas, más gente, y en Xalapa iba a tener más esa libertad de conocer. (Angélica, Pedagogía)

En los casos citados se apreciaron algunos de los factores que intervinieron en la configuración de la ruta migratoria por estudios; sin embargo, también jugaron un papel importante otros elementos como la posibilidad de liberarse de la familia, la capacidad de tener mayor autonomía, y la oportunidad de experimentar cosas nuevas dentro de la ciudad que en las comunidades de origen no eran posibles<sup>13</sup>. Estas apreciaciones fueron clave para perfilar a la migración como una vía de reorganización y cambio en las condiciones de vida de los estudiantes.

Una vez comprendido el *de dónde*, y el *porqué* de la expectativa migratoria de los entrevistados, fue necesario ampliar la mirada hacia el *cómo* se logró el ingreso a la UV, para posteriormente ahondar en la preparación de dicho desplazamiento interno. Dado que las primeras impresiones apuntaron a estos eventos como procesos sumamente planificados, se desentramaron los diversos puntos de apoyo que jugaron un papel importante.

---

<sup>13</sup> Este aspecto se abordará con mayor profundidad en el capítulo VI.

### **5.3.2 La complementariedad de la red migratoria**

Las elecciones institucionales de los entrevistados estuvieron acompañadas de una gran incertidumbre. Según los testimonios, la UV representaba la posibilidad del rechazo y con ello múltiples temores surgieron. Contrario a limitarse, los jóvenes dispusieron de los recursos sociales con los que contaban para entonces, y de manera estratégica activaron una red de acompañamiento que le otorgó solidez a sus expectativas “tan ambiciosas”.

#### ***El papel de la red migratoria para lograr el ingreso a la UV***

Las historias de los estudiantes estuvieron acompañadas de constantes preocupaciones acerca de lograr el ingreso a la UV. Según comentan los entrevistados, ellos tenían claro que dicha universidad era la elegida para formarse, estaban seguros de que el éxito al entrar a dicha institución marcaría “un antes y un después” para ellos y sus familias. No obstante, el cómo lograrlo era incierto, ese camino era inexplorado no solo para ellos, sino también para los suyos. En ese panorama de desasosiego, adquirieron relevancia los lazos construidos con la familia extendida durante la migración internacional que, para sorpresa de algunos, sobrevivieron al paso de los años.

En términos generales, aquellos actores encargados de “cuidar” a los entrevistados durante la niñez, estuvieron también presentes en el momento de concretar las expectativas migratorias. Por ejemplo, Casandra menciona que los tíos que la “criaron” cuando su papá migró, mostraron gran compromiso y apoyo respecto de sus planes acerca de ingresar a la UV, de manera que empezaron una búsqueda para otorgarle algunos contactos que la pudieran orientar en el proceso. Asimismo, Andrea comentó una experiencia similar, ya que, al momento de iniciar su preparación para ingresar a la UV, su red familiar se reactivó brindándole la mayor ayuda posible:

Yo crecí con mis tíos, ellos fueron los que siempre estuvieron cuidándome y me apoyaron siempre hasta donde pudieron. Aunque mi tía falleció ella siempre estuvo ahí... siempre me decía que le siguiera y me pudo ver cuando entré [a la UV]. Yo soy la única de sus sobrinas que siguió estudiando porque las demás se casaron, entonces recuerdo que me aconsejó, me dijo que me diera cuenta, que decidiera entre casarme y tener hijos o seguir estudiando, y cuando le dije que estaba segura de presentar para la UV ella se puso feliz. Ella se puso de acuerdo con mi otro tío que también me cuidó y él le dio dinero para que me llevara con un psicólogo que me dijera en qué estaba apta. Con eso me decidí para presentar en Pedagogía y me siguió llevando para que me ayudara con algunas pruebas

de lógica que eran parecidas a las del examen de la UV... ellos a lo mejor no sabían mucho pero buscaron los medios para ayudarme a entrar. (Andrea, Pedagogía)

Así como Andrea, los demás colaboradores manifestaron contar con el apoyo de sus redes de crianza, ya que al ser constituidas por familiares cercanos formaron dinámicas funcionales para el proyecto universitario. Ya fuera para “ejercer presión” sobre los padres, sumar recursos económicos, brindar contacto con personas “más preparadas”, o bien, ofrecer herramientas de estudio para el examen de la UV que complementaran los cursos de preparación, las redes familiares extendidas involucraron una complejidad organizacional con múltiples esfuerzos que configuraron un proceso de construcción constante y dinámico en el que cada miembro aportó según sus posibilidades.

Fue así como los entrevistados, al tejer redes con capital social propio, empezaron a sentirse acompañados. Incorporaron además de familiares, algunos actores ubicados dentro de las instituciones escolares, puntualmente al interior de la EMS. En estos lugares “escogidos” años atrás con suma cautela por la calidad educativa, se encontraron figuras de autoridad que poco a poco se transformaron en pilares de apoyo. De este modo, los docentes formaron parte importante de las redes de los jóvenes al otorgarles la “seguridad” necesaria para presentar el examen de ingreso:

Influyeron mucho mis maestros de la prepa para decidirme, podría decir que ellos me alentaron a intentarlo en la UV, vieron potencial en mí y me comentaron que yo tenía las herramientas intelectuales necesarias, esa capacidad para lograrlo... recuerdo que la maestra del área de económico fue a la que me acerqué un día, ella es egresada de la UV, entonces cuando le platiqué mi interés me ofreció su apoyo, me dio algunas guías y libros para que empezara a estudiar. (Amairani, Estadística)

En la prepa tenía un profesor que es arquitecto titulado de la UV, y cuando tres compañeros del turno de la tarde estábamos platicando sobre que queríamos ir a la Universidad Veracruzana no importaba en qué, nos dijo “yo los preparo durante estos dos meses que vienen, si ustedes quieren guías o quieren asesoría, ustedes díganme”. La verdad nos apoyó mucho en cuestión de mandarnos guías, atendernos antes o después de clase para aclarar dudas, o sea nos apoyó en gran medida en cuestión de su tiempo. La dedicación que nos dio se la agradezco hasta la fecha. (Javier, Pedagogía)

Como se puede apreciar, el capital social contribuyó no solo para potencializar a los jóvenes hacia los estudios superiores, sino para posicionarlos dentro de la UV. Esto se

reflejó en las relaciones familiares e institucionales que otorgaron mayores márgenes de preparación guiada y posibilidades de éxito frente a la evaluación de ingreso. En este panorama, el entramado relacional entre la familia extendida y los docentes constituyó lo que Rodríguez Nebot (2010) denomina una red con complejidad vincular y actoral, cuyo papel fue central por otorgar herramientas y formas de apoyo significativas.

Ante la falta de antecedentes familiares educativos, las redes cumplieron un papel importante para incrementar las posibilidades de ingreso a la Universidad Veracruzana. Sin embargo, una vez que los estudiantes confirmaron su ingreso a la institución, la relevancia de estos actores también fue significativa para otorgar recursos al desplazamiento interno. Esta última idea se explora en la siguiente sección.

### ***El papel de la red durante la planeación de la ruta interna***

El proceso de preparación para migrar hacia Xalapa se desarrolló a través de la multiplicidad de redes existentes para brindar recursos y acompañamiento desde ambos lados de la frontera México-EUA. Si bien fue claro el apoyo que la familia brindó para la planeación de esta ruta, también jugaron un papel importante las redes de los estudiantes a modo de capitales disponibles.

Por un lado, se encontraron las redes de familia extendida ubicadas en las comunidades, las cuales se caracterizaron por proporcionar recursos económicos adicionales para “lo que hiciera falta”. La movilización de capital económico al interior de esta red se originó por el desconocimiento de las situaciones a las que los jóvenes se tendrían que enfrentar en su vida universitaria:

Quando estaba por irme mi abuela me apoyó mucho, yo era el primero que se iba y no sabía que me esperaba por allá viviendo solo, entonces recuerdo muy bien que antes de irme ella se fue a despedir y ahí me dio dinero a escondidas de mis papás [risas]. Me dijo que ese dinero era para alguna emergencia o para algo que necesitara, un extra porque la vida en Xalapa de seguro iba a ser cara o por si me faltaba algo para la facultad. (Javier, Pedagogía)

La trascendencia del apoyo brindado por este tipo de red fue reconocida por la mayoría de los entrevistados. Una vez más, las figuras de los tíos y los abuelos fueron de suma importancia, pero en esta ocasión funcionaron para fortalecer el capital económico disponible previo al inicio de las rutas migratorias. Aunque estos recursos no fueron

indispensables para la supervivencia de los jóvenes, fue innegable su contribución para manejar algunas crisis durante el posterior adentramiento con la ciudad. Por otro lado, se identificó la existencia de actores ubicados en EUA que complementaron la organización de la red migratoria:

Cuando me iba a venir para Xalapa había que organizar todo. Lo principal era buscar un cuarto para vivir, pero todos los cuartos que estaban cerca de la facultad estaban carísimos, entonces mis papás me dijeron que me buscarían uno más retirado porque aún faltaban más cosas por pagar. Pero mi tío que está allá [en EUA] se enteró de todo, de que sí había pasado, de que me tenía que ir y de los gastos que se venían, entonces él se comunicó conmigo y me dijo “si vas a estudiar yo te apoyo, tú dime qué necesitas”. Entonces al venirme para acá y hasta la fecha, él me ha apoyado en cuanto a los gastos para estar aquí, él me ha brindado su apoyo económico principalmente para la renta, para que pueda estar cerca de la facultad. (Mariana, Pedagogía)

De acuerdo con el fragmento anterior, los estudiantes fueron apoyados por “otros” familiares migrantes que decidieron contribuir a los proyectos universitarios. De manera que las redes se ampliaron al incorporar y entrecruzar múltiples vínculos y relaciones diversas, cuyos soportes se ubicaron en tres puntos de referencia principales: las redes de familia extendida ubicadas en la comunidad de origen, los miembros de la familia secundaria ubicados en EUA, y finalmente los miembros de la familia nuclear con una doble ubicación que atravesó la frontera.

A partir de las características del capital social de los jóvenes, se observó la relevancia del trabajo en red, que de acuerdo con Dabas (1998; 2006), es una estrategia para lograr una meta en común al potencializar los recursos disponibles a través de múltiples relaciones. En ese contexto, tanto la ubicación de los miembros como el flujo de recursos coadyuvó a concretar la migración interna con un mayor grado de planeación, de ahí que la movilización a la ciudad se diera en condiciones óptimas para que los jóvenes acogieran sus nuevos hogares. En departamentos que simbolizaron el comienzo de una vida independiente, los entrevistados iniciaron una etapa en la que descubrieron el significado de ser estudiantes migrantes.

En resumen, este primer apartado *Configuración de la migración interna por estudios superiores* sirvió para conocer el proceso de gestación y planeación de la ruta migratoria interna de los entrevistados. Aquí, la *cultura migratoria* tuvo un papel

importante para explicar la búsqueda de opciones educativas fuera de la proximidad comunitaria y migrar hacia la capital. Mientras que las redes de soporte fueron ejes importantes para entender el proceso de movilización hacia Xalapa desde una planeación estratégica.

#### **5.4 Trayectoria migratoria hacia Xalapa: entre la emigración y la inmigración**

Migrar hacia Xalapa fue parte de un viaje en el que los estudiantes confesaron sentirse diferentes. En un inicio no dimensionaron la idea que representaba “irse y dejar todo”, pero en el momento en el que se despidieron de la familia, los amigos, y la comunidad, comprendieron que tenían que continuar solos. En un principio los entrevistados asumieron que no habría mayor trascendencia, pero Xalapa representó un lugar lleno de cosas por descubrir, y el inicio de un trayecto que cambiaría todo a su alrededor.

En este segundo apartado se analiza la trayectoria migratoria por estudios mediante dos caras indisociables: emigración e inmigración. De acuerdo con Sayad (2010), solo un análisis desde ambos polos conduce a una doble condición de vínculos y ausencias que considera la historia de sus propios actores. Así, mientras que la emigración se tradujo en los significados de la experiencia al *irse*, la inmigración se vinculó con las vivencias detonadas al *llegar*.

##### **5.4.1 Las experiencias de la emigración**

Emigrar fue el equivalente a *irse*, pero la acción de partir llevó consigo múltiples significados en su interior. La emigración englobó discursos derivados de la tristeza al despedirse, la emoción por alejarse o la ilusión de iniciar otra vida. En cualquier caso, *irse* representó un punto de inflexión para los entrevistados, quienes señalaron sus complicaciones al dejar los espacios que por años habían sido parte de su cotidianeidad, y en los cuales habían construido una vida. La gente, los lugares, las historias, todo tenía sentido solo en aquellos poblados de los que se habían marchado y conllevaban cierto grado de melancolía.

De acuerdo con Maceiras (2005), la emigración estudiantil es construida a partir de un conjunto de rituales, el primero de ellos es la separación familiar en la cual se supera la



vida en conjunto para emprender la vida en solitario. Este tipo de separación se ha documentado como una experiencia de connotación negativa, ya que incluso numerosas investigaciones como las realizadas por Ramos (2017) y San Juan (2018), se han encargado de señalar las complicaciones socioafectivas que se derivan de esta ruptura.

En el caso de los estudiantes bajo análisis, la separación familiar se presentó como la continuación de aquella que ocurrió en los años de la migración familiar a EUA, ya relatada en el capítulo IV. Hay pues cierta complejidad en el inicio de los desplazamientos. El caso de Rodrigo ejemplifica este escenario:

Irme... pues para mí fue complicado. Creo que se resiente bastante porque prácticamente dejas muchas comodidades en todos los aspectos. Dejas de ver en días a las personas con las que has convivido a diario durante toda la vida ¿no? Es muy diferente el ya irte para estar solo, entonces sí se resiente mucho al principio. Cuando me fui había momentos en los que recordaba esa comodidad en mi casa... mi mamá, las pláticas con mi papá o con mi sobrina. Dejar a un lado eso, dejar de vivirlo al pasar los días sí se extraña. (Rodrigo, Pedagogía)

De manera contrastante también se identificaron casos de jóvenes que no tuvieron complicaciones al separarse de sus familias. Ejemplo de ello fueron Mariana y Melody.

La verdad es que irme fue de lo más fácil. Cuando esto pasó yo tenía 17 años y a mí me habían dicho que cuando uno se va a vivir solo se siente muy feo porque dejas a la familia, como que te deprimes y lloras, cosas así, pero siéndote sincera yo no sentí nada de eso [risas]. De verdad fue como de “me tengo que ir, ni modo, adiós”, y ya. No tuve momentos tristes de despedida porque eso era lo quería, desapegarme para ser más libre de alguna forma. (Mariana, Pedagogía)

La realidad es que yo ya no me sentía a gusto en mi casa y cuando me fui para empezar a vivir en Xalapa yo estaba que no cabía de la felicidad porque por fin me había podido ir de mi casa. Digamos que para mí fue bueno el irme porque ya no tenía que estar con mis papás teniendo que soportar ciertas cosas. Entonces cuando me separé de ellos fue un alivio, una paz muy grande [risas]. Salirme de la casa me ayudó a estar más tranquila y aliviada. (Melody, Pedagogía)

La facilidad que el resto de los jóvenes mostró al separarse de sus familias se relacionó con la ruptura que introdujo la migración internacional en algunos vínculos cercanos. Como señala Andrea, para ella fue sencillo irse y apartarse porque su historia le permitió “ser desapegada de la familia” desde pequeña. Menciona que sus condiciones le

exigieron mostrarse neutral ante las despedidas recurrentes de su padre, por ello esa facilidad fue la que le ayudó años más tarde en su desplazamiento interno. Es decir, las *estrategias de subsistencia familiar* (Pedreño, 2018) aplicadas en la migración internacional volvieron a tener relevancia durante la migración interna.

Por otra parte, el segundo de los rituales retomados de la propuesta de Maceiras (2005) para comprender la emigración fue el desprendimiento con el lugar de origen. En él se reconoció el sentimiento de pérdida simbólica que se acrecentó con la llegada a la capital. Dadas las características de los discursos compartidos por los estudiantes, la emigración se vinculó de manera directa con la nostalgia y la necesidad de volver a la comunidad. Con ello se visibilizó el anhelo de los jóvenes por la *ubicuidad*, este término retomado de los aportes de Moscoso (2018) hace alusión a una forma de *estar* en el origen y el destino migratorio al mismo tiempo.

En términos generales, las experiencias de emigración representaron un posicionamiento ambiguo entre fronteras. Los rituales de separación con el lugar de origen no fueron lineales, sino que tuvieron distintos vaivenes en los que los entrevistados se encontraron en la encrucijada de no saberse “ni ciudadanos, ni extranjeros, ni verdaderamente del lado de lo mismo, ni totalmente del lado de lo otro” (Bourdieu, 2010, p.16). Para comprender estas tensiones se presentan en el siguiente subapartado los sucesos de la emigración y los eventos de la inmigración como realidades paralelas e inseparables.

#### **5.4.2 Las experiencias de la inmigración**

La inmigración representó *la llegada*, el inicio de una vida en un sitio desconocido. Desde la presencia en tierras nuevas, en sociedades ajenas y extrañas, la inmigración simbolizó, en primera instancia, la condición del desplazado. En este panorama, los estudiantes universitarios empezaron a tejer sus experiencias de inmigración con la mudanza a la capital. Emergieron las primeras impresiones que adjudicaron a la urbanidad una sensación de extrañeza y desconocimiento.

Por increíble que pareciera, Xalapa no formaba parte de los imaginarios de los estudiantes, ya que antes de migrar nunca habían visitado la ciudad. Por ello la imagen que hasta entonces se habían construido se basaba en resultados de internet, publicaciones de

Facebook y algunas noticias de la televisión local. Sin embargo, la inmigración posibilitó que la vida en Xalapa traspasara las pantallas y representara la inmediatez. Esta situación fue desconcertante al considerar que el inmigrado se movilizó acompañado de un cúmulo de aspectos incorporados:

el inmigrado migra con su historia, con sus tradiciones, sus maneras de vivir, de sentir y de pensar, con su lengua, su religión así como todas las estructuras sociales, políticas y mentales de su sociedad, no siendo las primeras más que la incorporación de las segundas, en suma, con su cultura. (Sayad, 2010, p.22)

Al considerar que la cultura está incorporada en el inmigrante, se debe dejar de lado la idea recurrente de que quien migra deja atrás su pasado. Más bien es un proceso que consiste en una negociación para ubicarse entre dos mundos distintos. En palabras de Maribel, la inmigración fue enfrentarse a “un mundo diferente” cuando era claro que ella llevaba el suyo a cuestas:

Llegar a Xalapa fue todo un reto porque era un lugar desconocido para mí, yo nunca había venido y la verdad es que sí era un cambio drástico eso de empezar a vivir aquí porque todo era diferente a lo que yo habitualmente estaba acostumbrada. Yo no conocía la ciudad ni a nadie que me la enseñara... fue un proceso que sinceramente jamás voy a olvidar porque me costó mucho hacerme a la idea de esta nueva vida, de estar en un mundo diferente que me trajo cambios en todos los sentidos: tanto familiares, escolares, de contexto porque ya no era el mismo de mi comunidad. Si pudiera resumirlo... lo describiría en una sola palabra: difícil. (Maribel, Pedagogía)

Las narraciones de los estudiantes respecto de las experiencias de inmigración revelaron el impacto de sus configuraciones sociales en los desplazamientos dado que, incluso, las lógicas propias simbolizaron algunos choques con el contexto que se presentaba ante sus ojos:

Llegar fue complicado, fue como un shock, porque para mí fue tanto el choque que no entendía algunas cosas cotidianas. Por ejemplo, cuando me tocó que me dijeran “vamos por un café” yo pensaba “pero ¿por qué? ¿cómo?” [risas], eso en particular me costó mucho, me parecía algo lejano y extraño el hecho de ir por un café, porque yo en mi casa tomaba café con pan y ya [risas], pero ya después entendí que es toda una experiencia eso de ir por un café [risas]. Entonces así fue mi llegada a Xalapa: extraña, lejana, fue la etapa de las primeras veces. Yo recuerdo que tenía este ejercicio de “voy a ver qué hace la otra persona y luego lo hago yo para que no quede mal” ¿no? Yo decía “si el

otro lo hace así es porque así está bien”. Podría decir que ese periodo fue... un extrañamiento muy grande. (Miguel, Pedagogía)

Una de las atribuciones centrales que la literatura le ha dado a la condición del inmigrado es imaginarlo como un ser cuya historia inicia al migrar; empero, con la narración de Miguel se ejemplifica que al *llegar* los agentes se sitúan de manera compleja por sus desconocimientos, pero también por sus conocimientos previos. De tal suerte, los “extrañamientos” no son otra cosa más que la ruptura con las lógicas de vida aprendidas antes de migrar. A través de las primeras experiencias dentro de la ciudad se hizo visible el interjuego entre los extrañamientos y lo aprendido:

Recuerdo que se me hizo fácil tomar un camión. Sí me asustaba que me fuera a llevar a quién sabe dónde, pero me subí esperando que fuera el camión correcto ¿no?; según yo por ser amarillos, todos iban al mismo lado, pero no era, o sea ¡todo fue un desastre! De verdad, yo no sabía nada, no conocía las calles ni los lugares y nada más andaba a la deriva preguntando. Ese día me perdí [risas]. (Isabel, QFB)

Isabel comenta que en Hidalgotitlán, tomar el transporte era algo sumamente sencillo pues solo había una ruta. Así que cuando llegó a Xalapa supuso que no habría mayor complejidad; observó un patrón en los colores de los autobuses, y con eso creyó que evitaría problemas al trasladarse. Sin embargo, no contó con las rutas alternas de los camiones, por lo que al creer que se dirigía al centro de idiomas, terminó en una de las avenidas más transitadas en el polo opuesto de la ciudad cerca de la facultad de Economía. De esta experiencia, ella comenta que desaprendió la aparente simplicidad de las rutas en el transporte.

De forma generalizada, abundaron los “choques” con la lógica de la capital, posicionando a la ciudad y la comunidad de origen como polos opuestos creadores de dicotomías. En términos de Brasi (1990), se generaron divisiones y segmentaciones ilusorias que contribuyeron a sentirse “fuera de lugar” por el encuentro con lógicas de vida distintas.

Cuando yo llegué a Xalapa recuerdo mucho la primera vez que fui al centro, y no sé, la gente se me hizo un poco extraña y al mismo tiempo yo me sentía extraño porque acá en Martínez todos son gente de campo o gente muy grande, se podría decir que son más tradicionales. Entonces cuando llegué a Xalapa vi un poco más de juventud y se me hacía raro ver a gente con cabello pintado de

colores extravagantes como verde o azul, así llamativos. También se me hacía extraño ver a la gente por la forma en la que se vestían; por ejemplo, acá vestimos de shorts o pantalón y una camisa polo o camisa de vestir y en Xalapa la ropa es un poco más suelta, más juvenil, como alternativa, no sé. Diría eso, fue ver todo extraño y sentirme extraño a la vez [risas]. (Edwin, Pedagogía)

Con la sensación de “extrañeza” en la capital, los jóvenes consideraron el retorno semanal como una posibilidad de escape a lo diferente. Al menos para Lizbeth, el hecho de regresar a su comunidad le ayudó a sentirse de nuevo en contacto con los suyos. Fue así como los estudiantes emigrados volvieron a sus comunidades para reencontrarse con sus raíces y *limpiarse* de la ciudad. Al retornar, posibilitaron la añoranza de la ubicuidad.

Aunque la ubicuidad refiere a la capacidad de estar en diferentes partes al mismo tiempo, para los estudiantes esta habilidad se relacionó con la posibilidad de desplazarse de un lugar a otro, recorrer distancias y así permitirse la multipresencia. En el terreno de la migración estudiantil, ser múltiple en el tiempo, en el espacio y en las relaciones, fue posible a través del retorno porque retornar es *volver*, y el regreso sirvió para establecer diálogos entre la inmigración y la emigración, al trascender las lógicas temporales y unir las en un mismo punto desde la memoria y el porvenir.

Así, los estudiantes como inmigrantes dentro de la ciudad y emigrantes en sus comunidades denotaron la agencia migratoria que los llevó a transformarse con el paso del tiempo. En este punto, se retomó la propuesta de Ruiz-Blázquez (2018), en la que enuncia al retorno como un punto de encuentro para darle sentido a la migración:

El retorno es el nexo de unión que une el futuro con el pasado, es decir, lo que hace posible la continuidad de la acción, en la medida que dicho futuro está contenido en acciones pretéritas. Lo que se espera y cómo se representa el futuro de la inmigración es un momento de la cadena de la acción-narrada que emerge en el presente gracias a las experiencias acumuladas a través del aprendizaje en la inmigración, es una forma de no dar por perdidas las acciones pasadas. (p.324)

Para los estudiantes, el hecho de *volver* funcionó como una dinámica para dialogar los sacrificios familiares y propios, pues según los distintos testimonios el retorno estuvo vinculado con largas pláticas familiares en las que se compartían las noticias y las vivencias referentes al trayecto universitario. Este tipo de relación reincidió en los jóvenes para consolidar la importancia de sus migraciones:

Hasta cierto punto sí es complicado dejar todo y solo ir de vez en cuando, pero se aprende a vivir con esto. Cuando voy siempre les platico, más que nada les comparto mis experiencias. Yo les cuento de lo que pasa acá, y ellos de lo que pasa allá para estar al tanto de todo. Y creo que siempre he tratado de verle el lado bueno a toda esta situación, me recuerdo que por algo estoy aquí... el tiempo ha ido pasando y aquí sigo [en la UV] porque algo de lo que siempre he estado seguro es de que tenemos que seguirle todos en la misma línea. (Rodrigo, Pedagogía)

Siento que con el tiempo te vas acostumbrando, en un inicio sí fue complicado llegar acá sin conocer nada, pero a la vez fue importante porque yo soy la primera en llegar hasta acá y estoy segura de que estoy buscando algo mejor no solo para mí sino que para ellos [su familia] también.... Cuando voy y luego ya me tengo que regresar, eso te sirve, vas valorando las cosas y la presencia de las personas, no solamente el esfuerzo que ellos están haciendo para mandarme aquí, sino también la presencia de la familia que está contigo en la distancia, pero que sabes que te acompaña en tu trayecto. (Angélica, Pedagogía)

Finalmente, con los señalamientos de los estudiantes acerca de la importancia de retornar para “compartir” las experiencias con la familia, se comprendió que la relevancia de los proyectos educativos continuó intacta a nivel personal y colectivo una vez que fueron concretados. En estos entrecruces donde los límites de la trayectoria migratoria parecieron diluirse con la trayectoria escolar, emergen los siguientes apartados para analizar la segunda categoría.

Sobre los elementos expuestos se cierra este apartado *Trayectoria migratoria hacia Xalapa*, que funcionó para comprender la complejidad detrás de las migraciones estudiantiles. El recorrido consistió en retomar cinco etapas clave: el surgimiento de la expectativa migratoria, la planeación del desplazamiento, la emigración, la inmigración, y el retorno. Éstos tres últimos fueron dinámicos, indisolubles y cíclicos.

## **5.5 Expectativas universitarias, el principio de percepción en la *illusio* educativa**

Los vaivenes de la migración interna detonaron reflexiones en los jóvenes respecto de sus posiciones como “los primeros” universitarios de la familia. Según mencionan, aunque en numerosas ocasiones se enfrentaron a dificultades por su condición migratoria, sus expectativas universitarias los guiaron para mantenerse firmes y no desistir. De ahí que

después de comprender la dinámica de la migración interna, fuera necesario orientar el análisis hacia las trayectorias escolares de los jóvenes.

Para tales propósitos se construyó una ruta transversal a las expectativas, entendiéndolas en términos de Papadopoulos, Stephenson y Tsianos (2008) como fuerzas creativas antepuestas a las estructuras sociales. Aunado a ello, el análisis de expectativas hizo comprensible la *illusio* de los entrevistados, pues ésta funcionó como eje explicativo de las razones detrás de entrar, mantenerse, y adherirse en el *juego* de los estudios superiores.

En este recorrido se retomaron tres principios básicos: *el principio de percepción*, *el principio de inversión*, y finalmente, *el principio de adhesión*, que en conjunto dieron cuenta de la multidimensionalidad de la *illusio* como gestora de expectativas y estrategias (Bourdieu & Wacquant, 1995; Bourdieu, 1999). El primer principio se dialoga en los siguientes dos subapartados para abordar la expectativa como respuesta a las condiciones comunitarias y familiares. Con esta aproximación se externa que entrar en el *juego* y mantenerse en él vale la pena<sup>14</sup>.

### **5.5.1 La importancia de entrar en el juego**

El sacrificio familiar, el compromiso propio y el sacrificio de migrar, fueron algunos de los múltiples esfuerzos que los estudiantes relataron para *entrar* a la universidad, pero en tales condiciones fue necesario cuestionar si todo lo realizado había merecido la pena. Al respecto, Angélica fue contundente: “¡claro que lo vale!, entrar a la UV me cambió la vida,

---

<sup>14</sup> Los dos principios constitutivos de la *illusio* restantes: inversión y adhesión, se abordan en el apartado final del capítulo V, por lo que se retoman más adelante.

me demostró que podía aspirar a más de lo que pensé en un inicio”. En esta aseveración se escondieron dos aspectos: el primero y cuyo análisis será parte del apartado final del capítulo, refiere a los cambios que la universidad insertó en las trayectorias; y el segundo direcciona a comprender las expectativas como ejes dinámicos y evolutivos.

Es justo en esta evolución que se inicia el análisis de las expectativas, ya que en un inicio éstas reflejaron la posibilidad de trascender los panoramas comunitarios asociados a la juventud y el acceso escolar. El recorrido empezó con una idea central: las expectativas de ingreso universitario fueron un privilegio que permitió a los estudiantes la posibilidad de “escapar” de sus estructuras sociales. Para los varones entrevistados, dichas estructuras se entendieron desde los procesos migratorios arraigados a la juventud:

Digamos que allá [en su comunidad] eso [migrar] es algo que está muy marcado para los chavos, o sea prácticamente se van saliendo de la secundaria, y es normal que todos hablen de eso. Todos siempre dicen que se irán, entonces, como te podrás imaginar, ya no piensan en seguir estudiando. (Edwin, Pedagogía)

Los chavos ya saben que tarde o temprano se van a ir [a EUA], es lo normal. Muchos van a la secu porque sus papás los obligan, pero dicen: “saliendo de aquí [de la secundaria] yo ya no voy a seguir estudiando, mejor me voy a poner a trabajar por acá un tiempo y así junto dinero para cruzar a Estados Unidos”. (Miguel, Pedagogía)

Las prácticas migratorias naturalizadas y fortalecidas mediante antecedentes familiares, funcionaron para que la gran mayoría de los “otros” jóvenes buscara seguir la ruta hacia EUA. Sin embargo, los entrevistados se sirvieron de estos mismos escenarios para interiorizar lo propio y lo ajeno con la finalidad de evaluar la continuidad de sus trayectorias escolares. Es decir, las condiciones estructurales migratorias funcionaron como mecanismos que alertaron a aquellos que contemplaran interrumpir sus tránsitos en las instituciones educativas, pues fuera de la escuela las opciones de realización eran escasas y parecían ubicarse fuera de los límites del país mexicano. Javier comenta al respecto:

Al decir “ya no voy a estudiar”, es de ley que te tienes que ir porque en el pueblo ¿a qué te quedas? No hay nada... y la verdad es que sí llegué a pensarlo. Yo quería experimentar, todos lo hacían, pero un amigo que dejé de verlo desde la secundaria, él me llamó y me dijo “échale ganas, tú tienes un privilegio que yo quisiera haber tenido, quisiera seguir estudiando, pero no, me tocó dejar todo, por acá [en EUA] ya no es lo mismo”. A partir de ahí yo me puse a pensar, lo veía [a su amigo] y se



empezaba a deshumanizar, era más máquina que persona porque era puro trabajo y tenía muchos problemas... platicar con él fue algo así como una terapia de “si no estudio ¿qué pasaría conmigo?”. (Javier, Pedagogía)

La reflexión final del entrevistado acerca de plantearse en una situación hipotética de “no estudiar” fue similar a lo compartido por las entrevistadas. En sus casos específicos enfatizaron en los modelos culturales tradicionales de sus comunidades que han marcado desigualdades notorias en el acceso a la educación. Como señala Andrea: “algunos creen que ir a la escuela es para los hombres”, por lo que en muchas familias se sigue teniendo esa idea como parte de una tradición en la cual “lo normal es casarse”. Alejandra comenta sus apreciaciones:

En mi comunidad lo más común es que las chavas se casen a muy temprana edad, más que nada porque hay muchos embarazos, ves a niñas de catorce o quince años embarazadas. Entonces se ve mucho eso de que chiquitas se casan, tienen hijos y hasta ahí, no hay más a lo que se pueda aspirar. (Alejandra, Pedagogía)

De acuerdo con las declaraciones de Alejandra, las condiciones de “otras” jóvenes se ven limitadas por las expectativas puestas sobre ellas, ya que se les adjudica desde una edad temprana la preparación en las labores domésticas y el cuidado familiar, esto con la finalidad de que estén listas para el matrimonio. Fue a través de estos “reflejos” con las “otras” jóvenes que las estudiantes replantearon sus trayectorias y adquirieron un mayor compromiso con sus metas educativas:

Creo que nunca lo pensé [casarse], o sea incluso desde antes de salir de la prepa nunca he tenido la mentalidad de formar una familia. Tal vez muchas chavas dirán “qué bonito la familia y los hijos”, pero en mi caso nunca fue así. Yo siempre estuve enfocada en decirme “yo quiero salir adelante”. (Melody, Pedagogía)

Creo que yo he crecido con una mentalidad diferente porque nunca he querido depender de nadie y mucho menos de un hombre. Yo tengo esa mentalidad por lo que he vivido, por lo que he visto y no quiero depender de un hombre como muchas de las chavas que conozco. Ver todo eso ha hecho que yo quiera abrirme a otras posibilidades, tener mi trabajo, mi dinero, pero no juntarme ni tener un bebé. (Alejandra, Pedagogía)

Como se puede apreciar, la priorización del desarrollo académico y profesional por parte de las entrevistadas se asoció con la expectativa de superar las condiciones de género naturalizadas en sus contextos inmediatos. De acuerdo con Guerra y Guerrero (2004), a través de esta superación es que se abren las puertas hacia rutas de desarrollo históricamente negadas.

En síntesis, los testimonios funcionaron para identificar que la migración laboral y el matrimonio a temprana edad eran las únicas opciones de vida futura que se presentaban en el contexto comunitario frente a los jóvenes. En los márgenes mencionados no hubo espacio para imaginar más porque las expectativas obedecieron a una dimensión temporal marcada por acontecimientos vivenciales que mostraron alternativas de desarrollo conocidas y aceptadas por el grupo social (García Borrego, 2011).

De esta manera, “escapar” a esos escenarios era prácticamente imposible, de no ser por la familia, cuyo apoyo abordado en el capítulo anterior funcionó para abrir la posibilidad de los estudios superiores. Con la mediación del apoyo familiar, los entrevistados mostraron “desviaciones” a las normas que parecían regir sus contextos. Como señala Jiménez Zunino (2018), “no necesariamente las mismas propiedades o variables remiten a posiciones estructurales equivalentes” (p.78); aún en esas *homologías contextuales* hay cabida para transformaciones que pueden redireccionar las condiciones de posibilidad de los agentes y por tanto reorientar sus expectativas hacia otros destinos.

A través de estas aproximaciones se visibiliza el *principio de percepción* de la *illusio* con el cual la educación se constituyó como algo valioso que permitiría cambiar la lógica de los espacios en los cuales los estudiantes se desarrollaban. Pues a diferencia de “otros” jóvenes que migraron, o que iniciaron una vida en pareja, los entrevistados constituyeron parte de un grupo reducido que alteró la realidad comunitaria.

Fue así como los estudiantes, al testificar las condiciones de los demás jóvenes y ser privilegiados por *entrar* al juego de los estudios superiores, adquirieron un compromiso direccionado en dar continuidad a sus trayectorias escolares. Guiados por sus expectativas, vieron en la educación una llave que les permitiría no solo acceder a “una vida mejor”, sino también, romper con roles comunitarios que podrían transmitirles desigualdades intergeneracionales.

## 5.5.2 La relevancia de mantenerse en el juego

*El principio de percepción* como síntesis mental de la realidad posicional (Bourdieu, 1999) se originó en las condiciones comunitarias mediante asociaciones que vincularon la juventud con posibilidades de existencia específicas tales como la migración y el matrimonio; no obstante, con la *entrada* de los jóvenes a los estudios superiores, la expectativa universitaria se entendió como un medio de contribución familiar intergeneracional. En términos generales, las expectativas evolucionaron de una construcción individual a una de carácter colectivo; una manera de demostrar que vale la pena mantenerse en el *juego* de los estudios superiores por el bien común.

En este punto, la expectativa hizo comprensible el *por qué* mantenerse dentro del juego una vez que se ha entrado, de manera que adquirió un papel importante la apropiación que cada estudiante tuvo de su historia familiar. Frases como: “el peso de seguir estudiando estuvo en toda mi familia”, “para mí fue un gran peso porque todos querían que cumpliera con ciertas expectativas”, y “fue una carga eso de ser la primera persona en la familia que entra a la universidad”; ejemplificaron la complejidad de hacer propios los “sacrificios” y las “esperanzas familiares”.

Mediante sus relatos se constató que cuando los jóvenes incorporaron la dimensión familiar, comprendieron que sus trayectorias escolares formaban parte de proyectos que rebasaban sus individualidades. Fue así como las expectativas respecto de mantenerse dentro de los estudios superiores se articularon a través de una idea central: la “hazaña de mantenerse en la universidad” simbolizaba un cambio para ellos mismos y para los que venían detrás siguiendo sus pasos:

Para mí, el estar en la universidad es una oportunidad de cambiar... de poder hacer las cosas diferentes en mi familia. Te confieso que, en mi familia, te estoy hablando de la generación de mis abuelos y mis tíos, pues ellos tenían otras ideas de que la mujer no tenía que estudiar ni trabajar, tenía que casarse. Sin embargo; los matrimonios a veces no funcionan porque te puedes casar, pero luego te divorcias ¿no? Entonces para mí es eso, el no estancarme a mí misma y de alguna forma ser un ejemplo a seguir para mis hermanas y mis primas las más chicas. Creo que eso [mantenerse en la universidad] ha sido importante, ahora creo que ya empezaron a valorar mucho el que nosotras las mujeres estudiemos, o sea las nietas y las hijas... y eso es bueno. (Angélica, Pedagogía)

Angélica ejemplificó uno de los momentos clave en la reconfiguración de sus expectativas universitarias: la adquisición de una responsabilidad compartida, producto de una contraposición entre las condiciones estructurales comunitarias asociadas a la juventud, y las condiciones de posibilidad otorgadas por el núcleo familiar. Con ello los jóvenes crearon “ordenamientos en los que se ubicaron a sí mismos y a los demás en función de sus condiciones materiales” (Sánchez Dromundo, 2007, p.10); y así se previeron como potenciales actores de cambio:

De cierta manera fue importante para mí ser la primera [en cursar la universidad] porque luego está mi hermano. Yo soy la mayor en este caso y quiero que él siga mis pasos, quiero que él siga estudiando, que se supere y no piense como los jóvenes del pueblo que piensan en juntarse, casarse o tener hijos, quiero que él se supere para que no batalle en un futuro como ahora lo hacen algunas personas que conocemos. Quiero que mis primos menores que ahorita van en la prepa, que fueron con los que crecí y que también son como mis hermanos, quiero que me vean como un ejemplo a seguir, no quiero que digan “ella ha tenido muchos errores”, ¡no! yo quiero que me vean como un ejemplo y digan “quiero ser como mi prima Melody porque estoy orgulloso de ella y quiero ser así en un futuro”. Creo que eso es lo que espero ahora. (Melody, Pedagogía)

Como se ha podido apreciar, las expectativas de los estudiantes no fueron lineales, atravesaron transformaciones que obedecieron a las posiciones y las disposiciones de los agentes a lo largo de sus trayectorias. Ya fuera para anteponerse a las condiciones estructurales de la comunidad o para constituirse como referentes educativos en sus familias, las expectativas – como mecanismos de *percepción* – funcionaron para comprender la *inversión* y la *adhesión* que los jóvenes experimentaron al interior de la universidad. En el siguiente apartado se abordan los dos principios restantes de la *illusio* educativa dentro de los márgenes institucionales universitarios.

## **5.6 Trayectoria escolar en la UV, los principios de inversión y adhesión dentro de la *illusio* educativa**

Mariana contrastó su experiencia como aspirante y estudiante de la carrera de Pedagogía al señalar que “mantenerse dentro de la universidad” conlleva mayor complejidad que el propio ingreso. Ella comenta que al *estar* en la facultad sus esquemas cambiaron, pues la vida estudiantil representó una lógica distinta que necesitó descifrar. En este apartado se

analizan las trayectorias escolares mediante la perspectiva bourdieuana que asocia los estudios superiores con un campo de *juego*, de manera que *jugar* remite a una situación de lucha y disputa por una posición legítima.

Para analizar el *juego* se comprendió la existencia de reglas a las que cada jugador se enfrentó, al mismo tiempo que se abordaron las estrategias desplegadas por los estudiantes para que se consolidaran como universitarios. Sobre esa línea, las *inversiones* fueron el reflejo del interés por el *juego*, y los ajustes en las estrategias revelaron el proceso de *adhesión* de los jóvenes en este campo de lucha. Así se cierra este cuarto apartado y se finaliza el análisis del capítulo V.

### **5.6.1 El encuentro con la carrera universitaria**

El análisis de las trayectorias escolares inició con aproximaciones al *principio de percepción*, entendiéndolo como un medio para crear y mantener expectativas universitarias. Sin embargo, al considerar que la llegada a la carrera universitaria representó el alcance de ese deseo construido, fue menester retomar el segundo de los principios restantes de la *illusio* para ahondar en la complejidad de las trayectorias. *El principio de inversión* fue con el cual se estableció una interrelación entre las expectativas universitarias, el desajuste de las disposiciones escolares, y el despliegue de estrategias por parte de los estudiantes para superar sus tensiones.

Respecto de las expectativas, éstas fueron visibles al momento de llegar a la facultad, puesto que este encuentro encerró un sinfín de emociones que desbordaron los imaginarios de los jóvenes. Por ejemplo, para Maribel el ingresar a la carrera de Pedagogía fue un peldaño de avance en su meta por convertirse en maestra, mientras que para Amaya representó el posible inicio de un viaje que la posicionaría como “directora general de los colegios de bachilleres del estado”.

Aun en los casos como el de Melody, en el que considera fue “obligada” a estudiar la carrera en la que se encuentra, su llegada la inspiró a comprometerse: “después de estudiar lo que mis papás quisieron yo podré pagarme una carrera que en verdad me guste”. En cualquier caso, el encuentro con la carrera de adscripción escondió ciertas expectativas, por lo que la llegada al campo de los estudios superiores fue guiada por los intereses

particulares expresados, ya que de éstos surgieron los esquemas generativos de estrategias que más tarde revelaron las luchas al interior.

En este sentido, las narraciones fueron parteaguas para reconocer las tensiones que los estudiantes experimentaron después de cumplir sus expectativas de ingreso universitario. En el caso de Lizbeth, ella siempre quiso ingresar a la facultad de Psicología; sin embargo, al estar dentro fue rebasada por la exigencia de la carrera, ya que los requerimientos en su facultad la hacían sentir como si no estuviera al nivel de la institución. En añadidura se encontró el caso de Amairani, quien al ingresar a la carrera de Estadística experimentó un punto de quiebre en el que incluso consideró abandonar su formación universitaria:

Yo creo que sí hubo un impacto en mi papel como estudiante principalmente porque mis calificaciones bajaron, bajé de nivel. Yo no le entendía a muchas cosas y ahí fue como un estancamiento, algo desalentador. Fue un problema que tenía que solucionar y ... en algún momento sí llegué a pensarlo [dejar la carrera] porque sentía que no aprendía nada, sentía que me estaba quedando atrás, sentía que ya no le tenía ese amor al estudio que antes le tenía. (Amairani, Estadística)

La gran mayoría de los entrevistados reconoció desajustes en sus disposiciones escolares, por lo que sus posiciones fueron similares dentro de las carreras universitarias revelando luchas en sus respectivos campos de juego. No obstante, la socialización con algunos compañeros de clase funcionó para comprender algunas de las reglas al interior. Con ello movieron las cartas a su favor y desataron algunos *envites* que replantearon sus posiciones en el campo:

Yo venía del área técnica, entonces no tenía este hábito de la lectura y la verdad eso ha sido lo que más me ha perjudicado en el transcurso que llevo de la carrera porque al momento en el que me decían “lee este libro que tiene tantas páginas” se me complicaba. Todo se sentía pesado porque no estaba acostumbrada, me costaba comprender y más cuando tenía que hacer escritos, ¡fatal! Pero luego veía a mis compañeros... bueno, tengo una amiga con la que hemos estado juntas desde que inició la carrera, y a ella le gusta leer, entonces cuando había que hacer un escrito, un ensayo o algo así, yo veía su fluidez de palabras al momento de escribir, veía que no se le complicaba nada. Entonces yo ahí dije “¡wow! Si empiezo a tener ese hábito de la lectura, siento que la carrera se me hará más fácil”. No digo que ha sido sencillo, pero si cambié esas pequeñas cosas que me han ido ayudando, ha sido cuestión de invertir un rato en esas actividades. (Casandra, Pedagogía)

Mediante la experiencia de Casandra se rastrearon los primeros indicios de *inversiones* pensadas para la superación de tensiones escolares. Estas *inversiones* detonaron acciones que posibilitaron mejores posiciones en el juego. En algunos casos imperaron las *inversiones* materiales y económicas, aunque también hubo otros en los que tuvieron mayor relevancia las *inversiones simbólicas* como en el fragmento anterior donde se *invertió* tiempo. Miguel comenta su experiencia:

Al llegar yo recuerdo que me tocaron profes que considero buenos en sus materias, aunque a algunos la verdad no les entendía. Entonces yo decía “yo soy el que no sabe nada”, pero eso hacía que yo le echara más ganas, que buscara más cosas. Creo que en esa búsqueda de poder entender de qué se trataba, yo me fui interesando por los temas de la carrera, por las dinámicas educativas, por el ambiente en general de la carrera. Eso complementó este interés por seguir adelante y dar el mejor intento posible. (Miguel, Pedagogía)

Las *inversiones simbólicas* refieren a acciones cuyo objetivo central es aumentar el capital cultural de los agentes con el fin de que éstos sean favorecidos en el campo de juego (Bourdieu *et al*, 2002). Por ello, al comprender que el *juego* existía bajo sus propias reglas, los jugadores superaron sus luchas con “jugadas prudentes, conservadoras, arriesgadas o subversivas” (Cárdenas, 2005, p.19) que, en conjunto, posibilitaron una evolución en los estudiantes, ya que después de experimentar múltiples grados de tensión, los jóvenes transitaron a una condición estudiantil más “armónica” en la que demostraron *adhesión* en el juego.

### **5.6.2 La consolidación del estudiante universitario**

La experiencia de Mariana al interior de Pedagogía fue entendida como una sucesión de luchas que pudo ser superada con el paso del tiempo. Menciona que al comprender los mecanismos que la hicieron vivenciar sacrificios y restricciones simplemente aceptó que debía “aguantar y echarle ganas”. Con ello, realizó un reajuste en el que asumió que “tenía que hacer todo lo que fuera necesario” con tal de mantenerse en el *juego*.

En este segundo apartado se retoma el tercer y último principio de la *illusio* denominado: *principio de adhesión*, el cual se encargó de desentramar el reajuste de las disposiciones escolares para aceptar y legitimar el *juego* de los estudios superiores, así

como sus elementos constitutivos. Con este principio se analizó “la aceptación tácita de la lógica del campo, de sus juegos, de sus apuestas y hasta de sus resultados (...) estableciendo el paso del 'quiero', indicador del deseo socialmente configurado, al 'debo' ajustado a la normatividad del campo” (Vázquez Gutiérrez, 2022, p.15).

Fue difícil cuando entré y tuve las primeras experiencias porque yo venía del área físico-matemático, entonces podría decir que era de números [risas]. Entonces cuando entré a Pedagogía me costó hacer ese cambio de chip que ya traía. En un inicio hasta mis calificaciones bajaron y yo decía “*debo* de mejorar”. Le puse todo mi empeño ¿no? Empecé a conocer de política, de sociología, de desarrollo humano, de lo que fuera necesario y me empezó a ir mejor. Ya ahorita yo amo mi carrera porque ya entiendo perfectamente todo. (Andrea, Pedagogía)

El punto más bajo fue en primer semestre, entre los nuevos compañeros y los maestros, tenía yo cierta indiferencia, como que me daba igual, pero ya después de varios semestres la perspectiva te cambia. A pesar de que no era algo que yo quería, me he esforzado en tener buenas calificaciones porque al principio si bajé de calificación, entonces dije “*debo* de aplicarme, le *tengo* que echar ganas”, y de ahí empecé a subir. (Melody, Pedagogía)

Las expresiones recurrentes “*tengo que*” y “*debo de*” ejemplificaron el proceso evolutivo en la relación que los estudiantes establecieron con sus carreras universitarias. En términos de Cabrera y Zubillaga (2018), la carrera universitaria legitima la creencia de su propia importancia mediante la *actualización de los conocimientos incorporados*. Es decir, el entorno reajustó las formas de ser y de pensar de los estudiantes para que pudieran *adherirse* al campo en su compleja dimensionalidad. Durante el proceso de *adhesión* adquirió suma relevancia el consumo cultural de la oferta universitaria, el cual se analizará con mayor detalle en el próximo capítulo.

Desde esta lógica, la *adhesión* rebasó los límites de las carreras para nutrirse de la universidad, en concreto de su oferta cultural, dado que la UV fue vista como un campus con áreas, matices y herramientas que ofrecer, por ello detonó un *compromiso* con la institución universitaria que se fortaleció de las experiencias dentro de ésta (Tinto, 1987). Con ello, los estudiantes configuraron una nueva fase dentro de sus trayectorias escolares en la que dicho *compromiso* funcionó como valor organizativo de la condición estudiantil:

Después de un tiempo te vas dando cuenta de que no todo es la facultad, a mí en lo personal hay muchas cosas que me agradan que están en otras facultades o en los eventos. Entonces desde tercero



o cuarto semestre me comprometí con cada oportunidad que la universidad me brindaba. Me metí por todas partes, me fui a otras zonas en intersemestral, exploré lo más que pude. (Lizbeth, Psicología)

Finalmente queda señalar que la *adhesión* al campo de los estudios superiores fue el medio con el cual se vincularon las estructuras objetivas universitarias y las estructuras subjetivas de los estudiantes. En esa dinámica se dialogaron las posiciones en el *juego*, las *percepciones*, las *apuestas*, y la incorporación de las reglas dentro de la subjetividad del estudiante con la finalidad de comprender los reajustes experimentados en la migración estudiantil.

### 5.6.3 El retorno del estudiante

El proceso de *adhesión* en los estudiantes fue pensado como el último de los momentos clave para el análisis de las trayectorias escolares; sin embargo, con el inicio del confinamiento por la pandemia de COVID-19 en marzo de 2020 se identificó un momento clave emergente que impactó en la historia de los entrevistados. Dado que la UV con la finalidad de evitar la propagación del virus adoptó medidas de distanciamiento social, las trayectorias de los jóvenes se redireccionaron una vez más.

Dentro del plan de contingencia de la UV se priorizó la continuidad de actividades a través de medios digitales, al trasladar el ámbito académico, investigativo, cultural y administrativo hacia opciones que siguieron la lógica *quédate en casa*. Aunque muchos de los estudiantes imaginaron que la suspensión de clases sería “cuestión de días”, la sorpresiva postergación de la fecha para regresar a las aulas simbolizó un retorno abrupto a las comunidades de origen, a la par de retos ocultos dentro de los procesos formativos.

Los entrevistados señalaron que “regresar al pueblo por la pandemia” fue algo sumamente transformador, pues la condición de virtualidad arrastró problemáticas dentro de la carrera, la formación extracurricular, las dinámicas de socialización con los pares, y con el propio núcleo familiar. En lo respectivo a la formación dentro de la carrera, los entrevistados comentaron al respecto:

Yo sí creía que íbamos a regresar a presencial luego luego, pero después todo se fue complicando y me tuve que regresar a la casa. No era lo mismo, tuve que ver la manera de

tomar las clases y estar pendiente de tener internet. Entonces sí traté de adaptarme a las condiciones en las que yo me encontraba en ese momento, pero definitivamente no era lo mismo. (Rodrigo, Pedagogía)

Los colaboradores coincidieron en señalar que la transición de clases presenciales a clases en línea complejizó sus procesos formativos. Aunque contaban con lo que Bourdieu (1995) denomina *capital objetivado* a través de equipamiento tecnológico con dispositivos como celulares, laptops, y tabletas electrónicas; al mismo tiempo fueron limitados por la falta de capital cultural que les impidió adoptar con facilidad la educación en línea. Esta situación contribuyó a que los jóvenes desplegaran estrategias para adentrarse en el uso de los medios digitales, ya que si bien tenían “nociones” de este ámbito, la educación a distancia hizo posible lo que Crovi (2013) denomina *apropiación tecnológica*.

La condición de virtualidad ligada a la posición de los estudiantes universitarios también transversalizó los procesos de socialización. Como señala Alejandra, la convivencia y la cercanía “cambiaron por completo”, dado que todo se había reducido a “conectarse y desconectarse” entre clases. Aquí se rastreó una variante en las formas de socialización con la figura emergente de los grupos digitales que, desde el punto de vista de Moreno y Suárez (2010), son una alternativa a los grupos de socialización.

Este breve subapartado enumeró las principales tensiones experimentadas a raíz de la pandemia. Sin embargo, también representó el retorno de los estudiantes a sus comunidades de origen y la reinserción en las familias. En este momento fue posible indagar en el impacto que las trayectorias migratorias y universitarias tuvieron frente al consumo cultural, pues desde la noción de la migración interna y la educación superior como fenómenos transformadores, se abren las rutas para abordar lo que Lacomba y Moraes (2020), denominan *hibridaciones culturales*.

Las hibridaciones en términos específicos del consumo cultural son entendidas en términos del sincretismo como consecuencia de los procesos migratorios y educativos descritos en este capítulo. Esta idea será explorada con profundidad en el capítulo VI, ya que se entretajan los límites de la cultura de origen y destino de los entrevistados. Sobre los elementos expuestos se cierra el análisis correspondiente a los entrecruces entre trayectorias migratorias y escolares.

## **5.7 Reflexiones finales. Desentramar la historicidad de las trayectorias educativas para perfilar el consumo cultural**

Este capítulo permitió reconstruir las intersecciones entre las dinámicas de movilidad y los escenarios educativos universitarios. Por ello, el análisis presentó una estructura basada en relaciones posicionales e historias incorporadas. De este recorrido se rescataron tres aspectos centrales: el enlace que entretejió la ruta interna con la historicidad migratoria internacional, los vínculos iniciales entre la migración estudiantil y las tensiones culturales, y finalmente, los redireccionamientos ocultos que la trayectoria universitaria insertó a través del tiempo en formas de consumo escolar.

En primer lugar, se encontró que la historia familiar y comunitaria migratoria incorporada por los estudiantes involucró a la cultura de la migración como un eje explicativo y detonante de la ruta por estudios superiores. A la par, reintegró actores de la migración internacional para sumarlos a los proyectos educativos, ya que éstos primeros reactivaron su funcionamiento y capitales para reestructurar redes de apoyo en el proceso de postulación institucional y durante la planeación de la ruta migratoria interna.

En segundo lugar, las relaciones iniciales entre la migración por estudios y las tensiones culturales fueron rastreadas a través de la dinámica cíclica del desplazamiento interno, ya que al tejer: emigración, inmigración y retorno, existió un grado de ubicuidad que traspuso a la capital y las comunidades de origen. Debido a las lógicas culturales ajenas entre ambos espacios, se identificaron las primeras tensiones entre la cultura de origen y llegada. Esta mirada se ubicó desde el sincretismo, por lo que brindó los mecanismos necesarios para identificar, en el capítulo posterior, orientaciones de consumo cultural contrastantes entre los espacios rurales y urbanos respectivamente.

En tercer lugar, el impacto que el tránsito universitario tuvo sobre formas de consumo cultural de índole escolar empezó a vislumbrarse. De manera específica, durante el interjuego entre: percepción, inversión, y adhesión a los estudios superiores predominaron las estrategias desplegadas por los estudiantes para mantenerse en la formación universitaria, por lo que éstas tuvieron como consecuencia un reajuste en las disposiciones de los entrevistados. Aunque dichos reajustes pudieron considerarse meramente académicos, la realidad apunta a que de manera gradual conllevan cierto grado

de transferibilidad con afectaciones a la esfera del consumo legítimo dentro de la universidad. Esta idea se desarrolla con mayor profundidad en el próximo capítulo.

Hasta ahora se han abierto brechas y senderos que en posteriores páginas tendrán suma relevancia. Después de reconstruir la historia familiar en el capítulo IV, y desentramar las trayectorias educativas de los estudiantes migrantes en el capítulo V, se da paso al capítulo VI en el cual se ahonda en la dimensión cultural de la investigación al reflexionar sobre orientaciones de consumo cultural.

## Capítulo VI. El consumo cultural, convergencias y divergencias a través de la migración

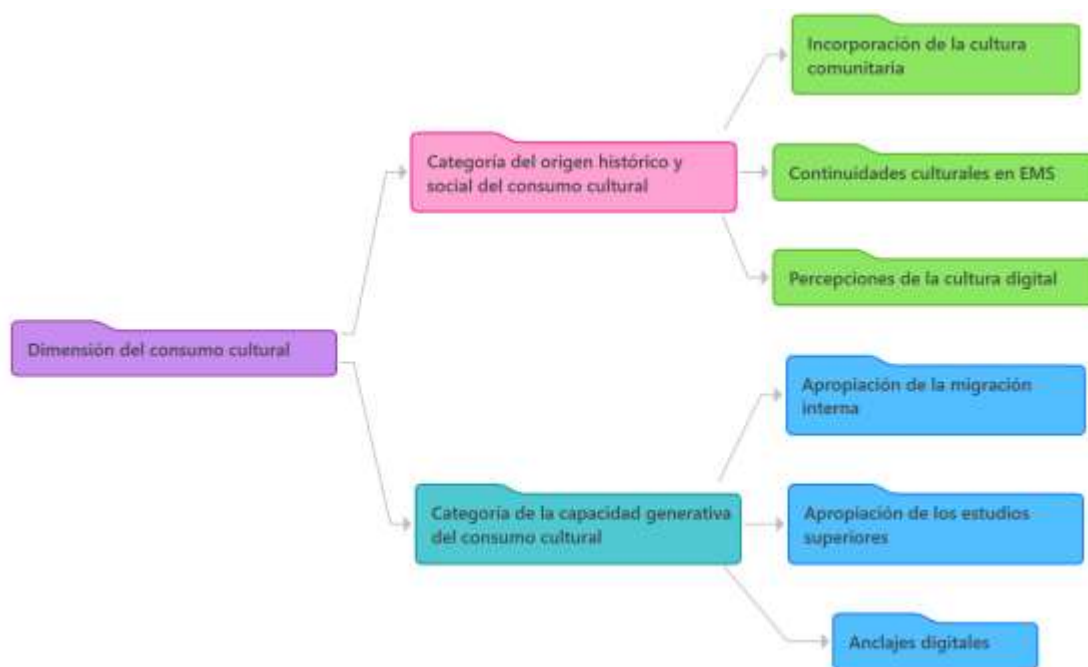
*Es desandando lo naturalizado que algo se aprende, algo se elabora, se re-elabora, y se desnaturaliza. Es desandando lo naturalizado que las prácticas se reconsideran, y se da ingreso a los otros, a lo extranjero, a los sujetos y conceptos viajeros.*

*Graciela Frigerio*

Este capítulo presenta la sección final del análisis de la investigación a través de la tercera dimensión denominada *Consumo cultural*, y parte de una construcción analítica que se basa en la narrativa de los capítulos IV y V. Sin embargo, dadas las características del argumento de este apartado se rompe con la continuidad hasta ahora realizada. De modo que se “reinicia” en la lógica temporal para concluir con un análisis de carácter anacrónico sustentado en el sistema categorial que se presenta a continuación.

### 6.1 El sistema categorial de la dimensión del consumo cultural

Con base en los flujos de información identificados en el trabajo de campo se reconstruyó la tercera dimensión de análisis. Como resultado se articuló un sistema constituido por dos categorías centrales direccionadas hacia el consumo cultural entendido como *habitus* o sistema de disposiciones culturales. Cada categoría rescató un corte temporal, el primero se ubicó de manera previa a la migración por estudios, mientras que el segundo se ubicó de forma posterior. La estructura se presenta en la siguiente figura.



**Figura 22. Sistema categorial de la tercera dimensión de análisis**

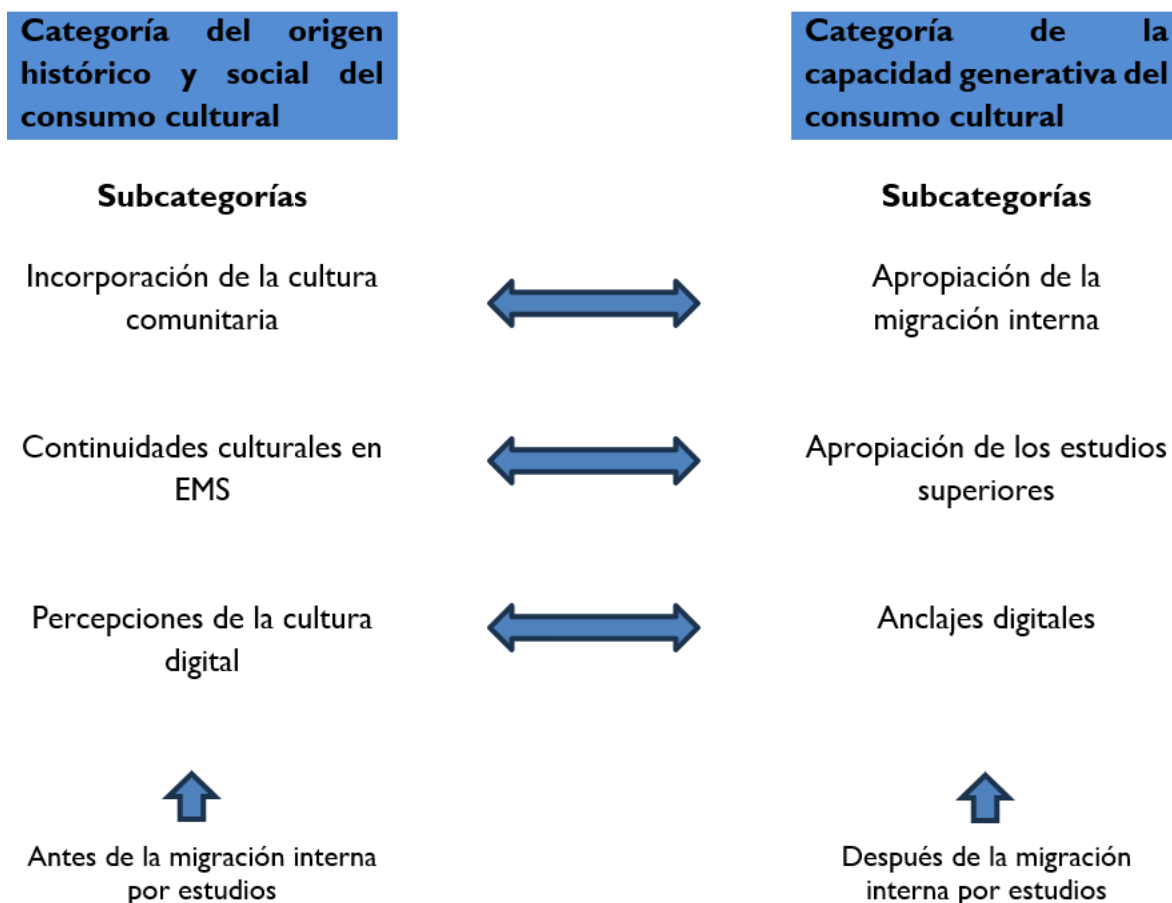
Referencia: elaboración propia a partir del uso de Atlas.ti

De acuerdo con la figura presentada, la primera categoría conjunta tres subcategorías: incorporación de la cultura comunitaria, continuidades culturales en EMS, y percepciones de la cultura digital. A través de éstas se rescataron aspectos comunitarios, escolares, y de virtualidad que se inscribieron en los estudiantes como elementos generadores de sus disposiciones culturales. Con esta categoría se abordaron las orientaciones del consumo de manera previa a la migración interna.

Por su parte, la segunda categoría engloba tres subcategorías encargadas de analizar la capacidad generativa del consumo cultural, ya que ésta, parte de la apropiación de las experiencias migratorias internas por estudios superiores como detonantes para incorporar nuevos elementos. Con esta categoría se abordaron las orientaciones del consumo de manera posterior a la migración interna. Dadas las particularidades de este capítulo final, se presenta una lógica narrativa que se detalla en el siguiente apartado.

## 6.2 La lógica narrativa del capítulo VI

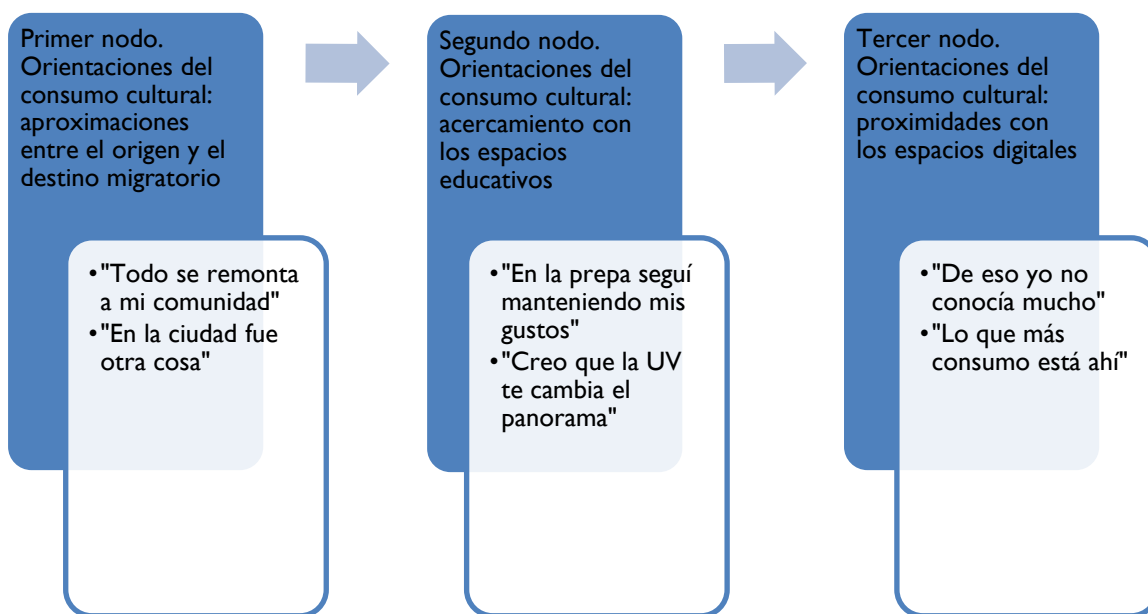
La lógica narrativa de este capítulo se alejó de los hilos conductores que hasta ahora han servido como guía. En cambio, se utilizó una narración a partir de dos líneas temporales alternas: el antes y el después de la migración interna por estudios superiores. Con ello, se formularon nodos que conectaron ambas categorías de análisis. La estructura se muestra en la siguiente figura.



**Figura 23. Nodos entre las dos líneas temporales del análisis**

Referencia: elaboración propia

En la figura anterior se establecen los nodos entre las líneas temporales señaladas. El primero de ellos engloba a las subcategorías *Incorporación de la cultura comunitaria*, y



**Figura 24. Estructura de los nodos narrativos**

Referencia: elaboración propia

*Apropiación de la migración interna.* El segundo agrupa a *Continuidades culturales en EMS*, y *Apropiación de los estudios superiores*. Finalmente, el tercero relaciona *Percepciones de la cultura digital*, y *Anclajes digitales*. Para cada nodo se utilizaron algunos códigos *in vivo*, los cuales estructuraron el recorrido de este capítulo final conforme a la siguiente figura.

Como se puede apreciar, los nodos funcionaron para contraponer códigos *in vivo* que dieran cuenta de ambas líneas temporales y de las divergencias en la dualidad de espacios. Con estas acotaciones se da paso al desarrollo del capítulo.

### **6.3 Primer nodo. Orientaciones del consumo cultural: aproximaciones entre el origen y el destino migratorio**

La lógica del consumo cultural desde la mirada bourdieuana obedece a un modo de apropiación que se articula desde la legitimidad. Sin embargo, es necesario aclarar que se alude a la legitimidad simbólica y no a la estética, de manera que se conglomeran prácticas, creencias, significaciones y formas de vida que, en conjunto, ejemplifican la visión



extendida de los estudiantes acerca de su consumo cultural. En este contexto se revelaron aproximaciones con la configuración del consumo a través de cuatro ejes: los campos de posibilidad, las lógicas de interrelación, las tramas simbólicas y la socialización histórica.

En este tejido, las trayectorias se entendieron desde un lugar de enunciación específico en el que la cultura precedió a los discursos, y el consumo se remontó a estructuras en las que cada uno de los colaboradores se desarrolló. Así, herederos de *lo migratorio* y pioneros de *lo educativo* sin olvidar sus orígenes ligados a *lo cultural*, los entrevistados generaron disposiciones para percibir el mundo y desenvolverse en él. De este modo se traza un mapa que refleja al consumo cultural desde las voces, las agencialidades y las realidades históricas de los estudiantes.

### **6.3.1 “Todo se remonta a mi comunidad”, la incorporación de la cultura comunitaria como base para legitimar el consumo**

La génesis del consumo cultural se ubicó al interior de las comunidades de origen en dinámicas cotidianas, espacios transitados, personas conocidas, y recuerdos arraigados. El consumo surgió entonces, desde entornos vivos en los que algunas heterogeneidades culturales subyacieron. En un claro entrecruce entre memorias prehispánicas y posturas religiosas del catolicismo emergieron las raíces culturales de los entrevistados.

Mi comunidad es pequeña, pero hemos preservado mucho las tradiciones y la cultura original. Por lo que sabemos, Coacoatzintla fue un pueblo totonaco, entonces se nos ha inculcado esta preservación de la agricultura y de la importancia del maíz porque como bien sabemos en la cultura totonaca el maíz era muy importante. Entonces eso ha sido parte de nuestra historia, incluso hemos aprendido cómo hacer trajes y productos con la hoja de totemoxtle. Pero también se nos ha inculcado esta otra parte de la preservación de las fiestas católicas como la del 30 de agosto en honor a Santa Rosa de Lima. (Alejandra, Pedagogía)

Los primeros referentes culturales de los estudiantes fueron el resultado de tradiciones indígenas vinculadas al colonialismo cristiano. Esta relación recurrente en la que se halló un sincretismo complejo entre las devociones católicas y los cultos prehispánicos pudo entenderse a través del *cristianismo indígena* propuesto por Lara (2017). En él se denota un trasfondo histórico problemático, ya que en sus orígenes buscó

“engendrar” una sola cultura mestiza caracterizada por la homogeneización cultural, o en su defecto, una hibridación funcional para la conversión religiosa.

En este sentido, las fiestas patronales fueron un ejemplo de las hibridaciones señaladas, en ellas se mantuvo el significado inerte de constituirse como un vínculo con la divinidad; sin embargo, con el paso del tiempo éstas experimentaron un redireccionamiento al adoptar referentes de la religión católica. Pasaron de ser ofrendas para establecer comunicación con lo divino, a ser una forma de agradecimiento con los “santos patronos” que “quisieron quedarse” en las comunidades.

Independientemente del lugar, se identificó la supremacía de las fiestas patronales como referentes primarios de la cultura comunitaria. En estas prácticas se encontraron lenguajes implícitos que rigen no solo las festividades, sino también a la lógica entera de las relaciones sociales. Por ejemplo, se encontró que las mayordomías son equiparables al prestigio comunitario, que la trama simbólica de las actividades obedece a una segmentación basada en los roles domésticos aceptados, y que el compromiso adquirido con la mayordomía es incuestionable.

Sobre este último se constató que el compromiso puede entenderse a un nivel colectivo y familiar. El primero recae en la idea de la cooperación comunitaria como una forma de realizar los preparativos previos. El segundo se sustenta en la participación de los miembros de la familia para mostrar la pertenencia con la comunidad. Respecto del compromiso comunitario, se halló que éste está reforzado en la propia dinámica de la migración internacional que de manera histórica ha asegurado la continuidad de las prácticas culturales representativas.

Digamos que para mantener toda nuestra cultura hay colaboración. Hay un comité, bueno una mayordomía de la iglesia y ellos son los que gestionan para poder realizar las diferentes actividades porque se ve mucho la participación de la misma gente del pueblo. Todos aportamos de cierta manera ya sea dinero, ya sea la música, ya sea el adorno, ya sea muchas cosas de manera voluntaria. Entonces la mayoría de las veces siempre está el respaldo de la gente, es un trabajo del pueblo, todos apoyándose entre todos para poder hacer las festividades. (...) Mucha gente de la que está en Estados Unidos es la que aporta el dinero para cubrir lo que sea necesario, lo que haga falta. Siempre se ha visto la idea de que se van, pero como a ellos se les quedó ese gusto por las costumbres tradicionales de la comunidad quieren que se sigan conservando. Entonces si para eso hay que aportar dinero pues lo hacen, y lo hacen de manera voluntaria porque no es como que les pidamos, pero ellos tienen la

iniciativa de decir “les vamos a apoyar con esto, les vamos a mandar tanto, queremos ver esto, queremos ver lo otro”. Aunque ellos no lo puedan vivir presencialmente siempre aportan. (Rodrigo, Pedagogía)

Con este acercamiento se rastrearon las denominadas *remesas colectivas* (Serrano, 2002), que adquirieron una significación de beneficio y cohesión social. Es decir, la recepción e inversión de remesas en el contexto comunitario funcionó para demostrar el sentido de pertenencia que los migrantes internacionales adquirieron respecto de sus comunidades. Ellos, aunque ausentes, “eran parte del pueblo”, por lo que, “siguieron participando de la cultura”.

Para las familias de los entrevistados las condiciones fueron equiparables. Si bien sus proyectos migratorios surgieron desde otros objetivos previamente descritos, también se rastreó un compromiso familiar en el que se buscó reafirmar la pertenencia comunitaria. Por ejemplo, Lizbeth señala que desde su niñez “la cuestión cultural” siempre estuvo presente en ella: sus abuelos y sus padres siempre aportaron en medida de sus posibilidades; no obstante, fue hasta que su hermana cruzó la frontera que su familia finalmente pudo “pedir la mayordomía”, suceso con el cual Lizbeth experimentó un mayor arraigo con la cultura de su comunidad:

Mis papás han participado desde que yo era pequeña porque yo me acuerdo que participaban de cada año, siempre colaboraban en lo que se podía: mis abuelitos y mi papá se iban al cerro para levantar las cruces, mi mamá se iba con los mayordomos a ayudar en el quehacer, mi abuelita es la catequista entonces ella es de las que organiza, y nosotros [ella y sus hermanos] salíamos en las danzas. Pero yo me acuerdo que cuando se presentó la oportunidad más importante fue cuando mis papás fueron los mayordomos aquí en la comunidad. Mi hermana fue la que nos ayudó con los gastos, entonces se hizo en grande. En la casa tuvimos que preparar la comida, traer al grupo, preparar mesas porque la población sí está un poquito grande, fuimos por los refrescos, o sea todo lo que vayas a usar y aparte lo que se hace en la iglesia. Entonces si es un poquito caro por eso nos esperamos hasta que mi hermana se fue, pero también estaba ese orgullo de que ya se había podido, ya habíamos cumplido. (Lizbeth, Psicología)

Después de experimentar por primera vez “el orgullo” de ser mayordomos de la fiesta patronal, Lizbeth heredó ese “gusto” por la cultura comunitaria que también era familiar. Esta incorporación de las condiciones culturales obedeció a la posición de la familia como organismo legítimo de transmisión de capital cultural y simbólico. Por ello, la

participación de las familias en las prácticas culturales comunitarias, que a su vez fue fortalecida mediante el flujo de remesas económicas, coadyuvó a que estas manifestaciones culturales se arraigaran a los entrevistados.

Lo mismo ocurrió con Mariana quien desde una edad temprana atestiguó la participación de su familia en la cultura del pueblo. Su padre mandaba dinero, su madre asistía a las reuniones del comité de la iglesia para apoyar con la elaboración de los alimentos, y ella junto con su hermano participaban en la danza año tras año.

En la fiesta patronal de la virgen de Guadalupe yo tenía la costumbre de participar en la danza. La danza la baila todo el pueblo: hombres, mujeres, niños y todos tienen que ir vestidos de inditos. Entonces yo desde chiquita, toda mi vida he bailado esa danza porque la cuestión es bailar. Digamos que en Laguna a la mayoría de la gente le encanta el baile, más que nada por esas tradiciones. Es normal que la gente le agarre amor al baile porque año con año se hace. Todos la conocen, y algo que no sé, es cómo fue que aprendimos a bailar la danza, o sea quién inventó ese pasito porque yo no me acuerdo ni como la aprendí. solo sé que toda la vida la he bailado y que de ahí le agarré el gusto al baile [risas]. (Mariana, Pedagogía)

En el caso citado se hace alusión a la dimensión social y la dimensión histórica como potenciadores para la incorporación de prácticas culturales. Es decir, Mariana incorporó “la danza” de forma incuestionable porque todos en su contexto lo hacían, así que formaba parte de una enseñanza cultural de muchos años. En términos de Bourdieu (2007), esto obedeció a una *homogeneidad del habitus*, que hizo de dichas prácticas acciones indiscutibles, “inmediatamente inteligibles y previsibles, percibidas como evidentes y dadas por sentado” (p. 94).

De este modo, se observó una interrelación entre la participación de los jóvenes en la fiesta tradicional y el surgimiento de una de las primeras disposiciones culturales: el *gusto* por la danza. Ésta en cuanto elemento cultural y forma simbólica de socialización, fue incorporada a través de lo que Hall (2013) denomina *colectivo oculto*, un gestor de los “primeros gustos” que se forma dentro de la socialización comunitaria y familiar por medio de la experiencia y es parte constitutiva del *habitus*. Mediante el colectivo incorporado se contribuyó a legitimar las prácticas religiosas como un modo de arraigo con el espacio y sus símbolos, y a la danza como una herencia cultural legítima.

Claro fue que además de las fiestas tradicionales y la danza, se mencionaron otras actividades culturales comunitarias tales como las peleas de gallos, el jaripeo, las ferias ganaderas, así como los partidos de las ligas de fútbol y béisbol. Sin embargo, al recordar que esta línea temporal se ubicó en las infancias de los estudiantes, fue entendible que no participaran de las manifestaciones ya mencionadas debido a que todas éstas fueron destinadas a la población adulta y, por tanto, restringidas en el acceso.

Con el paso de los años y la llegada de la adolescencia, se abrieron algunas posibilidades de consumo – aunque reducidas por la dominación de la mirada adultocéntrica – en la comunidad. En este panorama, el baile constituyó la práctica cultural más consumida entre los entrevistados:

Quando crecí mi vida eran los bailes, lo que pasa es que aquí para todo hacen bailes, o sea en las clausuras de la primaria se hace un baile, o si salen del kínder, de la secundaria, cada escuela hace su baile. Entonces ahí ya van tres bailes seguiditos y pues en la fiesta patronal con mayor razón, para todos santos otro baile, de semana santa otro baile, que 14 de febrero otro baile, el fin de año otro baile, o sea son muchas fechas. Entonces como ahí es donde va la mayoría de los chavos pues había que ir a ver qué tal estaba. (Alejandra, Pedagogía)

Alejandra reconoce que los espacios para los jóvenes en su comunidad fueron sumamente limitados; en consecuencia, los bailes representaron esa única opción para que ella lograra reunirse con sus pares. Asimismo, por la alta concurrencia en estos eventos se identificaron algunos protocolos acordes al lugar. Por ejemplo, fue recurrente encontrar este evento ligado al cortejo y la obtención de pareja, por lo que, de manera paralela también se halló la vigilancia parental.

En mi comunidad si iba a un baile siempre era con mis papás porque como son de noche pues tienes que ir acompañada. No está bien visto que andes sola por ahí. Aparte de que en el baile luego se va uno a echar novio [risas], entonces los papás te tienen que ver desde lejos para que te portes bien. (Maribel, Pedagogía)

Otro de los aspectos destacables fue que como parte implícita en la asistencia a los bailes se identificó el origen de los primeros *gustos* musicales. Estas orientaciones musicales estuvieron mediadas por géneros arraigados a las comunidades, de manera que la

banda, la cumbia, el duranguense y la salsa destacaron en las narraciones de los entrevistados por ser los más consumidos de manera previa a la migración por estudios.

Por otra parte, se identificaron rutas de consumo con tendencias de género. Es decir, mientras que en la tradición la danza y los bailes el consumo fue homogéneo, también hubo lugar para heterogeneidades y fragmentaciones. Los varones destacaron el uso de espacios públicos como el campo deportivo, el salón social o incluso la vía pública para practicar fútbol y béisbol. Las mujeres por su parte negaron la existencia de espacios en los que pudieran realizar actividades culturales.

Son muy pocos los lugares en los que las mujeres participan, como que nada más se dedican a la casa y ya, o sea no hacen nada más, no hay alguna actividad o algo en lo que las mujeres puedan pasar su tiempo libre que igual no es tanto, pero pues no, no hay. (Mariana, Pedagogía)

La falta de espacios para las jóvenes limitó la posibilidad de realizar actividades. Para ellas, la tendencia era marcada por aquellas de carácter religioso. Un ejemplo de ello es Melody quien recuenta sus actividades más representativas dentro de la religión, mientras creció con sus abuelos ella asistía a: misas, rezos, rosarios y procesiones; más tarde con el retorno de su madre se redireccionó a las reuniones del templo “testigos de Jehová”; fue hasta que emigró a Xalapa que pudo alejarse de este tipo de actividades. Caso parecido fue el de Lizbeth, que por años se desempeñó como parte de los lectores de la iglesia, el coro, y el grupo juvenil de su parroquia.

Esta reconstrucción histórica en la que se aprecian las orientaciones del consumo cultural en el lugar de origen y previo a migrar hacia Xalapa, sirvió de sustento para preguntarse cómo se reorientó con la llegada a la capital del estado. Para responder dicho cuestionamiento se presenta el siguiente subapartado en el que se profundiza acerca del consumo cultural posterior a la movilización interna.

### **6.3.2 “En la ciudad fue otra cosa”, apropiación de la migración interna para reorientar el consumo cultural**

La transición espacial entre lo rural y lo urbano implicó un intercambio de universos simbólicos donde el tiempo, el espacio, el reconocimiento y el sentido de pertenencia entraron en tensión. En primera instancia, la llegada a Xalapa representó la disposición de

tiempo propio para los estudiantes, ya que al dejar la comunidad hubo una “descarga” ocupacional y de responsabilidades compartidas con el núcleo familiar. Con ello se posibilitó un nuevo panorama de acción en la ciudad.

Fue un gran cambio porque de repente yo tenía mucho tiempo libre y eso no pasaba allá [en Tantoyuca]. Yo estaba acostumbrado a levantarme desde las 5:00 am y dormirme como a las 11:00 pm incluso los sábados y los domingos porque había mucho trabajo que hacer. Entonces ya acá [en Xalapa] yo no me acomodaba porque desde temprano ya estaba despierto y no tenía nada que hacer más que tareas de la carrera y ya, a mediodía pues nada, ya estaba libre. Como que en ese sentido sí decía “tengo que hacer algo con mi tiempo” ¿no? (Javier, Pedagogía)

De igual manera, se halló un contraste interesante en las narraciones. Con frases transitorias que pasaron de sostener que en la comunidad “no había tiempo para nada”, o en su defecto que los jóvenes “no disponían de tanto tiempo”, hubo una continuidad con otras afirmaciones que tuvieron lugar después de migrar. En ellas se constató que con la llegada a Xalapa los estudiantes dispusieron de “tiempo propio”, y “tiempo libre” que les otorgó un mayor margen para explorar cosas nuevas.

Además de la noción del tiempo, se identificó una lógica espacial ligada al aparente anonimato de los estudiantes. Según refiere Lizbeth “en el pueblo todos te ubican y saben quién es tu familia, de quién eres hija”, pero en la capital no, ahí “puedes pasar desapercibida”, y eso “es algo positivo” porque significa que “eres libre de andar de aquí para allá sin que te juzguen”. Esta apreciación fue similar a la de Isabel quien declaró lo siguiente:

Aquí [en Xalapa] la gente no se habla porque cada quien se dedica a sus propias actividades, y por lo mismo nadie te conoce. Todo el mundo está encerrado en su mundo y siento que eso sí cambió mi perspectiva de decir “aquí no hay tanto problema si salgo” (...). Aparte de que allá solamente puedes salir cuando vas con tu familia, con tus papás, no hay esa opción de salir sola, y aquí yo ví que los jóvenes son más independientes, aquí vas solo a donde tú quieras, no vas con tus papás cuidándote todo el tiempo. (Isabel, QFB)

La disposición de mayores márgenes de tiempo, el anonimato en la ciudad y la independencia del cuidado parental fueron aspectos clave para entender las reorientaciones del consumo cultural. Sin embargo, también jugó un papel importante la performatividad de la capital. En términos de Albornoz (2021), la performatividad es “un sistema de relaciones

sociales, materiales y simbólicas producidas de un modo situado e histórico, el cual atraviesa el espacio y ofrece herramientas para detonar acciones futuras” (p.27). De esta forma, la performatividad en la ciudad refirió a la diversidad de oferta cultural en el espacio urbano sobre bases simbólicas que problematizaron la subjetividad, las estrategias y las relaciones sociales.

Adicionalmente, la capacidad de los estudiantes para relacionarse con la performatividad de la ciudad e integrar prácticas de consumo cultural ajenas a las ya incorporadas fue mediada por el uso de remesas y recursos proporcionados por la red familiar abordados en el capítulo V. De este modo, el consumo en la capital fue el resultado de un entramado que se muestra en la siguiente figura.



**Figura 25. Ejes constitutivos del consumo cultural en el destino migratorio**  
Referencia: elaboración propia

Los ejes señalados complejizaron la aproximación con el consumo cultural, de manera que para rastrearlo se identificó la asistencia a ofertas juveniles en la urbanidad. Así se hallaron espacios específicos que dieron cuenta de las reorientaciones de consumo cultural en este nodo, entre las cuales destacan los bares/antros, cafeterías, restaurantes, cine comercial, etc.



El consumo cultural en espacios juveniles fue propiciado en gran medida por los compañeros de carrera originarios de la capital. En este sentido, los antros fueron el principal tipo de oferta con el que se relacionaron los estudiantes, ya que dichos espacios simbolizaron la cúspide de la legitimidad en la oferta juvenil y el espacio idóneo para recrear el *gusto* histórico por bailar.

Yo dije ¡a empezar por los antros! [risas]. La verdad es que nunca había ido a un antro, entonces el hecho de ir por primera vez fue así de “me gusta mucho bailar, entonces voy”. Yo no sabía mucho sobre los lugares más famosos, pero mis amigos de la facultad sí porque ellos son de acá, y pues se armó el plan y el ambiente fue muy ameno. Está nice como para pasar el rato y conocer gente, para ligar no estaría mal, es un espacio de distracción que como chavo tienes que experimentar, bueno así lo veo yo. (Amaya, Pedagogía)

El consumo de la oferta nocturna en la ciudad se entretendió con el anonimato y la independencia familiar para crear fracturas con los referentes culturales de la comunidad de origen. Esto debido a que las ideas arraigadas sobre el “buen” comportamiento, los tabús acerca del consumo de alcohol y otras ideas de ese orden rompieron su inmutabilidad mediante la socialización con jóvenes capitalinos. Tal como señala Angélica, fueron sus amigas locales las que le “enseñaron que podía tener más libertad en la ciudad que en la comunidad”.

Por su parte, la asistencia a cafeterías y restaurantes formó parte de una estrategia en la que los estudiantes establecieron un ambiente de cercanía con sus pares. Además, con el paso del tiempo se convirtió en una rutina de convivencia.

De lo primero que recuerdo estaban las invitaciones que me hacían de ir a comer o de ir por un café, era algo que sinceramente yo no conocía porque de donde yo vengo no hay lugares así. Entonces empecé a volverme parte de un grupito que siempre que salíamos de la facultad era de irnos a comer o por un café y en un inicio yo no sabía si ir o no, pero mi hermana me decía “tú ve, no te preocupes por el dinero ya te mandé diez mil pesos para este mes”. Entonces en cada invitación yo era de “¡vamos!”, creo que sabía aprovechar ese dinero para conocer otras cosas. Y hasta la fecha luego nos reunimos en una de las cafeterías que más nos gustan para hablar de cómo va la tesis. (Lizbeth, Psicología)

En el fragmento citado se aprecia la importancia que las remesas económicas adquirieron para participar en el tipo de consumo descrito, ya que al igual que Lizbeth, la

mayoría de los entrevistados reconocieron la trascendencia de este capital para adentrarse en la oferta de la ciudad que generalmente conlleva gastos externos a los de la formación universitaria.

En lo que respecta del consumo de cine comercial, éste representó una actividad menos recurrente que las dos anteriores, ya que si bien la asistencia a bares y cafeterías fue de al menos una vez por semana, la concurrencia al cine se encontró mediada por la oferta del contenido, de ahí que se presentara una asistencia esporádica,

Mmm... de cine no sé, o sea depende mucho de la cartelera la verdad. Si hay algo bueno voy, pero si no ¿para qué? (...) he ido por las películas de Marvel porque a una amiga le gustan mucho y vamos juntas, pero cuando sale alguna de la saga de los Warren le toca a ella acompañarme [risas].  
(Casandra. Pedagogía)

Ravettino (2012) propone que el cine es el evento más consumido por los estudiantes en una comparativa de las bellas artes; sin embargo, dentro de este contraste que matiza con el consumo juvenil se identificó que el consumo de cine es más bien esporádico. En gran medida esto se relaciona con la oferta de contenido audiovisual en plataformas de streaming que en el tercer nodo se retoman.

Por su parte, dentro de las expo ferias se identificaron eventos de organizaciones privadas enfocados en manifestaciones de la cultura asiática. Las convenciones de cómics y manga, así como los eventos enfocados al k-pop fueron los más consumidos.

Sí he ido a las expos, lo que pasa es que tengo amigas que son muy fans de EXO [un grupo musical surcoreano] y ellas bailan este tipo de música, entonces como a mí también me gusta yo las acompaño cuando tienen sus presentaciones porque luego participan en estos eventos. Incluso en estos días van a concursar y ya andan preparándose, igual yo creo que iré, me gusta ese ambiente.  
(Alejandra, Pedagogía)

Dentro de las narraciones tomaron suma relevancia las orientaciones del consumo que se derivaron de la ola coreana. En tal sentido, las expos fueron apenas la superficie de un fenómeno más complejo que trastocó el consumo de los jóvenes. Como señala López Rocha (2022), el consumo de contenido surcoreano genera derivaciones a los contenidos principales. Con ello “no solo se consume la música pop sino que se expande a otro tipo de

ofertas ligadas directa e indirectamente a la música y el entretenimiento” (p.113). Este fenómeno será retomado en el tercer nodo y en lo consiguiente se le denominará *Hallyu*<sup>15</sup>.

Como se pudo apreciar, esta aproximación en la que se analizó el consumo dentro de la cotidianidad urbana de los *territorios juveniles* se basó en la propuesta de Urteaga (2009; 2010) para dar cuenta de la agencialidad cultural de los actores, dado que ésta puede transformar o reproducir las estructuras existentes, o incluso ser ambivalente como afirma Maninwering (2016).

Desde esta perspectiva se halló que de la mano de la asistencia a la oferta señalada se experimentaron transformaciones en cuanto al consumo musical. Los jóvenes pasaron de la banda, la cumbia, la salsa y el duranguense, a una clara predominancia del reggaetón y el pop en tres subgéneros: k-pop, pop latino y pop en inglés. Para los varones también se identificó el consumo de rock en inglés y rap en español. Este tipo de consumo fue preponderante en la escucha individual y como medio de disfrute.

La vestimenta, por su lado, también fue objeto de transformaciones. Según sostiene Andrea ir a diferentes lugares hizo que se diera cuenta de que “podría vestir de otra manera porque el estilo de las chavas en Xalapa es muy diferente”. También hubo hibridaciones con el *Hallyu* visibles en la vestimenta, dado que algunas entrevistadas comentaron tomar referencias de *girls bands*. Este cambio en apariencia irrelevante se observó como una metáfora visual de la hibridación cultural entre la comunidad, la ciudad y el impacto del consumo audiovisual.

---

<sup>15</sup> *Hallyu* es la palabra que alude al gusto de los jóvenes por la cultura pop coreana. Los k-dramas y el k-pop son los referentes principales. El primero como fenómeno televisivo que en los últimos años ha migrado a plataformas de streaming gratuitas y de pago. El segundo como subgénero musical que ha permeado en la danza, el cine y el streaming.

Finalmente, en la vertiente del consumo cultural en la ciudad jugó un papel de suma importancia la socialización y el acompañamiento de los pares, ya que muchos de los entrevistados mencionaron haber llegado a las ofertas consumidas mediante la intercesión de amigos o compañeros; otros en cambio se apoyaron de estos actores para entender lógicas implícitas de las prácticas desconocidas.

A manera de cierre, este nodo expone y contrasta los elementos que configuraron los consumos en la comunidad y en la capital. Para ello, se rescataron las condiciones de posibilidad en el acceso a bienes culturales y se reconoció el valor de las prácticas en la especificidad de sus espacios. De este modo, se realizó una aproximación con la legitimidad cultural en un tejido que yuxtapuso las tramas simbólicas y las lógicas culturales derivadas de la socialización.

#### **6.4 Segundo nodo. Orientaciones del consumo cultural: acercamiento con los espacios educativos**

El segundo nodo indaga en las orientaciones de consumo cultural construidas al interior de los espacios educativos, dado que la difusión cultural fue uno de los ejes rectores implícitos en la formación escolar de los entrevistados. Para el nivel medio superior fueron los lineamientos de la Dirección General de Bachilleratos (DGB) los que establecieron la misión de garantizar el consumo de bienes culturales mediante el desarrollo de actividades artísticas y la difusión de expresiones que acrecentaran la cultura social (DGB, 2019). Mientras que, para el nivel superior existió un compromiso social en el que la UV fue vista como un centro generador de cultura.

Por lo anterior, en los siguientes dos subapartados se explora la relación que los jóvenes establecieron con la oferta cultural del nivel medio superior para posteriormente establecer contrastes con el nivel universitario. Esto con la finalidad de visibilizar las brechas entre ofertas culturales y las transformaciones en el consumo desde ambos niveles educativos.

#### **6.4.1 “En la prepa seguí manteniendo mis gustos”, continuidades en el consumo cultural dentro de la EMS**

Las instituciones de EMS fueron espacios en los que se dio continuidad a las formas de consumo cultural desarrolladas por los estudiantes mediante la socialización con la comunidad y la familia. Sobre esta base se detectó que si bien los entrevistados accedieron a las instituciones de EMS por la búsqueda de un mejor nivel educativo que los potencializara a los estudios superiores, también hubo un correlato en el que la oferta cultural de las preparatorias fue considerada para la elección institucional. Tal como señala Amaya, ella valoró que su preparatoria tuviera “presencia cultural”, de ahí que eligiera al único plantel que contaba con talleres de baile.

Asimismo se descubrió que después del ingreso, la oferta cultural de las preparatorias fue sumamente valorada y apreciada cuando se relacionó de manera directa con las disposiciones culturales abordadas en el nodo anterior: danza, baile y deportes. Un ejemplo de esto fue Edwin quien estudió en un COBAEV de gran prestigio en su cabecera municipal. Desde su ingreso notó la amplia variedad de actividades culturales a las que podía tener acceso, había: danza folclórica, bailes modernos, canto, música, poesía, escritura creativa, teatro, ajedrez y una amplia variedad de deportes. Ante este panorama, el entrevistado optó por integrarse al equipo de fútbol, deporte en el que tenía experiencia por las enseñanzas de sus hermanos mayores y la liga deportiva a la que asistía desde la adolescencia.

En este tenor, fue recurrente hallar ofertas culturales amplias al interior de las instituciones de EMS sin importar su subsistema. Las prácticas artísticas fueron esenciales en los planteles, principalmente la danza, la música y la escritura, siendo esta primera la de mayor concurrencia entre los entrevistados. Angélica compartió sus apreciaciones acerca del taller de danza. “Era lo que más me gustaba”, sostiene al referir su experiencia en dicha actividad, pues ahí encontró un vínculo directo con sus gustos incorporados. Este caso fue similar al de Alejandra y Rodrigo quienes mencionaron lo siguiente:

En la prepa sin pensarlo me metí en el taller de danza porque yo siempre he dicho que el baile es lo mío [risas]. Tengo ese gusto por la danza muy presente desde niña, entonces sin dudar me metí. Ahí estaba padre porque bailábamos de todo un poco. Había folklore y luego metieron un poco de cumbia y salsa. Entonces me gustaba mucho estar ahí. (Alejandra, Pedagogía)

Yo me metí desde chico a este mundo de la danza, desde niño yo era de los que participaba en la danza [de su comunidad], entonces yo andaba ahí metido siempre. En toda mi historia he estado inmiscuido en la práctica de la danza y sino en el baile folclórico, pero siempre en cosas así. Entonces ahí fue donde me fui formando y ya después en base a querer experimentar o buscar danzas de otros lugares o de otras partes es como yo me voy interesando más sobre esta práctica y termino también en los talleres de danza, no solo del teba sino que desde toda mi trayectoria en la escuela. (Rodrigo, Pedagogía)

En los relatos citados se destaca el vínculo entre la historicidad de la danza en la comunidad, la participación de los entrevistados en dicha práctica, la incorporación de ésta, y la continuidad de la experiencia mediante la reproducción en los espacios escolares. Fue como señala Bourdieu (1989), una preformación de posibles prácticas futuras como resultado de las primeras disposiciones que orientaron a la reproducción.

Dicha reproducción también fue observable en la “elección” de las prácticas culturales que siguieron la lógica segmentada por género de las comunidades de origen. Mientras que las entrevistadas se orientaron de manera predominante a la danza, los varones optaron por la ruta deportiva en los equipos de fútbol. Aunque Edwin también fue parte de la liga de voleibol y Rodrigo alternó con la danza, por lo que pasó “temporadas” en cada una de las prácticas señaladas.

Con este panorama se ahondó en la aparente falta de interés por parte de las entrevistadas en el área del deporte, de modo que se relacionó con las pocas habilidades adquiridas en el ámbito. Sobre esto, Mariana ejemplificó dicha situación, ella señaló que pese a su inexperiencia formó parte del equipo femenino de fútbol, empero su estancia fue corta y su experiencia poco agradable:

Yo quería entrar porque siempre quise intentarlo, pero no pude porque no hay equipo de chavas [en su comunidad]. Entonces en la prepa dije “voy a entrar al equipo” y pues entré. Me metieron como defensa, pero como nunca había jugado le tenía miedo al balón y yo sufría “¡ay no ahí viene el balón!” [risas]. Entonces puedo decir que si entré pero ni sabía que hacer y hubo un momento en que dije “bueno ya estoy adentro tengo que hacer algo, sin miedo al éxito”, pero no, le seguía teniendo miedo al balón [risas]. De hecho la última vez que jugué me lastimaron el tobillo y aunque fue hace más de cuatro años si me recargo todavía me duele, o sea que sí fue muy fuerte el golpe. Y ya, así terminó mi corta historia en el equipo de fútbol. (Mariana, Pedagogía)

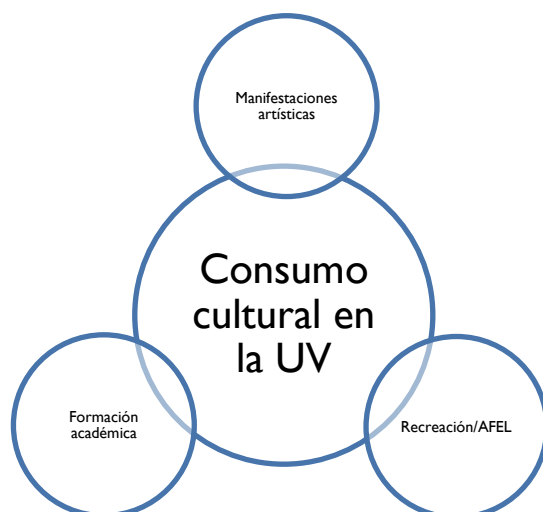
Después de recordar sus vivencias, Mariana confirmó que no volvió a practicar algún deporte durante la preparatoria. Así como ella, las demás jóvenes bajo análisis se alejaron del consumo deportivo por experiencias similares a la ya presentada. Esto obedeció a lo que señala Bourdieu (1989) acerca de la historicidad de las disposiciones y su sustento en las experiencias pasadas para entender la potencialidad de reproducción.

Finalmente, queda mencionar que en esta primera parte del nodo se pudo apreciar que las instituciones de EMS dieron continuidad al consumo surgido en los primeros años, es decir, a las disposiciones previas. Al mismo tiempo, no se identificó trascendencia de este nivel educativo para complejizar el consumo mediante el adentramiento con otras manifestaciones culturales además de las ya señaladas.

Pese a que en la mayoría de los casos existió una oferta cultural amplia, ésta fue pasada de largo porque los jóvenes declararon tener para entonces intereses y gustos definidos. Esta situación fue la que hizo cuestionar si con el ingreso universitario sucedería lo mismo, o por el contrario habría lugar para la reinención. Para responder esta pregunta se presenta el siguiente subapartado cuyo énfasis se ubica en el consumo cultural dentro de la UV.

#### **6.4.2 “Creo que la UV te cambia el panorama”, apropiación de los estudios superiores para reinterpretar el consumo cultural**

La ciudad fue el primer espacio que simbolizó transformaciones para el consumo cultural de los estudiantes, pues como se mencionó en el nodo anterior hubo un redireccionamiento del consumo juvenil. Sin embargo, al interior de la universidad el consumo conllevó un carácter multidimensional que apeló a la formación integral estudiantil. Con ello, las manifestaciones artísticas, la recreación y la formación académica fueron los ejes constitutivos del consumo desde la mirada de la UV, tal y como se aprecia en la siguiente figura.



**Figura 26. Ejes constitutivos del consumo cultural en la UV**  
Referencia: elaboración propia

Con la llegada a la universidad, el consumo estuvo abierto a nuevas posibilidades, a numerosos contextos y, por tanto, a otras formas de legitimidad. Así, el consumo cultural fue entendido y analizado en términos plurales de creación, reproducción y transformación. Esto porque el espacio institucional, sus ofertas y sus significaciones desbordaron los imaginarios culturales de los estudiantes. Con ello se emprendieron luchas simbólicas por la apropiación de la riqueza cultural de la UV. Para fines organizativos las orientaciones rastreadas se acotaron en tres secciones: DGDC, formación académica, y, AFEL.

### *El consumo dentro de la DGDC*

La oferta consumida dentro de la DGDC fue analizada a través de sus entidades artísticas y los espacios destinados a la difusión cultural. Debido a que en las narraciones se hizo alusión a la falta de promoción de eventos culturales al interior de las entidades académicas, ya que ésta se llevó a cabo en la mayoría de los casos a través de carteles y avisos generales, se destacó la figura del académico como un actor que se encargó de difundir los eventos y promover el consumo de la oferta de la DGDC mediante invitaciones abiertas o como parte adicional a los cursos escolares.

Con este tipo de eventos creo que de lo primero que conocí fue la Orquesta Sinfónica de Xalapa. Fue una presentación en un lugar de la USBI [el Tlaqná] y fuimos todos, o sea la clase completa



porque nos llevó un maestro como parte de una experiencia educativa, pero fue la única vez que fui a verla [a la OSX]. (Maribel, Pedagogía)

Los conciertos de la OSX fueron, en general, el tipo de evento con el que los estudiantes se encontraron de primera mano en sus trayectorias; no obstante, el tipo de música presentada resultó ajena a la concepción que ellos tenían acerca de la musicalidad, por lo que asistieron a esta oferta una sola vez en sus trayectos. Al respecto, Javier fue consistente al compartir que la única vez que asistió a un concierto de música clásica no pudo evitar quedarse dormido, por ello no volvió a asistir aunque sabe de la legitimidad de estos eventos en la institución. De igual manera, Amaya y Mariana reconocen que la única vez que asistieron a un concierto de música clásica fue por indicación de sus académicos, pese a que para ellas este tipo de evento era poco disfrutable.

En este sentido, se exploró acerca del por qué esta actividad en particular resultó ser la de mayor rechazo entre los estudiantes. Con ello se halló el desconocimiento de los jóvenes acerca de la lógica de los eventos, muchos se interrogaron sobre “cómo se tiene que actuar” en dichas actividades y espacios. Esto estuvo íntimamente relacionado con la condición de los conciertos de la OSX que, al adscribirse en las bellas artes, se caracterizan por una forma de consumo contemplativa y basada en valores estéticos, lo cual chocó con la lógica del consumo de los estudiantes que se configuró desde la participación y el uso de la corporalidad.

Aunado a lo anterior se retoman las ideas de Moreno, en las que señala que la difusión de la música clásica al interior de las universidades ha experimentado numerosas tensiones. El autor sostiene que la incesante búsqueda de comprometer a la comunidad estudiantil “en el cariño y comprensión de la buena música para elevar la moral y la cultura” (Moreno, 2017, p.292); es parte de un proyecto donde la música clásica es utilizada como un símbolo de *elevación cultural* que, desde la mirada de las juventudes, ha demeritado “otras” formas de *gustos* musicales alejados de las finalidades puramente artísticas y estéticas.

Desde esta línea de ideas, se procedió a explorar el consumo cultural al interior de los museos, espacios de igual manera asociados a la lógica contemplativa; sin embargo, esta práctica se diferenció de la anterior por gozar de mayor aceptación entre los estudiantes. Los factores que favorecieron la incorporación de esta actividad estuvieron

relacionados con los convenios institucionales que brindaron facilidad en el acceso, así también con las temáticas abordadas en las exposiciones.

Yo he ido al Museo de Antropología, es algo que se me hace interesante y me encanta ir por toda la historia que tiene, por todas las esculturas y las conferencias que dan acerca de los pueblos de México. Yo lo veo como una gran experiencia porque la historia de México es una de las cosas que más me han interesado, aprender de sus diferentes culturas en las que hay mucha muerte y mucha sangre, no sé, esa curiosidad es la que me guía para conocer la historia de los lugares de los que venimos. (Pamela, Pedagogía)

Algo por lo que sí he desarrollado cierto gusto es por los museos. Empecé a ir al de antropología porque tenemos descuentos como estudiantes y de ahí me metí más. Eso ha sido muy significativo en mí y de ahí yo empecé a apreciar el arte. Después incluso visitaba la galería de arte y conocí el arte humanista y el arte contemporáneo. Creo que en un principio desarrollé esto sin darme cuenta, pero con el tiempo digo “he aprendido mucho”. (Javier, Pedagogía)

Sobre la asistencia a los museos se puede retomar la idea planteada por Bourdieu (1990) en la que sostiene que el consumo está vinculado a la capacidad de apreciación del valor del arte. De modo que los museos se reinterpretaron como espacios destinados no solo a la valoración estética, sino también a la valoración simbólica de sus exposiciones. Sobre esto se destaca el caso de las hermanas Isabel y Maribel, quienes aseguraron reconocer el valor de numerosas obras porque su municipio cuenta con una zona arqueológica en la que se hallaron esculturas de la cultura Olmeca que actualmente son exhibidas en museos regionales adheridos al INAH.

Por otro lado, el consumo de teatro también fue característico de los entrevistados. Aunque los primeros acercamientos obedecieron de igual modo a actividades escolares e instrucciones de la planta académica, resultó ser una de las prácticas con mayor asistencia a medida que avanzaron los semestres.

A mí me empezó a llamar mucho la atención el teatro desde la primera vez que fui. En esa ocasión fui por un profe de la facultad que nos dijo que fuéramos y cuando vi todo yo sí dije “¡no manches!”. Me pareció una actividad muy interesante y ya después con compañeros nos organizábamos para ir a ver las obras de la Compañía Titular de Teatro, después hasta yo solito iba a verlas. Entonces me empecé a enganchar más por ese lado. (Miguel, Pedagogía)

En un inicio, los jóvenes relataron su asistencia a los eventos encabezados por la Compañía Titular de Teatro, para después relacionarse con propuestas alternativas surgidas de la comunidad estudiantil. Las puestas en escena de los también estudiantes de la facultad de teatro se convirtieron en eventos de alta concurrencia por parte de los entrevistados, tal y como señala Casandra.

Algo que en verdad me gusta es el teatro, tuve la oportunidad de ir a una obra por primera vez porque era parte de una actividad de una experiencia educativa y me gustó mucho. Entonces después regresé [risas], en esa ocasión fui a una presentación de chicos que también eran estudiantes y la verdad es que fue muy bonita la experiencia. Fue diferente y me gustó mucho esa presentación porque yo nunca había visto algo así, la verdad es que yo quedé impactada [risas]. (Casandra, Pedagogía)

Las formas de consumo hasta ahora mencionadas: conciertos de música clásica, exposiciones en museos y obras de teatro, son clasificados como oferta legítima dentro de los parámetros de la DGDC. Éstos son catalogados por Peters (2018) como *eventos de mediación cultural*, los cuales son comprendidos desde la tradición de los estudios culturales como campos de poder excluyentes, jerárquicos y elitistas de la hegemonía cultural. Sin embargo, fue necesario retomarlos porque en ellos se reflejaron luchas internas de los estudiantes y su agencialidad cultural.

Es decir, dentro de la música clásica fue visible la resistencia de los jóvenes para incorporar la práctica que demeritaba sus *gustos* musicales incorporados. Por el lado de la asistencia a los museos se apreció que ésta estuvo relacionada con los vínculos a pueblos originarios ligados a las comunidades de los entrevistados; fue la “necesidad de aprender de la propia historia” la que guió la incorporación de esta práctica. Finalmente, el consumo del teatro también estuvo mediado por la producción de obras disruptivas de numerosos estudiantes de la facultad de teatro que, mediante la innovación, presentaron alternativas escénicas acordes a los intereses de los entrevistados.

Las orientaciones de consumo descritas fueron las únicas halladas que se derivaron de la DGDC. Pese a que también se mencionaron: la orquesta de salsa, el mariachi universitario y el balé folclórico, éstos fueron consumos “secundarios” que se relacionaron con el protagonismo del consumo de eventos académicos, por lo que se consideraron irrelevantes al no ser trascendentes después de dichos encuentros “accidentales”. Sobre esta base se da paso al segundo eje del consumo en la UV.

## *El consumo dentro de los eventos académicos*

El consumo cultural desde este eje de aproximación enfatizó en la asistencia a eventos de discusión académica, dado que a raíz de ésta se detonaron preguntas a las ideas incorporadas y a la cultura de origen; en general, se cuestionó el *habitus* de los estudiantes. La FILU, las semanas de innovación, los conversatorios, las ponencias y los foros, fueron las actividades vinculadas a este fenómeno. Para contextualizar, los entrevistados tuvieron que descifrar el consumo cultural universitario mediante actividades académicas que, según las narraciones, debieron ser incorporadas desde el nivel medio superior; sin embargo, la centralidad que las manifestaciones artísticas adquirieron en dicho nivel educativo fue la que impidió el consumo de eventos académicos.

Como señala Amaya, ella estuvo al tanto de la oferta esporádica de conferencias y conversatorios en su formación previa a la UV; empero, no consideró que su asistencia fuera relevante. Ella tal y como sugiere Andrea se enfocó en lo que le correspondía; es decir, en su participación dentro del taller de danza de la preparatoria. Amairani por su lado enfatizó en esta situación y en la transición hacia el campo universitario.

La verdad es que nunca asistí a eventos de especialistas, los había escuchado, pero no sabía en qué consistían estas actividades. En el teba no asistí a una charla de este tipo como más especializada, aunque sí hubo una que otra, pero creo que no lo consideras importante porque te enfocas en otras cosas. La primera vez que ya viví esto fue en la universidad en los primeros semestres cuando fui a la FILU y me pidieron un reporte de una conferencia, ahí si te arrepientes de no tener ese antecedente. (Amairani, Estadística)

De acuerdo con las diferentes narraciones, la Feria Internacional del Libro Universitario, la FILU, funcionó como un andamiaje entre el desconocimiento total de las actividades académicas y la incorporación de éstas, ya que la asistencia a la feria del libro se concretó desde los semestres iniciales, hecho que proporcionó algunas herramientas para adentrarse con los eventos académicos a posteridad. Los orígenes del *gusto* por los conversatorios, las presentaciones de libros y las conferencias se hallaron en esta feria anual.

La primera vez que fui [a la FILU] estaba como en segundo semestre, la verdad fui porque era parte de una tarea porque si por mí hubiera sido creo que no hubiera ido [risas]. Teníamos que hacer

bitacora de dos actividades y yo elegí la presentación de un libro que incluso al terminar me regalaron el libro así en físico, y la segunda fue un conversatorio sobre derechos humanos. (...) la verdad me gustó mucho el ambiente porque te da como esa probadita de lo que conllevan estas actividades ¿no?, porque luego pasan los semestres y te toca asistir o incluso te toca presentar y ya no vas en blanco. (Lizbeth, Psicología)

En función de lo relatado por Lizbeth, se identificó que el consumo de actividades académicas fue el resultado del aprendizaje en el juego del campo universitario. Tal y como sostiene Bourdieu (2007), el sentido del juego permite que en medio de la desigualdad de capital cultural haya formas de desplegar estrategias adaptativas a las demandas del campo para anticipar las condiciones futuras del juego. Asimismo, el consumo de la lectura fue parte de este sentido práctico en el consumo de los estudiantes universitarios, pues los hábitos de lectura se catalogaron como aspectos a “mejorar” al interior de la universidad. Una vez más se estableció un contraste con la EMS, y se destacó la trascendencia de la FILU.

En el CBTIS yo no estaba acostumbrado a leer porque digamos que hay una inclinación a lo técnico, entonces cuando llegué a la universidad en una carrera de mucha teoría fue de: “hay que leer artículos, hay que leer revistas, hay que buscar información”, entonces te enfrentas a un cambio muy grande que dices ¿cómo le hago?. (...) creo que desarrollé esa afición de leer con el tiempo, experimentando y luego ya se me hizo un hábito, creo que se lo debo a la universidad indiscutiblemente. Recuerdo que la primera vez que fui a la feria del libro fui casi casi obligado porque antes yo pensaba que leer era aburrido, pero cuando fui me topé con la idea de que este consumo [de libros] es progresivo y que te nutre en muchas áreas, te abre otras formas de ver el mundo, nada más tienes que encontrarle el gusto. (Javier, Pedagogía)

El tipo de consumo realizado al margen de los eventos académicos fue ideado en primer momento como parte de la formación integral estudiantil que permitiría el tránsito exitoso en la carrera profesional. Lo que no se previó acerca de éste fueron los cambios y las transformaciones dentro de las subjetividades de los entrevistados que, de acuerdo con los testimonios, funcionaron para “liberar” a los jóvenes de preceptos de la cultura propia. Un par de ejemplos los mencionan Alejandra y Edwin.

Creo que antes de la universidad yo puedo decir que era una persona diferente. Las experiencias de mi niñez, de mi adolescencia, esas partes hicieron de mí una persona muy cerrada la cual no veía más

allá de lo que conocía o de lo que me habían enseñado y me habían dicho que era correcto. Crecí con varios tabús, con muchos prejuicios, pero luego cuando llego aquí me informo con los docentes, con las actividades, con todo lo que he conocido y te puedo decir que cambié mucho mi forma de pensar y también mi forma de actuar. (Alejandra, Pedagogía)

Yo sí reconozco el impacto que la universidad tiene con los jóvenes al menos en la oferta de conferencias y de foros porque es muy notoria esta inclusión que están llevando a cabo. Yo sí he asistido a conferencias y talleres de temas que pudieran ser controversiales como de la diversidad sexual, de la comunidad LGBT, de los derechos de la mujer, cosas así y para mí que no sabía mucho sobre estos temas porque acá en mi comunidad no es algo que se hable tan abiertamente, pues sí me chocó eso, la libertad de expresarse así. (...) después de varios años creo que si veo todo diferente, es bueno formarse así con más libertad aunque al principio sean cosas que te chocan por lo que conoces. (Edwin, Pedagogía)

Los cambios que los estudiantes denotaron en sus *habitus* estuvieron estrechamente vinculados con las características de las actividades académicas consumidas. Según señalaron los jóvenes, este tipo de consumo favoreció una formación que trascendió sus antiguas ideologías y que tensionó con las disposiciones culturales de origen. En términos generales, el consumo cultural académico posibilitó el cuestionamiento de la cultura legítima en la comunidad de origen.

Algo que sí fue problemático para mí y para mi familia también fue este cambio en mis creencias. A mí se me enseñó que la religión es muy importante porque en la comunidad es algo muy característico de la cultura, pero de mi familia también. Entonces yo empiezo la carrera, empiezo a leer, a investigar, también me empiezo a encontrar con eventos, con ponencias que si me hicieran pensar [risas]. Entonces desde ahí cambió mucho mi forma de ver la religión católica y por eso ya no voy mucho a misa, y si voy, voy obligada porque si he dado a conocer mis nuevas ideas, pero luego mi mamá me regaña y me acusa con mi abuelita [risas]. (...) ellas me dicen “mientras estés bajo mi techo y yo te mantenga vas a hacer lo que yo te diga y se acabó”, entonces me llevan a fuerza, pero ya no es algo que yo haga por gusto. (Melody, Pedagogía)

Grimson y Caggiano (2010) argumentan que el poder no es externo a la cultura, aún más en las intersecciones de lógicas distintas entre actores. Por ello, a partir del ingreso universitario y la dinámica migratoria interna, puntualmente con el retorno ocasional a la comunidad de origen y la reintegración a la familia, fue posible identificar relaciones de

poder que organizaron y reorganizaron el consumo cultural tal y como señaló Melody en el fragmento citado.

Como se pudo apreciar, el consumo de eventos académicos visibilizó la capacidad generativa del *habitus* de los estudiantes. En términos de Capdevielle (2011), la posición en un nuevo espacio, en este caso el universitario, abrió posibilidades para que los actores alteraran sus *percepciones* sobre sí mismos y transformaran sus disposiciones. El impacto de estos cambios fue tal que incluso se identificaron estrategias por parte de los jóvenes para modificar las orientaciones del consumo cultural al interior de sus familias.

Siento que me he tomado más en serio mi papel, soy la primera que prácticamente ya terminó la carrera y por supuesto que hay un antes y un después. A mí me frustró mucho que fue hasta la universidad cuando yo me dí cuenta que estudiar y leer un libro realmente es muy bueno y fundamental en la vida, y creo que debido a esto soy insistente con mis hermanos de decirles “pónganse a leer, les va a ayudar”, porque yo tenía problemas con mi ortografía y a partir de que empecé a leer más, no sé qué pasó pero me ha ayudado a mejorar mucho esta parte. (Cassandra, Pedagogía)

Trato de animar a otros familiares a cambiar sus hábitos, por ejemplo con mi sobrina que es pequeña y con sus papás les digo “hay que enseñarle el hábito de la lectura, que lea un libro pequeño, hay que leer con ella”. Siento que gracias a la universidad abrí mi visión para que yo pueda seguir avanzando, pero también para que pueda ayudar a mi familia. (Andrea, Pedagogía)

El compromiso de los jóvenes acerca de redireccionar el consumo de los demás miembros de sus familias se apreció en frases recurrentes en las que se apeló a utilizar el tiempo de manera más provechosa. Los cambios más notorios involucraron la incorporación de la lectura recreativa, la adopción de diferentes actividades que involucran la destreza mental como el ajedrez, y un aparente nuevo esquema de relación con la dimensión cultural de la comunidad caracterizado en reinterpretar las tradiciones por medio del rescate de “las verdaderas raíces” de los pueblos.

Considero que la formación que he recibido acerca de esta corriente de la interculturalidad y de los proyectos formativos comunitarios me ha ayudado a ver de otra manera mi propia cultura, mis tradiciones, mis costumbres. Al menos en mi municipio yo trato de seguir presente, pero ahora desde aportes documentados que complementan la oralidad de las personas mayores, en conjunto. Creo que

eso es lo que ahora me diferencia. Participo, pero desde lo que realmente nos representa. (Rodrigo, Pedagogía)

Fue interesante conocer cómo el consumo cultural académico de los jóvenes universitarios trascendió la individualidad para impactar en el núcleo familiar e incluso en la comunidad de origen. Claro fue que esto se experimentó con algunas problemáticas intermedias y polimorfas en las que no se ahondó porque rebasaron los alcances de la investigación. Sin embargo, fue notable la reorganización de las familias en cuanto a sus formas de consumo para cimentar proyectos educativos de los miembros más jóvenes, pero ahora encabezados por los entrevistados.

Finalmente, esta sección sirvió para ilustrar cómo el terreno universitario acentuó las desigualdades de capital cultural, lo cual dificultó la relación con el consumo académico de la UV. Esta situación dio pie a múltiples estrategias por parte de los estudiantes que, de manera colateral transformaron sus disposiciones e impactaron sus contextos inmediatos, así como las entidades constitutivas de éstos. Con este recorrido se da paso al tercer eje del consumo cultural en la universidad.

### ***El consumo dentro de AFEL***

El tercer y último eje del consumo universitario corresponde al área de expresión y crecimiento personal que se encarga de incorporar saberes “complementarios” para el desarrollo profesional. En AFEL los estudiantes establecieron una relación que funcionó para utilizar la oferta cultural como un punto de equilibrio entre las demandas escolares y el compromiso de formarse de manera integral. Cabe destacar que a diferencia de las secciones anteriores en las que fue recurrente la figura del docente para orientar el consumo hacia determinadas prácticas culturales en la universidad, dentro de AFEL hubo una nula implicación de este actor, dado que en estas orientaciones se mostró un mayor grado de independencia.

Pese a que en un inicio los jóvenes planearon adentrarse en los campos conocidos del baile y el deporte, tal y como había sucedido en la EMS, la realidad fue que la amplitud de la oferta sirvió para que los estudiantes se atrevieran a “explorar” fuera de sus zonas de confort. La salud integral, la formación científica, la innovación educativa y los idiomas



fueron las principales vertientes en las que los entrevistados se adentraron. Aunque también hubo protagonismo de las manifestaciones artísticas, éstas fueron distintas a las ya incorporadas como señala Andrea:

Sí pensé en meterme a bailes de salón, pero al final ya no. Creo que influyó que en AFEL te puedes encontrar muchísimas cosas, no te limitas en ese sentido, entonces me inscribí a pintura y me sorprendí porque yo no sabía que tenía habilidades para pintar [risas]. Empecé la experiencia de pintura un poco dudosa, pero mi papá me dijo “adelante”, entonces ya me compré todo el material y listo, era de hacer mis pinturas y fue muy bonito para mí porque ¿cuándo yo me iba a imaginar que podía hacer eso?, descubrí talentos nuevos porque también aprendí un poco de canto. (Andrea, Pedagogía)

Las artes fueron en este sentido uno de los focos de atención para un primer sector de las entrevistadas, quienes quisieron adentrarse en nuevas manifestaciones artísticas de menor desgaste físico. Por ejemplo, Alejandra menciona que se sorprendió al realizar su primera escultura, ahí ella se dio cuenta del “gran cambio” que simbolizó su relación con nuevas prácticas culturales que fomentaron su imaginación y creatividad desde el sentido simbólico de sus creaciones.

La parte restante de las estudiantes incursionó en algunos deportes de acondicionamiento físico y en las artes marciales. Esto se vinculó en reiteradas ocasiones con las situaciones de peligro experimentadas en la ciudad y con la creciente necesidad expresada acerca de cuidar de sí mismas. Angélica comenta al respecto.

Me gusta muchísimo AFEL porque creo que nos da muchas herramientas. A mí los deportes como el fut o el básquet nada más no me llaman la atención, pero hay otros, por ejemplo yo fui a yudo y a taekwondo. (...) pues creo que es necesario saber cómo defenderte porque vivo sola, entonces no está de más. (Angélica, Pedagogía)

Desde la mirada de las entrevistadas, la asistencia a prácticas deportivas de defensa personal fue algo que no formó parte de sus imaginarios hasta que llegaron a la ciudad y “aprendieron” sobre el constante peligro al que estaban expuestas. Alejandra menciona que al haber “muchos casos donde se llevan a las chavas”, consideró oportuno aprovechar AFEL para mejorar sus habilidades físicas de defensa. De ahí que el consumo en AFEL trascendió como una estrategia para sobrellevar algunas de las tensiones originadas por la condición migratoria estudiantil.

Por otra parte, el caso de los varones destacó porque ellos se desviaron de la ruta deportiva acostumbrada para orientarse hacia un consumo que les brindara un mayor margen de preparación al egresar de la carrera. Los intereses centrales fueron la innovación educativa y la formación en los idiomas.

Bueno en un principio sí quería entrar a fútbol, pero entre una cosa y otra lo fui dejando para después y mejor me metí a un curso enfocado en lo educativo y con eso pude ver un poco más de lo que sucede dentro de la universidad. Esa experiencia me dejó el gusto por la orientación educativa porque pude relacionarme con nuevas personas y creo que eso fue una mejor experiencia que me servirá a futuro. (Edwin, Pedagogía)

Al igual que Edwin, Rodrigo se orientó hacia experiencias de innovación, pero en su caso conjuntó su bagaje dentro de la perspectiva intercultural para llevar a cabo proyectos de autogestión enfocados a la danza tradicional con niños y adolescentes de su municipio. Por su parte, Javier se guió por la necesidad de mejorar su pronunciación en inglés, hecho que lo llevó a comprometerse con su formación en el idioma. Miguel en cambio optó por iniciarse en el francés.

Bajo esta perspectiva se identificó que con el inicio de la pandemia por COVID el consumo hasta ahora descrito se redireccionó por completo, dado que, como señalan Salas, Simonetti y Papez (2021), la contingencia sanitaria limitó el ámbito cultural en su dimensión presencial. De este modo, los espacios, las actividades, y la inminente reorganización de la vida estudiantil a través de los espacios digitales dieron pie a “otras formas” de consumir la oferta universitaria. En el área de AFEL, el confinamiento redireccionó el consumo hacia el cuidado de la salud mental.

Tuve interés en asistir a otras experiencias, pero todo fue virtual por pandemia, entonces mis planes no salieron a como yo esperaba. Tuve que cambiar de estrategia y como la contingencia me pegó mucho me metí a una experiencia que está enfocada en el manejo de las emociones. Creo que me ayuda porque luego el estrés te hace daño, entonces es buscar cómo gestionar todo lo que sientes por el aislamiento. (Andrea, Pedagogía)

Fue recurrente hallar testimonios en los que los jóvenes manifestaron haber replanteado una vez más sus trayectorias por la pandemia, dado que los cambios en las rutinas, el distanciamiento social, el aislamiento, o incluso el contagio de COVID tuvieron

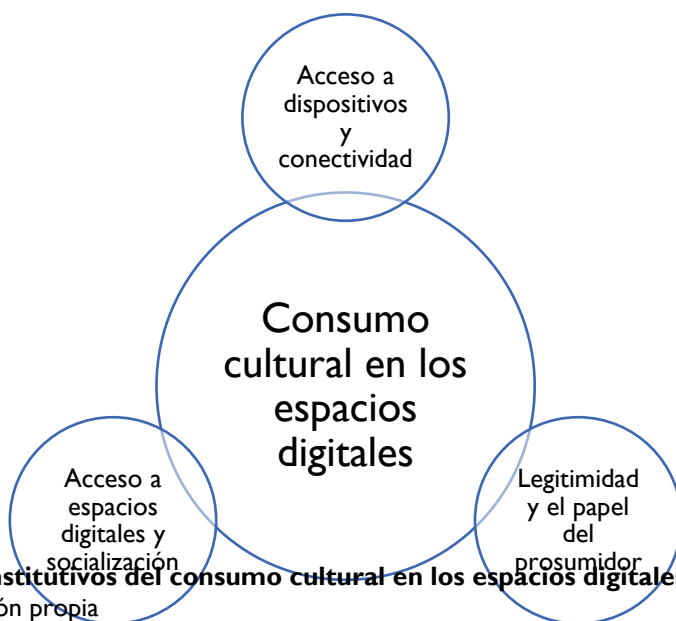
repercusiones significativas sobre la salud mental de los entrevistados. Los jóvenes comentaron experimentar trastornos del sueño, ataques de ansiedad y en casos específicos tendencias suicidas que con prontitud fueron canalizadas. Estos malestares originados en la población universitaria por el confinamiento han sido ampliamente documentados por Medina-Mora, Guerrero y Cortés (2022).

Al retomar las afecciones a la salud de los entrevistados por pandemia, el retorno a la comunidad y la condición estudiantil en confinamiento emergió con fuerza el consumo virtual mediante el uso de las tecnologías. Por ello, fue necesario trazar un tercer nodo que ahondara en los espacios digitales desde su propia complejidad.

A manera de cierre, este segundo nodo expuso los matices del consumo cultural al interior de las instituciones educativas de nivel medio superior y superior para presentar las transiciones en las disposiciones culturales de los entrevistados. Los organismos de la UV funcionaron como estructuras en las que los jóvenes desplegaron su agencialidad para consumir desde legitimaciones simbólicas que conjuntaron la historicidad de sus trayectorias estudiantiles con: aristas de valoración estética de la DGDC, códigos académicos del campo universitario y la dimensión interdisciplinar de la formación profesional.

### 6.5 Tercer nodo. Orientaciones del consumo cultural: proximidades con los espacios digitales

El consumo cultural en términos digitales replanteó las prácticas y la participación bajo nuevos esquemas. Aquí confluyeron tres ejes diversificadores como: el acceso a



**Figura 27. Ejes constitutivos del consumo cultural en los espacios digitales**  
Referencia: elaboración propia

dispositivos y la conectividad, el acceso a espacios digitales y la socialización en ellos, así como un nuevo esquema de legitimación mediado por la *prosumidad* (véase figura 27).

Los ejes mencionados problematizaron el consumo cultural a través de la condición de virtualidad. Una vez más para dar cuenta de las transformaciones de este tipo de consumo se presentan las dos líneas temporales complementarias.

### **6.5.1 “De eso yo no conocía mucho”, percepciones de la cultura digital como limitantes del consumo cultural virtual**

Antes de migrar, la relación de los entrevistados con la cultura digital fue limitada por la infraestructura tecnológica. Por ello, este nodo inicia con la idea de Broncano (2019) acerca de los dispositivos como detonantes de prácticas culturales en virtud que éstos proporcionan posibilidades específicas de consumo. Con el análisis se identificó que los dispositivos con los cuales los jóvenes iniciaron su relación con *lo digital* fueron: computadora de escritorio o computadoras portátiles, televisión análoga y celular.

Cada uno de los dispositivos mencionados contó con una funcionalidad definida y demarcada dentro del núcleo familiar. Mientras que las computadoras solo tuvieron asignados usos escolares, la televisión funcionó como el principal medio de consumo audiovisual puesto que con ella se accedió a películas, telenovelas, caricaturas y noticieros locales. Los fragmentos siguientes ejemplifican lo mencionado.

¡uy! la tele, sí la veía porque antes no teníamos cable ni nada, entonces ahí veíamos todos los programas. A mi mamá le gustaba ventaneando, y en las mañanas era de ver hechos con Javier Alatorre [risas]. Yo veía los Simpson por las tardes y los fines de semana ponía las películas que ponían en el trece como Titanic, o Mi hijo es un tritón. (Miguel, Pedagogía)

Yo diría que la tele abierta era lo que más veía, a mi me gustaba ver las películas de comedia y las románticas, pero si tocaba ver la tele con mi mamá siempre veíamos las novelas del siete. Igual a veces era de poner un DVD, pero no era siempre, éramos más de los programas de la tele. (Maribel, Pedagogía)

Antes de migrar por estudios, el consumo televisivo fue una manera recurrente en la que los jóvenes usaron el tiempo propio y de familia; pues tal y como sostiene Silverstone (1996), esta actividad forma parte de una práctica de consumo doméstica. Las citas

presentadas ofrecen un panorama general del posicionamiento de supremacía que por muchos años tuvo la televisión como medio de entretenimiento y de información, pero que poco a poco fue desplazado principalmente por el rol de los dispositivos móviles y el acceso a conexión de internet.

Por su parte, el último de los dispositivos en tomar presencia fue el celular. Su acceso fue posibilitado mediante las conocidas remesas económicas y remesas socioculturales, pero su uso fue restringido por la falta de conectividad en las comunidades de origen. Solo con la movilidad hacia los lugares donde se cursaron estudios de EMS, los dispositivos móviles fueron funcionales para los entrevistados. Alejandra ejemplifica esta situación al mencionar que ella solo podía usar su celular “cuando salía de la prepa” porque en su comunidad no era posible debido a que aún no llegaba el internet. Las diferencias en el acceso a la conectividad aluden a lo que Reygadas (2008) define como *desigualdad digital*.

Las brechas iniciales que mediaron la relación de los entrevistados con la cultura digital fueron de primer orden al involucrar el acceso a dispositivos y la conectividad; no obstante, a ellas se sumaron otras brechas más complejas que involucraron diferencias de capital cultural. Éstas últimas dificultaron la incorporación de los recursos digitales como medios de acceso a bienes de consumo.

Desde el posicionamiento de Terrero (2006) el consumo de bienes culturales en el campo digital concentra gran parte de su complejidad en los cambios asociados a los canales de difusión, pues estos han originado distintas formas de apropiación que obedecen a códigos y lenguajes de la transmedia audiovisual. La diversidad de dichos códigos fue rastreable en los distintos espacios que coexisten dentro del consumo de bienes culturales digitales, por esta razón fue menester hallar los primeros encuentros con dichos espacios. Facebook, Messenger y YouTube fueron, en este contexto, los únicos accesibles antes de migrar hacia la capital.

La verdad es que de eso yo no conocía mucho, para que te des una idea Facebook lo empecé a utilizar en la prepa y eso porque me regalaron un celular grandote que era táctil, entonces ya tuve la posibilidad de descargar aplicaciones como Facebook y Messenger, pero yo ni siquiera sabía usar estas redes, de verdad estaba tan mal [risas]. Incluso fue un amigo del teba el que me dijo “oye te hago tu Facebook”, y ya pues él me hizo el face y todo porque yo no sabía. Me lo hizo y casi no lo usaba porque ni le encontraba el chiste. (Mariana, Pedagogía)

Fueron reiteradas las narraciones en las que los entrevistados expusieron sus primeros acercamientos con las redes sociales acompañadas de autopercepciones negativas acerca de sus habilidades tecnológicas. Esto, aunque en principio limitó la frecuencia en el uso de dichos espacios digitales, pronto encontró un punto de equilibrio por el acompañamiento de los compañeros de la EMS, quienes fungieron como referentes para el uso de éstos y su posterior apropiación.

Una amiga de la prepa fue la que me indujo [risas] porque me decía que te podías enterar de cualquier chismecito ahí. También ví que podías expresarte y dar a conocer a las personas el cómo eres, ví que tú podías conocer a las personas con algunos datos a través de Facebook, entonces dije “yo también me quiero hacer una cuenta”. Me hice mi primer cuenta sin permiso de mi papá y cuando se enteró me dijo “borras esa cuenta”, entonces un tiempo estuve sin redes pero después otra vez me la hice a escondidas [risas] y pues es donde siento que más me entretenía en Facebook, ya después también empecé a usar messenger para contestar los mensajes de face, y también YouTube para ver vídeos. (Alejandra, Pedagogía)

En el fragmento presentado se aprecia una situación destacable que apunta al rechazo externado de las generaciones adultas en la familia respecto del uso de los espacios digitales y las herramientas tecnológicas, lo que de manera colateral impactó en la relación de los más jóvenes con el ámbito tecnológico. De acuerdo con Cardozo, Martín y Saldaño (2017), este fenómeno relaciona *brechas generacionales* en las que existen prejuicios y temores de entrar a un mundo complejo y desfasado de las propias características etarias. No fue hasta la migración interna que estas herramientas fueron incorporadas por padres, tíos e incluso abuelos para mantener contacto con los estudiantes.

Por el lado de YouTube, éste tuvo menor regulación de las figuras parentales, ya que el consumo dentro de esta plataforma fue posible a través de la asistencia a cibercafés en las comunidades donde se cursaban los estudios de EMS. La mayor disposición de tiempo en la red fue direccionada hacia esta plataforma en línea, puesto que su principal uso fue el entretenimiento.

Pues creo que en aquel entonces lo que más sonaba era YouTube, pero era más como para ver vídeos graciosos de caídas o muy tontos. También estaban los vídeos de terror o cosas así con algunos youtubers ya más conocidos. Creo que era más como para entretenerse un rato. (Rodrigo, Pedagogía)

YouTube fue, de acuerdo con los estudiantes, la plataforma de mayor relevancia previo a migrar no solo por la facilidad para consumir el contenido brindado en este espacio, sino también por la trascendencia de esta plataforma al ser el parteaguas para adentrarse en la lógica del consumo digital: desterritorializada y de temporalidad diferida. Ambos aspectos sirvieron para relacionarse con nuevos espacios digitales después de migrar hacia Xalapa. Esta idea se aborda en el siguiente subapartado.

### 6.5.2 “Lo que más consumo está ahí”, anclajes digitales para diversificar el consumo cultural virtual

La migración estudiantil transformó el consumo de contenido digital en numerosos sentidos. Por una parte, el acceso a dispositivos fue de mayor alcance, ya que como se mencionó anteriormente, fue antes de emigrar que las redes proporcionaron dispositivos más sofisticados acordes a las demandas de la condición estudiantil universitaria. Computadoras portátiles, tabletas y celulares inteligentes fueron los dispositivos que acompañaron a los jóvenes en su trayectoria migratoria.

En cuanto a la conectividad, ésta fue contrastante a las comunidades, ya que los departamentos, los espacios de la UV y los lugares de socialización en la ciudad contaron con conexión a internet. Así las brechas de primer orden fueron superadas y el proceso de



reorganización en los espacios virtuales tomó lugar. A través de una recopilación general se

halló que después de la migración por estudios el consumo en espacios digitales fue más amplio tal y como se muestra en la siguiente figura.

Cada uno de los espacios digitales presentados se destacó por sus formas específicas de mediar y controlar contenidos e interacciones. Burgess y Green afirman que cada espacio tiene su lógica de uso, por ello es importante “comprender las ventajas distintivas de cada uno, sus culturas de uso, normas sociales, coevoluciones de sus modelos tecnológicos, usos que están dando forma y remodelando los medios, la comunicación y la socialización entre usuarios” (Burgess y Green, 2018, p.14).

Aunque es claro que cada uno de los espacios virtuales enlistados conlleva su propia complejidad al momento de imbricar las relaciones sociales y las lógicas culturales, el presente análisis se limita a rescatar aspectos muy puntuales que brindan un panorama general de modelos de consumo desbordantes por la cuantiosa oferta cultural que se encuentra en la virtualidad. Por esta razón, se abordan los espacios virtuales en su evolución progresiva dentro de las trayectorias.

#### **Figura 28. Consumo en espacios digitales**

Fuente: elaboración propia a partir de trabajo de campo

### ***Facebook e Instagram***

Como se recordará, Facebook fue una de las únicas redes sociales con las que los jóvenes se encontraron familiarizados antes de migrar; por ello, esta red funcionó para empezar a vincularse con los pares al interior de la universidad al momento del ingreso. Sobre esto, Pamela menciona que “al inicio de la carrera era de agregar a todos los compañeros” de clases por lo que su lista de amigos creció en solo unas semanas. Ella al igual que Amairani, empezó a compartir su día a día por lo que pronto comprendió una nueva forma de relaciones sociales basada en *likes* y comentarios a sus publicaciones.

Las *selfies*, los estados y los memes empezaron a formar parte de la cotidianeidad de los entrevistados, aunque esto pronto fue interrumpido por la presencia de algunos familiares en Facebook. Los padres que anteriormente se posicionaron en contra de las redes sociales, migraban hacia estos espacios con la finalidad de “estar pendientes” de la vida en la capital de sus hijos.

La llegada de las generaciones mayores funcionó para que los espacios personales en Facebook atravesaran ajustes significativos, esto porque los jóvenes vislumbraron un



posible riesgo para su anonimato en la ciudad, principalmente cuando había de por medio un rol activo donde se exponía la vida en la capital y las formas de socialización en dicho espacio, que como ya se señaló en páginas anteriores fue conflictivo con la cultura de origen.

Sobre lo mencionado, Salomón (2013) ha documentado una presencia significativa de población adulta al interior de Facebook, que ha sido catalogada por los jóvenes como una invasión. Esto puede constatar en los estudios de Madden (2013), quien afirma que siete de cada diez jóvenes tienen agregados a sus padres como amigos en sus perfiles de Facebook, lo cual resulta, en la mayoría de los casos, problemático. Desde esta lógica fue comprensible que el uso de Facebook se reorientara para limitarse a mantener canales de comunicación con los familiares mayores, así también con las autoridades de la UV mediante páginas autorizadas.

La verdad es que ya no lo uso tanto, o sea si tengo mi perfil de Facebook, pero es más que nada porque ahí tengo agregada a mi familia: mis papás, mis tíos, y también porque sigo la página de la facultad, entonces por cualquier aviso ahí me entero. (...) prefiero insta la verdad, ahí si posteo fotos de vez en cuando y las historias si subo más seguido, a veces diario, pero siento que Facebook ya no me es tan atractivo, es como para personas mayores o así lo veo yo. (Amaya, Pedagogía)

Amaya es contundente al referir uno de los fenómenos sociales con mayor visibilidad en los últimos años en el terreno de las redes sociales: *las migraciones digitales*. Éstas han sido estrategias que los jóvenes han desplegado ante la invasión de la población adulta en redes sociales. De modo que los entrevistados usuarios de Facebook, ante la presencia de sus figuras parentales migraron hacia otras redes.

Instagram fue el principal destino de las *migraciones digitales* originadas en Facebook. Al menos en la interfaz fueron similares por lo que no hubo complicaciones al trasladarse de una a otra. En esta red se acentuó el papel activo de los jóvenes al ser productores del propio consumo; es decir, empezó a complejizarse el rol de los entrevistados puesto que Instagram permitió crear contenido personal en formatos visuales con suma rapidez mediante el uso de celulares inteligentes. Así el rol del *prosumidor* adquirió solidez en el funcionamiento relacional de las redes.

Los *feeds* en Instagram de los estudiantes fueron, en este contexto, la materialización de dicha *prosumidad* y una arista para comprender la legitimidad

contemplativa en la virtualidad transportada a los medios digitales. La exposición de ideas, las vidas cotidianas, los sentimientos y en general, todo aquello que se consideraba merecedor de ser mostrado fue expuesto a través de fotografías en cada perfil.

Instagram es para mí una manera de mostrar quien soy, lo que pienso. Considero que Insta es donde más comparto contenido. No soy tanto de selfies, pero si me gusta subir fotos de lo que hago, si salgo a algún lugar lo comparto, o subo fotos de mi perro porque siempre le estoy tomando fotos [risas].  
(Edwin, Pedagogía)

Así como Edwin, los demás jóvenes enlistaron algunos de los elementos que configuraron sus *feeds*. Hubo quienes mostraron su vida personal mediante fotografías de salidas sociales, eventos familiares y sucesos cotidianos. Otros en cambio optaron por mostrarse en una faceta académica al mostrar fotografías alusivas a sus avances en la trayectoria escolar. Una minoría optó por un “bajo perfil” sostenido en *stories* y no en publicaciones periódicas.

De cualquier manera, Instagram mantuvo cierta supremacía por sobre otras redes sociales. Conforme a lo que señala Fondevila *et al* (2020), esto se debe al *contagio de la emoción* que es viable por la recopilación de recuerdos y eventos diarios que permiten interacciones sociales bidireccionales. Además de lo mencionado, Instagram constituyó una red donde los estudiantes reorganizaron sus *gustos* personales. Mediante el *follow* fueron parte de espacios intangibles que los conectaron con cantantes y actores de su preferencia.

En adición a lo anterior, esta red también permitió conocer próximos lanzamientos de música y estrenos de películas en el cine comercial, de manera que en Instagram se encontraron contenidos “exclusivos” que proporcionaron cierto nivel de distinción respecto a Facebook. Con ello se justificó una vez más la migración entre ambas redes.

### ***Messenger y WhatsApp***

Otra de las *migraciones digitales* identificadas fue la que se llevó a cabo de Messenger a WhatsApp, ambas catalogadas como redes de mensajería rápida. Sobre las razones de esta transición algunos estudiantes sugirieron que el desuso de Facebook provocó también el abandono de Messenger. Otros jóvenes en cambio consideraron irrelevantes los canales de

comunicación brindados en dicha red pues en WhatsApp se encontraron los contactos prioritarios.

Antes era más arriesgada, no sé, supongo que por la edad, pero yo era de abrir Messenger y mandar mensaje o ponerme a platicar con personas que tenía agregadas. Decía “este se ve interesante” [risas], pero ahora creo que maduré o no sé, pero incluso ya no uso Messenger para chatear, creo que con Whats está bien, ahí están mis contactos más importantes, entonces ya no veo necesario acudir a otra app. (Amairani, Estadística)

WhatsApp es para la comunicación y es algo muy vital en estos días, en mi caso ahí es donde estoy en constante comunicación con mis amigos, igual con mi familia porque ahí sí contesto los mensajes. (...) en Messenger sí me mandan uno que otro mensaje, pero ni los abro, entonces ya mejor me escriben por Whats. (Isabel, QFB)

El uso de WhatsApp en la mensajería sirvió para mantener en contacto a los jóvenes con sus círculos sociales más cercanos. Mientras que Instagram fue una red que apuntó a la masividad, WhatsApp fue entendible en la cercanía y la familiaridad. Respecto de esta red en específico se identificaron dos orientaciones principales en su consumo. La primera estuvo relacionada con la migración estudiantil ya que funcionó para mantener el contacto con: la familia, los pares de la EMS y los pares de la universidad.

Descargué Whats cuando llegué a Xalapa, más que nada para mantenerme en comunicación con los amigos de la facultad. (...) sí, con el tiempo también me sirvió para estar pendiente de mi familia y para mantener contacto con algunos excompañeros de la prepa. (Andrea, Pedagogía)

Por otra parte, la segunda forma de consumo fue vinculada al confinamiento, dado que con el inicio de la pandemia el uso de WhatsApp se reorientó como un medio de comunicación trascendente en el ámbito educativo. López y Castro (2019) afirman que con el inicio de la pandemia esta red se transformó en una herramienta versátil de enseñanza y aprendizaje al permitir enviar y recibir múltiples recursos educativos de forma sencilla e inmediata.

Al mismo tiempo, WhatsApp se convirtió en un medio para conformar grupos de clase vía remota, lo cual permitió una comunicación interpersonal más efectiva que con otros medios institucionales que demandaban mejores condiciones de conectividad. Alejandra comparte su opinión.

Con la pandemia Whats fue más necesario que nunca, a veces por la conectividad o por el clima de repente no te enterabas de ciertas cosas, pero con los grupos preguntabas y listo. Para mí es más fácil así porque los mensajes en EMINUS nunca los veía. (Alejandra, Pedagogía)

Sin duda, WhatsApp funcionó para equilibrar algunas tensiones de la condición estudiantil tanto en contextos de migración como en el confinamiento. Su gratuidad, simplicidad y versatilidad contribuyeron para conectar a los estudiantes con diferentes actores en sus trayectorias. Durante la estadía en la capital abrió canales de comunicación con las redes familiares, durante el retorno a la comunidad de origen formó parte de las redes al interior de las IES. Al igual que esta red social, las plataformas YouTube y Spotify experimentaron reorientaciones por el confinamiento. Esta idea se presenta en la siguiente sección.

### ***YouTube y Spotify***

YouTube se mantuvo como una de las plataformas en línea de mayor consumo, su libre acceso y diversificación de oferta permitió que se mantuviera vigente con el paso de los años. Esta plataforma funcionó durante la migración estudiantil como medio de entretenimiento, mientras que con la pandemia fue una herramienta de acompañamiento a los estudios superiores.

Al llegar a la capital, YouTube fue catalogado como el medio con el que los entrevistados accedieron a contenidos musicales; no obstante, esta función fue absorbida rápidamente por Spotify, una plataforma de *streaming* que los jóvenes incorporaron a sus rutinas gracias a los descuentos ofrecidos por ser estudiantes.

YouTube en un inicio lo usaba para escuchar música, pero luego me cambié a Spotify porque lo que no me gustaba eran los comerciales. En la lap no hay tanto problema porque los bloqueas y ya, pero en el celular no se puede, solo con plan premium, pero es más caro que Spotify entonces mejor me quedé con Spotify. (Angélica, Pedagogía)

Ante tal panorama, YouTube adquirió un papel que suplió el protagonismo de la televisión en el contexto doméstico. Su consumo fue prioritario en el entretenimiento y el ocio cotidiano. Con la exposición constante a esta plataforma surgió “la necesidad” de explorar en nuevos contenidos, por lo que en este punto es donde se encuentra el entrecruce

con el consumo de oferta asiática. Para las jóvenes se experimentaron los primeros acercamientos con los k-dramas, para los varones pasó algo similar con los animes.

A la par en Spotify los jóvenes parecieron interesarse con ofertas musicales acordes a sus hallazgos de contenidos asiáticos, por ello, el algoritmo orientó hacia el consumo de K-pop. En el caso específico de las entrevistadas, este fue incorporado a las disposiciones de consumo, aunque para los varones esto no fue así. Sería importante ahondar en estos contrastes de género que en la presente investigación no fueron explorados.

Por otro lado, con el confinamiento ambas plataformas se complejizaron. YouTube se orientó como herramienta de acompañamiento en la formación universitaria y el autoaprendizaje.

YouTube me ayudó mucho, creo que le encontré otra funcionalidad. Yo veía vídeos educativos que me ayudaron con las clases en pandemia, también veía vídeos de tips digitales como para ayudarme con cosas que de repente se me dificultaban, aparte que por la pandemia si me tocaba presentar algún tema en alguna clase me apoyaba de vídeos para presentar ciertos contenidos ¿no?. O sea le saqué provecho a YouTube. (Maribel, Pedagogía)

Lo que menciona Maribel es consistente con los aportes de Fernández Paradas (2015) quien sostiene que YouTube proporciona nuevas formas de entender el aprendizaje mediante tres aspectos centrales: el acceso a la información, la relación con los creadores de contenido y la posibilidad de acceder a los contenidos de manera recurrente. Por otra parte, Spotify adquirió fuerza en la oferta de *podcast*.

Algo que sí ya forma parte de mí son los podcast, me empecé a meter en eso por la pandemia porque había uno que fue viral que se llama caso 63 y super recomendado [risas]. Creo que de ahí le agarré el gusto y hasta la fecha es de lo que más consumo en Spotify. (Javier, Pedagogía)

El consumo de *podcast* ha ido en aumento en los últimos años y su alcance es comprensible por la oferta tan amplia que ofrece. En este sentido, la oferta señalada es entendible como una fragmentación de numerosas vertientes, algunas especializadas y otras *amateur* que han diferenciado los modelos de comunicación en temas diversos. Las orientaciones principales de este consumo fueron: comedia, ficción, crímenes reales y autoayuda. Sobre este último hubo un vínculo notable con las afecciones mentales postpandemia.

Hasta ahora se han descrito las estrategias con las que los estudiantes han moldeado su consumo en función de sus trayectorias, por ello se ha enfatizado en los matices de estas herramientas durante la migración interna por estudios y la condición estudiantil en pandemia. Sin embargo, en lo consecutivo, se analizan los espacios digitales que se direccionaron exclusivamente al ocio.

### ***Netflix y HBO, binge-watching y la relación con TikTok***

El consumo en plataformas de *streaming* se caracterizó por obedecer a una oferta abundante. Aquí entró en juego la competencia entre empresas adversarias que se disputaron las suscripciones de los usuarios. Pese a que en la actualidad las plataformas son innumerables, con el análisis de datos se destacaron las dos más importantes: Netflix y HBO. Ambas con mayor presencia después del confinamiento. Estas plataformas innovaron las formas de consumo no solo de los estudiantes, sino del núcleo familiar que desplazó el consumo televisivo para adoptar las plataformas de *streaming*.

Hernández y Martínez (2017), sostienen que el consumo audiovisual en las plataformas de *streaming* ha provocado numerosas rupturas con el modelo tradicional de consumo. Esto porque se han introducido: cortes y descansos con los contenidos, alternancia con otras vertientes de contenido, y “atracones” derivados del consumo de series. Lo anterior resultó en apreciaciones ambiguas acerca de la relación con dichos recursos, ya que los entrevistados se confesaron incapaces de describir el consumo en estas plataformas.

No sé ni como explicarte [risas], o sea de repente me puedo sentar y ver una serie en una tarde, pero después ya no veo nada, o empiezo a ver algo y me aburre y le cambio, no sé, depende mucho de si hay algo que quiera ver. (Amaya, Pedagogía)

Creo que depende de si tengo tiempo porque soy más de series la verdad. Entonces tengo que engancharme para acabarla, pero luego saco el celular y ya no pongo atención, y ya ni entiendo que estoy viendo. De hecho HBO solo lo contratamos por una serie, pero ya acabó y ya ni he usado la app (Mariana, Pedagogía)

Amaya hace referencia al *binge-watching* una forma de denominar el consumo ininterrumpido de contenidos audiovisuales principalmente de series. Esta situación fue

reiterativa y estuvo relacionada con un fenómeno documentado por Valiati (2020) que se denomina *seriefilia*. Esta se caracteriza por el conocimiento exhaustivo de los “universos” internos de las series consumidas y se “nutrió” con el uso de redes sociales tales como Instagram, pero mayoritariamente TikTok.

Pues TikTok es un espacio de mis gustos personales, mmm a veces me meto a ver datos curiosos de algunas series, para estar al tanto, o me salen de repente edits de los personajes o de los actores y ahí me entretengo un rato. (Andrea, Pedagogía)

TikTok fue quizá la red más compleja en su análisis, ya que en esta no se identificó producción de contenido por parte de los entrevistados, por ello su consumo fue equiparable a YouTube; es decir, desde una mayor pasividad. Con esto resultó complicado acotar las orientaciones del consumo en TikTok. Si bien se hizo alusión a que dicha red social funcionó como medio de entretenimiento y espacio para conectar con los *gustos* personales, también hubo un correlato importante que dejó lugar a numerosas dudas por la falta de claridad en la socialización de la red. Habría que replantear una nueva ruta de aproximación para desvelar con mayor precisión el consumo en esta red.

Los espacios digitales que hasta este punto se han analizado pueden considerarse generalizables para todos los jóvenes bajo análisis. Empero, hubo algunas orientaciones que fueron exclusivas de las entrevistadas que, al tener mayor representación en la investigación, ofrecieron una mirada al consumo de la ola coreana. Esto se explora *grosso modo* en la siguiente sección.

### ***Hallyu, el entramado del consumo de oferta coreana: Rakuten, Weverse, V-live, Mubeat y Wattpad***

Los primeros indicios del *hallyu* se hallaron en el consumo de k-dramas facilitado por la plataforma de YouTube, fue hasta que las condiciones y términos de uso se actualizaron que las jóvenes migraron a otras plataformas para acceder a esta oferta. Rakuten-Viki fue el principal medio de acceso a los k-dramas que por algún tiempo estuvieron relegados de las industrias estadounidenses.

Lo anterior llevó a conformar redes sociales propias. Los actores y cantantes coreanos no estaban disponibles ni en Instagram, ni en TikTok o Facebook, por ello

Weverse se erigió como la red social donde *idols* y *fandoms* se encontraron para establecer comunidades virtuales de apoyo y socialización. La entrada de las entrevistadas a estos espacios se detectó después del confinamiento, dado que al retornar hacia las comunidades de origen “pausaron” actividades de esta vertiente que compartían en la presencialidad con compañeras de las facultades.

Esos gustos los compartía con mis amigas de la facultad, aquí [en su comunidad] apenas está llegando esa onda, pero digamos que yo ya tenía todo esto muy presente. (...) entonces sí me he metido en apps de *fandoms* con quienes puedo estar en la misma sintonía, incluso hay eventos virtuales y eso está padre. (Casandra, Pedagogía)

V-live y Mubeat fueron las plataformas de *streaming* por excelencia usadas por las entrevistadas. Sobre el consumo en ellas hubo claras preferencias por agrupaciones musicales: BTS, BlackPink, TXT, Stray Kids y EXO. Cada uno de los grupos señalados originó una avasallante oferta cultural que conjunta: música, k-dramas, producciones en catálogos de *streaming*, documentales en cine comercial, programas de televisión, especiales en YouTube, entre otros. Incluso plataformas de consumo de lectura como Wattpad han sido trastocadas por este fenómeno global al ofertar historias centradas en los integrantes de los grupos de k-pop.

Pese a que las entrevistadas abordaron el consumo de este contenido con efusividad, se consideró que faltan elementos para llevar a cabo un análisis más amplio. Fue claro el impacto de este consumo en algunas situaciones puntuales como: la autoestima de las jóvenes, el compromiso con causas sociales y políticas, el activismo colectivo surgido desde los *fandoms* que, como se podrá imaginar, representan un amplio terreno para la investigación del consumo y los estudios culturales.

Finalmente, este tercer nodo da cuenta de las orientaciones del consumo en la virtualidad que fueron exponencialmente contrastantes previo y posterior a la migración por estudios. A través de este nodo se complejizó la legitimidad con los pares ya que se vio mediada por socializaciones específicas de cada plataforma y red. Como se observó, pese a catalogarse dentro de la misma categoría hubo lógicas de interrelación muy claras que posicionaron a los estudiantes en cada uno de los espacios digitales redireccionando sus roles de consumo a facetas más activas o pasivas según corresponda. Con este recorrido se cierra el análisis de este capítulo.



## **6.6 Reflexiones finales. Alternar recorridos culturales para materializar formas de consumo cultural**

Este capítulo permitió analizar el consumo cultural desde un modelo de contraste entre el génesis del consumo cultural y la capacidad generativa del mismo. Para eso se realizó un recorrido histórico desde la infancia hasta la formación universitaria. Con ello se identificaron las bases sobre las cuales se “aprendió” a consumir bienes culturales, y posteriormente se hallaron los elementos diversificadores que posibilitaron la reorientación del consumo.

Con base en esta aproximación se encontraron tres aspectos centrales: el contraste en las definiciones de legitimidad, las transiciones en la apropiación de las prácticas culturales, y, el tejido transversal que las formas de consumo cultural pueden constituir dentro de un conglomerado mayor que es la identidad.

En primer lugar, se identificó que dentro del consumo convergen distintas formas de legitimar el consumo, puesto que hay dependencia de las tramas simbólicas sustentadas en la historia. Por ello se explica que dentro de la comunidad la legitimidad correspondió a un sentido de colectividad y pertenencia, mientras que para la ciudad hubo un contraste importante sostenido en la legitimidad con los pares, y por otro lado, una legitimidad circunscrita al intelectualismo dentro de la universidad que tensionó con “el uso de tiempo muerto” de los espacios virtuales.

En segundo lugar, se encontró que aun dentro de las legitimidades específicas hay lugar para transiciones en la apropiación de las prácticas culturales. Éstas fueron visibles en las formas de reorganización dentro de la vida cotidiana, escolar, familiar y comunitaria de los jóvenes. Con esto se identifica cierta transferibilidad de las prácticas a otros actores mediante la socialización. Un ejemplo de esto es la incorporación de contenidos audiovisuales o de prácticas educativas en el seno familiar.

En tercer lugar, estuvo la transversalidad de las orientaciones de consumo, pues si bien aquí se acotaron en segmentos para un mayor orden en el análisis, fue claro que se entretejieron de manera indiferenciada. Hubo puentes, entrecruces e hilos invisibles que direccionaron a un fenómeno más amplio señalado en reiteradas ocasiones dentro de las entrevistas: el consumo como una vía para comprender la identidad en sus diferentes

dimensiones y en la progresión de las trayectorias, claro es que el estudio de este fenómeno da pie para rutas de investigación emergentes.

## Conclusiones

El recorrido de esta investigación implicó el entrecruce de fenómenos sociales con complejidad propia. Desde un inicio se planteó una reconstrucción de trayectorias lo más amplia posible, por eso las narraciones tomaron un papel central para contar historias imbricadas en *lo migratorio, lo educativo y lo cultural*.

### El recuento general de la investigación

Las trayectorias reconstruidas brindaron elementos para abordar la correspondencia entre la migración, los estudios superiores y el consumo cultural. Por ello, tras haber analizado las narrativas de los entrevistados hay lugar para las siguientes conclusiones.

- La relación entre la migración internacional y el ámbito educativo tiene diferentes niveles de complejidad. La creación de expectativas universitarias por ejemplo guarda un correlato con las rutas escolares interrumpidas de los padres que migraron, y también con las experiencias de criminalización enfrentadas en la travesía a EUA.
- El uso estratégico de recursos y remesas surgidos de la migración internacional obedece a dos factores principales: las significaciones positivas que la familia atribuye a los estudios superiores como vía de desarrollo deseable; y al intento colectivo de equilibrar la falta de referentes académicos en la familia.
- Los estudiantes con antecedentes migratorios construyen sus propias expectativas respecto a la educación superior al incorporar la historia familiar. En ella la migración internacional forma parte de un legado traducible en sacrificios colectivos que justifican las posteriores estrategias.
- La historicidad de las comunidades de origen tiene un peso importante en las trayectorias dado que en contextos con altos flujos migratorios se crea una cultura de la migración mediante la cual los jóvenes crean movilizaciones propias. En este caso específico se configuran migraciones por estudios en las que los estudiantes buscaron constituirse como actores de transformación para cambiar la tradición migratoria internacional.

- Las migraciones por estudios crean formas propias de organización familiar que comprenden años de compromiso, despliegue de estrategias y disposición de capitales. Esta organización se remonta a la migración internacional para acompañar las transiciones escolares de los estudiantes con el objetivo de abrir rutas de acceso a la universidad.
- El papel de las redes en las trayectorias migratorias de los jóvenes es de suma relevancia dado que proporcionan capitales adicionales y diversos a los brindados por la familia nuclear. Durante las trayectorias, las redes juegan un papel importante para guiar a los estudiantes en la preparación para el examen de admisión, la planeación de la ruta migratoria y su concretización.
- Al migrar, los estudiantes no solo despliegan estrategias para afrontar la vida en la ciudad, sino que tienen que reajustarse a las demandas universitarias en las carreras de adscripción para mantenerse dentro de las IES. Sobre este proceso adquiere relevancia el consumo de la oferta cultural universitaria que reajusta de las disposiciones de los estudiantes.
- La dinámica migratoria en la que se involucran los jóvenes para estudiar entreteje tres aspectos: la emigración, la inmigración y el retorno. Todos estos tensionan en periodos cortos de tiempo por lo que otorgan una sensación de ubicuidad geográfica que problematiza la relación de los jóvenes con las diferentes ofertas culturales.
- Previo a migrar por estudios, el consumo cultural de los jóvenes de zonas rurales se caracteriza por una reducida participación y legitimidades derivadas del sentido colectivo y el arraigo a la comunidad. A nivel escolar esto persiste puesto que las instituciones escolares de nivel básico y medio superior funcionan para dar continuidad a lo ya conocido. Respecto del consumo digital, éste es limitado por las condiciones de infraestructura tecnológica.
- Durante la migración por estudios superiores, las orientaciones del consumo son complejizadas por la llegada a Xalapa y a la universidad. Las legitimidades entre los pares, la ruptura con algunas ideas arraigadas del lugar de origen, y nuevas condiciones de posibilidad que las ofertas culturales brindan, son ejes que reinterpretan y diversifican el consumo cultural.

- Los cambios en las formas de consumo cultural a nivel escolar se relacionan con la transversalización de tres dimensiones de legitimidad: la primera es académica e intelectual, la segunda es estética y se encuentra vinculada a las artes, la tercera es de carácter profesional y apela a la formación integral.
- Las orientaciones del consumo cultural de manera posterior a la migración por estudios involucran un mayor acercamiento a los espacios digitales en los que la legitimidad es de mayor complejidad por la desbordante oferta de plataformas, redes y medios. Sin duda, las lógicas de socialización en la transmedia y la prosumidad adquieren suma relevancia para comprender el consumo cultural digital, así como el uso de determinadas herramientas digitales.

Desde el recuento general se concluye que las migraciones internacionales atraviesan transformaciones importantes. Por ello es importante dejar de lado el raciocinio económico que ha encasillado a las investigaciones del corredor México-EUA y, en general, de las rutas internacionales por trabajo. Dado que si bien la dimensión económica subyace casi en automático, es necesario profundizar en los discursos detrás de la condición laboral y por supuesto en la trascendencia posterior del capital económico.

Ante la presencia de una nueva generación de hijos de migrantes que se alejan de la continuidad del fenómeno internacional para construir alternativas de vida distintas, se constata que los estudios superiores son legitimados para convertirse en una nueva posibilidad de desarrollo. Esto apunta a ver en la migración ilegal una realidad que conlleva significaciones muy amplias que irrumpen en escenarios educativos.

Un enmascaramiento teórico que ha separado a las migraciones internacionales e internas también es puesto en tela de juicio, ya que se ha expuesto que a la par coexisten migraciones de tipologías distintas. Por trabajo o por estudios, se rompe con la lógica que separa ambas rutas de migración como si fueran opuestas o contradictorias.

Sobre las trayectorias de los estudiantes migrantes es claro el compromiso familiar que las guía desde etapas tempranas. Los sacrificios y retos que enfrentan los estudiantes para mantenerse dentro de la universidad reflejan la búsqueda del bien común, pero también lleva a cuestionar el papel de las instituciones para hacer sentir a su matrícula como parte de la comunidad universitaria.

Por el lado de las remesas, se constató que sin importar sus diferentes acepciones: económicas, socioculturales y colectivas, tienen su grado de regulación en las dinámicas educativas, de migración interna y de consumo al fortalecer determinadas disposiciones. Las remesas colectivas cimentan el consumo en la comunidad, las socioculturales juegan un papel de suma importancia al ser usadas como herramientas de fines escolares, y las económicas funcionan para gestionar el consumo una vez que los jóvenes han arribado a la capital, sin olvidar claro, la intermediación que fungen en el consumo dentro de los medios digitales.

Sobre las orientaciones del consumo es claro que esta investigación es solo un esbozo que recupera ciertas tendencias y sobre ellas es importante señalar que éstas constituyen una cartografía general de un proceso de agenciamiento que sigue en construcción. Dentro del consumo en la comunidad es destacable que éste “sobrevive” pese a todas las ofertas externas, y que incluso es objeto de reestructuraciones, en ocasiones exitosas, que buscan convertir la cultura comunitaria en un patrimonio para las generaciones futuras. Al mismo tiempo se identifica una tendencia a mercantilizar la cultura comunitaria, situación en la que sería interesante explorar.

Respecto del consumo en la ciudad, sin duda la performatividad y el anonimato dan herramientas para comprender las intersecciones entre el espacio rural y urbano. En un claro contraste con las investigaciones de Maceiras donde el anonimato representa una problemática para los estudiantes migrantes, en esta investigación el anonimato es considerado un medio de reconversión y diversificación cultural de gran impacto para el consumo de los jóvenes.

Puede considerarse que el consumo universitario refleja la posibilidad del inacabamiento, una formación múltiple entre aristas complementarias que son incorporadas o rechazadas según las disposiciones culturales de los estudiantes. La centralidad de este tipo de consumo es clara al plantear que el propio funcionamiento del núcleo familiar tiende a atravesar transformaciones culturales surgidas de un solo miembro de la familia ubicado en la universidad.

Finalmente, el consumo cultural digital otorga la posibilidad de comprender algunas lógicas detrás de la socialización en redes sociales, principalmente de manera posterior a la pandemia en la que el plano virtual se expandió. También se complementa la visión acerca

de la aparente hegemonía de determinadas industrias estadounidenses al sumar la vertiente asiática.

### **Pensar los hallazgos sobre la esfera política**

Posterior al análisis de los discursos, emergieron algunas impresiones que dejaron en claro la necesidad de políticas pensadas desde y para las problemática de esta investigación. Por el lado de la migración internacional sería idóneo perfilar iniciativas dentro de las instituciones escolares direccionadas a la atención de los hijos de migrantes – este perfil en los estudiantes suele ser más común de lo que se suele pensar –. Los procesos que atraviesan por la separación familiar requieren, en la mayoría de los casos, de redes especializadas que brinden contención al menos durante el proceso de duelo.

Respecto de la migración interna sería oportuno contar con programas de información sobre la vida universitaria desde la condición de migración estudiantil, esto porque en muchas ocasiones se da por entendido que los jóvenes son de la capital y que por consecuencia conocen el funcionamiento de las entidades de la universidad. Además se propone que los cursos de inducción aborden esta dimensión y que proporcionen herramientas coherentes a los requerimientos reales de los nuevos estudiantes.

Por otra parte, al retomar la dimensión del consumo de la oferta cultural en la universidad se recomienda promover diálogos con la comunidad estudiantil para crear una oferta cultural acorde a las características de los estudiantes. Algunas de las propuestas de los entrevistados hicieron hincapié en la diversificación de espacios en los que se ofrecen eventos culturales. Para los estudiantes pertenecientes al campus sur son las largas distancias las que limitan el consumo de determinadas actividades.

Otra de las propuestas consiste en replantear las estrategias en la promoción de los eventos culturales. Se recomienda que la difusión tenga mayor visibilidad en redes sociales y que las páginas oficiales de cada entidad se encargue de *compartir* la información para que ésta llegue a una cantidad mayor de jóvenes universitarios. También se invita a un posible reacomodo en los horarios de eventos con alta legitimidad, puesto que en su mayoría son ofrecidos durante la noche, lo cual representa una problemática para los jóvenes que tienen que trasladarse a grandes distancias dentro de la ciudad.

## **Reflexiones sobre el quehacer investigativo: retos y ventajas**

La investigación presentada llegó a su culminación después de concretar un modelo de análisis tridimensional que por sus características fue objeto de numerosos retos. A nivel teórico el reto central fue la búsqueda de referentes teóricos que problematizaran la migración, y que al mismo tiempo trascendieran las perspectivas economicistas. La finalidad fue transversalizar los fenómenos migratorios con el consumo cultural. Para ello el estructural constructivismo proporcionó una base teórica que abrió la posibilidad de perfilar un estudio de carácter multidimensional.

En lo que refiere a los retos metodológicos puede destacarse la dificultad durante el diseño del guion de entrevista ya que atravesó tres momentos de reestructuración, fue gracias a una etapa de pilotaje exitosa que se posibilitó la aproximación al trabajo de campo. Por otra parte, se exhorta a rediseñar preguntas para el estudio del consumo cultural o bien incursionar en estudios mixtos que incorporen el enfoque cuantitativo. Esto con el propósito de profundizar en la dimensión del consumo desde nuevos virajes. Una de las ventajas fue que el diseño metodológico cualitativo permitió establecer canales de comunicación de calidad con los entrevistados por lo que fue posible abordar el consumo desde concepciones más amplias y alternas a las artes.

Las limitantes a nivel empírico también estuvieron presentes y éstas fueron dos principales. La primera se relacionó con la contingencia sanitaria por COVID-19 y la implementación del trabajo de campo en condiciones de virtualidad ya que se presentaron algunas limitantes de conectividad en casos específicos. La segunda radicó en la duración de las entrevistas que al abordar tres dimensiones de análisis supusieron una duración prolongada que derivó en estrategias de parcialización dentro de las sesiones de trabajo.

No obstante, hubo ventajas dentro de estas situaciones, la más importante fue la disposición de un amplio margen de información que permitió construir el entramado relacional expuesto en los capítulos empíricos. Asimismo el modelo tridimensional expuesto fue posible por la cantidad de información recopilada que permitió una secuenciación los eventos narrados de mayor orden y alcance temporal.



## **Hacia una agenda de investigación**

Sobre los elementos expuestos se trazan posibles rutas para investigaciones futuras. Se recomienda ampliar los estudios migratorios en estatus de ilegalidad dentro del ámbito educativo. Si bien en este estudio se han recuperado las voces de los estudiantes universitarios, sería oportuno conocer las versiones que los migrantes internacionales tienen al respecto, o bien cruzar sus testimonios con los de las personas que se quedan a cargo del cuidado parental.

También se propone ampliar una ruta de estudios que se enfoque en el consumo cultural familiar, de manera específica en los núcleos familiares que cuentan con algún miembro dentro de la universidad. Esta propuesta se justifica por los indicios que los testimonios arrojaron conforme a la transferibilidad del consumo en gustos musicales, usos del tiempo en actividades recreativas y académicas, ideologías religiosas y consumo de material audiovisual.

Sobre el consumo de las juventudes sería pertinente profundizar en el fenómeno de la ola coreana, principalmente por su emergencia en los últimos años. De esta manera podría orientarse desde una perspectiva de género que problematice las expresiones artísticas y estéticas de la cultura asiática en el contexto de la mujer joven mexicana. Esto sería visto como un proceso en el que las jóvenes construyen su agencialidad cultural desde vertientes extranjeras.

## Referencias

- Acle, R., Santos, J. & Silva, J. (2018). Estados Unidos y su influencia cultural en los adolescentes mexicanos. En UNAM y AMECIDER (Coeds), *Dinámicas urbanas y perspectivas regionales de los estudios culturales y de género* (255-268). México: UNAM. Recuperado de: <http://ru.iiec.unam.mx/4416/1/2-007-Acle-Santos-Silva.pdf>
- Albornoz, F. (2021). Performatividad: una propuesta de estabilización conceptual desde el pensamiento latinoamericano contemporáneo. *Cuadernos del CILHA*, 35, 1-32. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-96152021000200147&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-96152021000200147&script=sci_abstract)
- Amavizca, J., Regalado J., Méndez, J. A., Álvarez, F., Mendoza, R., Galvanoskis, A., & Díaz, J. M. (2016). La Problemática Familiar y la Migración de los Adolescentes. *Acta de investigación psicológica*, 6 (1), 2249-2261. [https://doi.org/10.1016/s2007-4719\(16\)30047-3](https://doi.org/10.1016/s2007-4719(16)30047-3)
- Amuedo, C. & Pozo, S. (2010). Accounting for Remittance and Migration Effects on Children's Schooling. *World Development*, 38(12), 1747-1759. Recuperado de <https://econpapers.repec.org/RePEc:eee:wdevel:v:38:y:2010:i:12:p:1747-1759>
- Anuario UV. (2020). Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2021/01/01-Anuario-2020.pdf>
- ANUIES (1970). Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios. Recuperado de <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res095/txt9.htm>
- ANUIES. (2020). Información Estadística de Educación Superior. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior>
- ANUIES. (2021). Anuario Educación Superior – Técnico Superior, Licenciatura y Posgrado. México: ANUIES. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Arango, J. (2000). Enfoques conceptuales y teóricos para explicar la migración. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 165, 33-47. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123859\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123859_spa)
- Arellano, A. & Ceballos, G. (2013). Consumo cultural y jóvenes universitarios: una reflexión desde la comunicación. *Diapasón*, 10, 121-150. Recuperado de: [http://ww.ucoj.mx/interpretos/pdfs/853\\_inpret1011.pdf](http://ww.ucoj.mx/interpretos/pdfs/853_inpret1011.pdf)
- Avallone, G., & Gerbeau, Y. 2021. Liberar las migraciones: la contribución de Abdelmalek Sayad a una epistemología migrante-céntrica. *Migraciones Internacionales*. 12, doi: <https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.1949>.
- Azuela, J., Sanzo, M., & Fernández, V. (2010). El marketing de la cultura y las artes: una evolución. *Revista nacional de administración*, 1 (1), 23-36. <https://doi.org/10.22458/rna.v1i1.282>
- Baker, D. (2015). Shadow education. En Roberto Scott & Marlis Buchmann (Eds.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An interdisciplinary, searchable, and linkable resource* (pp. 1-9), Pennsylvania State University.
- Ballestín, B., & Fabregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Barcelona: UOC.

- Baltar, F., & Gorjup, M. (2012). Muestreo mixto online: Una aplicación en poblaciones ocultas. *Capital Intangible*, 8 (1), 123-149. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54924517006>
- Bartolucci, J. (2002). La polarización educativa en México: la élite y la masa. *Revista de la educación superior*, 122. Recuperado de: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/122/2/3/es/la-polarizacion-educativa-en-mexico-la-elite-y-la-masa>
- Bassi, J. (2015). El código de transcripción de Gail Jefferson: adaptación para las ciencias sociales. *Quaderns de Psicologia*, 17 (1), 39-62. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1252>.
- Batvandi, Z., & Zare, F. (2017). A comparison on the consumption of cultural goods among university students. *Tarih Kultur Ve Sanat Arastirmalari Dergisi-Journal of History Culture and Art Research*, 6(3), 1089-1103. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v6i3.981>
- Becerra, M., & Rodrigues da Costa, J. (2015). Clases particulares en alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato. Estudio en una población rural de Extremadura. *Campo abierto* 33 (2), 83-96. Recuperado de: <https://relatec.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/download/1595/1003/>
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México: Itaca.
- Bevort, A. (2007). *El capital social y las teorías sociológicas. Breve historia intelectual del capital social*. Vizcaya: Universidad del País Vasco.
- Beytía, P. (2012). Una lectura bourdieuana acerca de Bourdieu, La posición epistemológica del constructivismo estructuralista. *Persona y sociedad*, 3 (26), 11-32. <https://doi.org/10.53689/pys.v26i3.23>
- BID. (2015). Programa ciudades emergentes y sostenibles. Recuperado de <https://www.iadb.org/es/desarrollo-urbano-y-vivienda/programa-ciudades-emergentes-y-sostenibles>
- Blanco, M., (2002). Trabajo y familia. Entrelazamiento de trayectorias vitales. *Estudios Demográficos y Urbanos*, (51), 447-483. Recuperado de: <https://estudiosdemograficosyurbanos.colmex.mx/index.php/edu/article/view/1147>
- Blanco, M., (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5 (8), 5-31. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3238/323827304003.pdf>
- Bourdieu, P. (1977). Reproducción cultural y reproducción social. En J. Karabel y A. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education* (pp. 487-511). Nueva York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. (Trad. María del Carmen Ruiz de Elvira). Madrid: Taurus
- Bourdieu, P. (1989). *La nobleza de Estado. Grandes Ecoles y espíritu de cuerpo*. (Trad. Cristina Chávez Morales) Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. (Trad. Martha Pou). México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. (Trad. Isabel Jiménez). México: Siglo veintiuno.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. (Trad. Thomas Kauf) Barcelona: Anagrama
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. (Trad. Joaquín Jordá). Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. (Trad. María José Bernuz Beneitez). España: Desclée de Brouwer.

- Bourdieu, P. (2007a). *Cosas Dichas*. (Trad. Margarita Mizraji). Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2007b). *El sentido práctico*. (Trads. Ariel Dilon & Pablo Tovillas). Argentina: Siglo veintiuno.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto, elementos para una sociología de la cultura*. (Trad. Alicia Gutiérrez). Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1996). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. (Trad. Marcos Mayer). Argentina: Siglo veintiuno.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. (Trad. Hélène Levesque Dion). México: Grijalbo.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. & Passeron, J. C. (2002). *El oficio del sociólogo*. (Trads. Fernando Hugo Azcurra & José Sazbón). Argentina: Siglo veintiuno.
- Brasi, J. (1990). Subjetividad, grupalidad, identificaciones. Apuntes metagrupales. Buenos Aires: Búsqueda.
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17 (3), 1-30. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>
- Broncano, F. (2009). *La melancolía del ciborg*. México: Herder.
- Burgess, J., & Green, J. (2018). *Digital media and society series*. USA: Cambridge.
- Cabrera, L., & Zubillaga, M. (2018). Echando raíces: el desarraigo en las migraciones estudiantiles. En C. Santiviago, & J. Maceiras (comps), *Monteviniendo. Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles* (pp.193-208), Montevideo: Universidad de la Republica Uruguay.
- Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo
- Canclini, N. (1991). *Públicos de arte y política cultural. Un estudio del II Festival de la Ciudad de México*. México: INAH/ DDF/ UAM.
- Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos, conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- Canclini, N. (Ed.). (1987). *Políticas culturales en América Latina*. México: Grijalbo.
- Canclini, N., & Rosas Mantecón, A. (2005). Políticas culturales y consumo cultural urbano. En N. García Canclini (coord.), *La antropología urbana en México (168-195)*. México: FCE/CONACULTA /UAM.
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: “con Bourdieu y contra Bourdieu”. *Revista andaluza de ciencias sociales*, 10, 31-45. Recuperado de: <https://revistascientificas.us.es/index.php/anduli/article/view/3664>
- Cárdenas, P. (2005). La noción de juego en Bourdieu: Una posibilidad para la pedagogía de la literatura. *Folios*, 21, 17-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345955978002.pdf>
- Cardozo, C., Martín, A., & Saldaña, V. (2017). Los adultos mayores y las redes sociales: Analizando experiencias para mejorar la interacción. *UNPA*, 9 (2), 1-29. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6089345>
- Carenzo, S. (2007). Territorio, identidades y consumo: reflexiones en torno a la construcción de nuevos paradigmas en el desarrollo. *Cuadernos de Antropología Social*, (26), 125-143. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180914245007.pdf>

- Castaño, V. (2011). *Una mirada de género sobre el consumo de alcohol y otras drogas en las mujeres inmigrantes*. España: Ministerio de sanidad, política social e igualdad.
- Castillo, J., & Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior; nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la educación*, 32, 44-76. Recuperado de: <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/151>
- Catalán, C., & Sunkel, G. (1987). *El consumo cultural en Chile: la élite, lo masivo y lo popular*. Santiago de Chile, Chile: FLACSO.
- CENEVAL. (2017). Informe anual de resultados 2017. Recuperado de [https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2021/07/EDU\\_2017.pdf](https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2021/07/EDU_2017.pdf)
- CENEVAL. (2018). Informe anual de resultados 2018. Recuperado de <https://ceneval.edu.mx/wp-content/uploads/2021/07/EX-EXANI-II-Estadisticas-EXANI-II-2018.pdf>
- CEPAL (s. f.). Migración. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/temas/migracion>
- Chan, T., & Turner, H. (2017). Where Do Cultural Omnivores Come from? The Implications of Educational Mobility for Cultural Consumption. *European Sociological Review*, 33, 4, 576–589, <https://doi.org/10.1093/esr/jcx060>
- Chaparro, A., González, C., & Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 53-68. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/download/774/1337/9634>
- Chaparro, H. y Guzmán, C. (2017). Jóvenes y consumo cultural. Una aproximación a la significación de los aportes mediáticos en las preferencias juveniles. *Anagramas-Rumbos y sentidos de la comunicación*, 15 (30), 121-142. <https://doi.org/10.22395/angr.v15n30a6>
- Chevallier, S., & Chauviré, C. (2011). *Diccionario Bourdieu*. (Trad. Estela Consigli). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ciurlo, A., Couto-Mármora, D., & Santagata, M. (2016). Migraciones calificadas: el caso de las colombianas en Buenos Aires. *Revista Interdisciplinaria de Movilidad Humana*, 24 (48), 145-164. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-85852503880004810>
- Colbert, F., & Cuadrado, M. (2010). *Marketing de las artes y la cultura*. México: Ariel
- CONAPO. (2020). Anuario de migración y remesas México 2020. Recuperado de [https://www.bbvaesearch.com/wp-content/uploads/2020/10/Anuario\\_Migracion\\_y\\_Remesas\\_2020.pdf](https://www.bbvaesearch.com/wp-content/uploads/2020/10/Anuario_Migracion_y_Remesas_2020.pdf)
- CONAPO. (2022). Anuario de migración y remesas México 2022. Recuperado de [https://www.bbvaesearch.com/wp-content/uploads/2022/09/Anuario\\_Migracion\\_y\\_Remesas\\_2022.pdf](https://www.bbvaesearch.com/wp-content/uploads/2022/09/Anuario_Migracion_y_Remesas_2022.pdf)
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid. McGraw-Hill
- Cortina, R. (2010). La educación de los latinos en las escuelas del norte de Manhattan, Caja Negra. *Revista de Ciencias Políticas y Humanidades*, 8(9), 113-130.
- Crovi, D. (2013). Repensar la apropiación desde la cultura digital. En S. Morales y M. I. Loyola (Eds.), *Nuevas perspectivas en los estudios de comunicación: La apropiación tecno-mediática* (pp. 11-23). Argentina: Imago Mundi.

- Cruz Salazar, T. (2016). De Chiapas a California: Experiencia migratoria y cambio cultural en jóvenes indígenas. *Revista pueblos y fronteras digital*, 11(22), 1-21. <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2016.22.267>
- Cruz-Gómez, I., & Verd, J. (2013). La fuerza de los lazos: una exploración teórica y empírica de sus múltiples significados. *Revista de Metodología de Ciencias sociales*, 26, 149-74. <https://doi.org/10.5944/empiria.26.7156>
- D'ávirro, M. (2017). Madres e hijos dos etapas evolutivas beneficiadas por la inclusión universitaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 257-268. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853220026.pdf>
- Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós
- Dabas, E. (2006). *Viviendo redes*. Buenos Aires: Ciccus.
- DAFIE. (2022). Departamento de Apoyo a la Formación Integral del Estudiante, Misión y Visión. <https://www.uv.mx/dgaie/mision-y-vision/>
- De Certeau, M. (1999). *La cultura en plural*. (Trad. Rogelio Paredes). Buenos Aires: Nueva Visión.
- De la Rosa, P. (2021). Violencia contra migrantes: escenario común tras la guerra contra el crimen organizado en México. *Revista IUS*, 15(47), 209-232. <https://doi.org/10.35487/rius.v15i47.2021.656>
- De La Vega, I. (2014). Tráfico pesado de venezolanos cualificados hacia múltiples destinos. En R. Peralta, C. Lares y F. Kerdel (Eds.), *Diáspora del talento, migración y educación en Venezuela: Análisis y propuestas* (pp. 57-88). Venezuela: Fundación Centro de Estudios de las Américas y el Caribe.
- DGB. (2019). Lineamientos de actividades culturales y artísticas para la Dirección General de Bachillerato.
- DGDC. (2022). Plan de desarrollo de la Dirección General de Difusión Cultural. Recuperado de [https://www.uv.mx/planeacioninstitucional/files/2022/10/Plade-DGDC\\_13oct22.pdf](https://www.uv.mx/planeacioninstitucional/files/2022/10/Plade-DGDC_13oct22.pdf)
- Díaz-Bravo, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, un recurso flexible y dinámico. *Revista de Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Dietrich, S. (2016). Migración de jóvenes guatemaltecos: Nociones de masculinidad y el poder de la imaginación. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 42, 181-212. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/152/15248437008.pdf>
- Dirección General del Área Académica de Artes. (2022). Planeación institucional Artes. Recuperado de [https://www.uv.mx/artes/files/2017/10/dossier\\_dgaaa.pdf](https://www.uv.mx/artes/files/2017/10/dossier_dgaaa.pdf)
- Domenech, E. (2011). Crónica de una "amenaza" anunciada. Inmigración e 'ilegalidad': visiones de Estado en la Argentina contemporánea. En Feldman-Bianco, B, Rivera Sánchez, L, y Villa, M. *La construcción social del sujeto migrante en América Latina: prácticas, representaciones y categorías*. Ecuador: CLACSO / UAH.
- Duche, A., & Andía, B. (2019). Consumo cultural de estudiantes universitarios en Perú, un estudio comparativo. *Revista de Ciencias Sociales*, 25, 354-370. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/280/28065583023/html/>
- Durand, J. (2016). *Historia mínima de la migración México-Estados Unidos*. México: COLMEX
- Durín, S., & García, D. (2011). Etnicidad y educación superior: Indígenas Universitarios. En J. Olvera (Cord.), *Migración, comunicación y crisis* (pp. 26-52). Monterrey: El colegio de la Frontera Norte.

- Durkheim, E. (2014). *La división del trabajo social*. (Trad. Carlos G. Posada). Buenos Aires: Gorla.
- Echeverría, M., & Lewin, P. (2016). Jóvenes con intención de salir, cultura de la migración en estudiantes de Yucatán. *Península*, 11 (2), 9-33. <https://doi.org/10.1016/j.pnsla.2016.08.001>
- Ejea, T., & Garduño, B. (2014). La extensión de la cultura universitaria en México: un ensayo sobre su historia, conceptualización y relevancia. En: Méndez, H. y Cuamea, F. (Eds.) *Universidad, ciencia y cultura: evocaciones para un saber colectivo*. Universidad Autónoma de Baja California. Mexicali.
- Escobar, M., & Micolta, A. (2008). *Familias de Cali con padres y/o madres inmigrantes en España. Perfil socioeconómico, cambios en roles y funciones*. Cali: Universidad del Valle.
- Espejel, M., & Jiménez, M. (2019). Nivel educativo y ocupación de los padres: Su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.540>
- Estatuto General Universidad Veracruzana (23 de marzo de 2018). Estatuto General. Recuperado de <https://www.uv.mx/legislacion/files/2018/06/Estatuto-General-I1062018.pdf>
- Feria Internacional del Libro Universitario. (2022). Historia de la FILU. Recuperado de <https://www.uv.mx/filu/historia/>
- Fernández Paradas, A. (2015). El uso de YouTube en la enseñanza. En M. Del Valle (coord.), *Encuentro de expertos en tecnología*, (pp. 9-25), Madrid: UGTA.
- Fernández Rodríguez, C. J., & Heikkilä, R. (2011). El debate sobre el omnivorismo cultural. Una aproximación a nuevas tendencias en Sociología del Consumo. *Revista Internacional De Sociología*, 69(3), 585–606. <https://doi.org/10.3989/ris.2010.04.15>
- Fernández, J. (2013). Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu. *Papers, revista de sociología*, 98 (1), 33-60. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v98n1.342>
- Flores Gutiérrez, M. Á., Cárdenas Becerril, L., Hernández Díaz, M., Román, MF, Stadthagen Gómez, H., & González Ramírez, A. (2009). El consumo cultural de los estudiantes de la UAEMEX. una aproximación. *Tiempo de Educar*, 10 (20), 417-443. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/311/31112987006.pdf>
- Fondevila, J., Gutierrez, O., Copeiro, M., & Villalba, V. (2020). Influencia de las historias de Instagram en la atención y emoción según el género. *Revista comunicar*, 63 (26), 41-50. Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=63&articulo=63-2020-04>
- Franco, M. (2017). Sistemas educativos y migración. Una mirada a la educación en Estados Unidos y México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(74), 705-728. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662017000300705&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000300705&lng=es&tlng=es)
- Frechero, A., y Sylburski, M. (comps.). (2000). *La migración de cada año: jóvenes del interior en Montevideo*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- Frigerio, G. (2019). Introducción. En C. Santiviago y J. Maceiras. (Comps.), *Monteviniendo. Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles*, (pp. 11-34). Montevideo: Universidad de la República.

- García Abad, R. (2001). El papel de las Redes Migratorias en las migraciones a corta y media distancia. *Scripta Nova Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 94 (11). Recuperado de: <https://www.ub.edu/geocrit/sn-94-11.htm>
- García Borrego, I. (2011). La difícil reproducción de las familias inmigrantes. ¿Hacia la formación de un proletariado étnico español? *Papers. Revista de Sociología*, 96 (1), pp. 55-76. Recuperado de: <https://papers.uab.cat/article/view/v96-n1-garcia/280>
- García, O., & Barrón, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles Educativos*, XXXIII (131), 94-113. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13218531007.pdf>
- García-Hernández, A. (2018). Construcción de identidad en la juventud contemporánea a través del consumo cultural. En Mariana Molina y Gilberto Pérez (coords). *Los mundos simbólicos: estudios de cultura* (pp. 523- 547). México: COMECOSO.
- Garrido, N. (2011). Identidades juveniles y consumos culturales en Internet. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Garza, G. (2012). Distribución espacial del sector servicios en la Ciudad de México, 1960-2008. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 27(1), 9-55. <http://dx.doi.org/10.24201/edu.v27i1.1404>
- Gimenez, G. (2002). La cultura como identidad y la identidad como cultura. Ponencia presentada en Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, México.
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura*. México: CONACULTA.
- Gómez-Urrutia, V., & Figueroa, A. J. (2022). Identidad en la era digital: construcción de perfiles en redes sociales en adolescentes chilenos/as. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 29. <https://doi.org/10.14482/INDES.30.1.303.661>
- González, M., & López, R. (2004). *Perfil de ingreso de los estudiantes de la Universidad de Sonora Ciclo 2003–2*. México: Universidad de Sonora. Recuperado de [https://planeacion.unison.mx/pdf/perfil\\_ingreso\\_2003-2.pdf](https://planeacion.unison.mx/pdf/perfil_ingreso_2003-2.pdf)
- Grimson, A., & Caggiano, S. (2010). Respuestas a un cuestionario: posiciones y situaciones. En N. Richard (ed.), *En torno a los estudios culturales; localidades, trayectorias y disputas* (pp.17-31), Santiago de Chile: CLACSO.
- Grimson, A., & Varela, M. (2002). Culturas populares recepción y política. Genealogía de los estudios de comunicación y cultura en la Argentina. En D. Mato (Coord.), *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder* (pp.153-166). Caracas: CLACSO/ CEAP/ FACES.
- Guerra, M., & Guerrero, M. (2004). ¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato. En E. Weiss (coord.), *Jóvenes y bachillerato* (pp. 33-62), México: ANUIES.
- Guerrero, A. (2006). Representaciones sociales y movimientos sociales: ruptura y constitución de sujetos. *Cultura y representaciones sociales*, 1(1), 9-31. Recuperado de: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-81102006000100001&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-81102006000100001&script=sci_abstract)
- Gurak, D. y Caces, F. (1998). Redes migratorias y la formación de sistemas de migración. En Graciela Malgesini (Comp.), *Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial*. (pp. 75-110). (Trad. Marco A. Galmarini). Barcelona: Icaria.



- Guzmán Cárdenas, C. (2015). Hacia la consolidación de los estudios de consumo cultural en Latinoamérica. *Contratexto*, (24), 221-247. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/5706/570667377013.pdf>
- Guzmán Gómez, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46 (182) 71-87. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>
- Guzmán, C. (2013). Experiencias, significados e identidades de los estudiantes de nivel superior. En Claudia Saucedo (coord.), *Estudiantes, Maestros y Académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011* (pp. 157-181). México: ANUIES.
- Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de Educación Superior*, 46 (182), pp. 72-87. Recuperado de: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602017000200071&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602017000200071&script=sci_abstract)
- Guzmán, C., & Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela ya los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (67), 1019-1054. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022002>
- Hall, S. (2013). Estudios culturales sus legados teóricos. En E, Restrepo, & Walsh, C. (comps.), *Sin garantías trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 51-72), Ecuador: Corporación editora nacional.
- Hannerz, U. (1996). *Transnational Connections. culture, people, places*. Londres: Routledge.
- Hernández, J., & Martínez, M. (2017). Nuevos modelos de consumo audiovisual: los efectos del binge-watching sobre los jóvenes universitarios. *AdComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 13, 201-221. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/adComunica/article/view/343073>
- Hierro, G. (2007). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México: Torres Asociados.
- Iglesias, S. (2010). La ley de Inmigración de Arizona (SB 1070): contextualización e impacto en la aproximación a la inmigración irregular en Estados Unidos y en la Unión Europea. *Institut de Dret Public*. 4 (6). Recuperado de: <https://idpbarcelona.net/docs/public/wp/workingpaper4.pdf>
- INEGI (2000). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica. México. Recuperado de [https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825493691/702825493691\\_1.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825493691/702825493691_1.pdf)
- INEGI (2010). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica. México. Recuperado de [https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/metodologias/est/informe\\_op\\_enadid09.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/metodologias/est/informe_op_enadid09.pdf)
- INEGI (2020). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica. México. Recuperado de [https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nu\\_eva\\_estruc/702825193744.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nu_eva_estruc/702825193744.pdf)
- INEGI. (2020). Panorama sociodemográfico de México 2020.
- Izcara, S. (2013). Aproximación teórica al estudio de los procesos migratorios permanentes. *Revista Estudios Sociales*, 21 (42), 28-53. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-45572013000200002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572013000200002)

- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. En Gene Lerner (Ed.), *Conversation analysis. Studies from the first generation* (pp. 13-31). Ámsterdam: John Benjamín 's Publishing Company. <http://dx.doi.org/10.1075/pbns.125.02jef>.
- Jiménez Zunino, C. (2018). Sayad en uso: trayectorias y proyectos migratorios como herramientas de análisis. En G. Avallone & E. Santamaría (coords.), *Abdelmalek Sayad: una lectura crítica Migraciones, saberes y luchas (sociales y culturales)* (pp. 75-92). Madrid: DADO.
- Jiménez, Y. (2019). *Introducción a la sociología constructivista*. México: Cuadernos de investigación.
- Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: What really matters? *British Educational Research Journal*, 41(5), 731-748. doi:10.1002/berj.3171
- Koshy, P., & Dockery, A. (2019). Parental Expectations for Young People's Participation in Higher Education in Australia. *Studies in higher education*, 44(2), 302-317. Recuperado de: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/berj.3786>
- Kritz, M. & Zlotnik, H. (1992). Global interactions: migration system, processes and policies. En: Kritz, M., Lim, L. & Zlotnik, H. (eds.), *International migration systems: A global approach*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lacomba, J. & Moraes, N. (2020). La activación de la inmigración, capacidades y agencia de los inmigrantes. *Migraciones*, 48, 1-20, doi: mig. i48y2020.001
- Lacomba, J. (2001). Teorías y prácticas de la inmigración. De los modelos explicativos a los relatos y proyectos migratorios. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 94(11). Recuperado de: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/328>
- Lara, G. (2017). El cristianismo en el espejo indígena Religiosidad en el occidente de la Sierra Gorda, siglo XVIII. *Históricas digital*, 80, 159-198. Recuperado de: <https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/cristianismo/espejo.html>
- Latapí, P. (2008). ¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 13(36), 283-297. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003612.pdf>
- Lázaro-Gutiérrez, R. (2021). Entrevistas estructuradas, semiestructuradas y libres. Análisis de contenido. En J. Tejero (Ed.), *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario* (pp. 65-84). España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lestage, F. (2001). La "adaptación" del inmigrante, un compromiso entre las varias representaciones de sí mismo. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 94 (16). Recuperado de: <https://www.ub.edu/geocrit/sn-94-16.htm>
- Levitt (2001). *The transnational villagers, Berkeley and Los Angeles*. University California Press.
- Lewis, W. (1954). Economic development with unlimited supplies of labour. *Manchester School of Economic and Social Studies*, 22, 139-191. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9957.1954.tb00021.x>
- Lindstrom D, Ramírez A. (2010). Pioneers and Followers: Migrant Selectivity and the Development of U.S. Migration Streams in Latin America. doi: 10.1177/0002716210368103.
- Linne, J. (2018). El Deseo de Ser Primera Generación Universitaria. Ingreso y Graduación en Jóvenes de Sectores Populares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2018, 12(1), 129-147 <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100009>

- López Rocha, N. (2022). El consumo cultural coreano por jóvenes mexicanos y su diversificación a través de la lengua coreana. *Revista inclusiones*, 9 (4), 112-135. Recuperado de: <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/3408>
- López, D., & Castro, G. (2019). Análisis sobre el uso de WhatsApp en el entorno universitario: caso de estudiantes universidad ecuatoriana. *RES NONVERBA*, 9 (2), 1-9. Recuperado de: <https://revistas.ecotec.edu.ec/index.php/rnv/article/view/215>
- López, L., & Zapata, A. (2012). *Trayectorias de familia y migración internacional. El reto de hacer visible lo invisible*. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas
- Maceiras, J. (2005). Estrategias de los estudiantes del interior para insertarse en Montevideo y la Universidad de la República. (Tesis de maestría). Departamento de Sociología, Universidad de la República.
- Madden, M. (2013). *Teens, Social Media, and Privacy*. Washington: Pew Research Center.
- Mainwaring, C. (2016). Migrant agency: negotiating borders and migration controls. *Migration Studies*, 4(3), 289-308. Recuperado de: [https://ccis.ucsd.edu/\\_files/journals/13mnw013.pdf](https://ccis.ucsd.edu/_files/journals/13mnw013.pdf)
- Margueliche, J. (2009). Migraciones permanentes y temporales. Estrategias de adaptación, reposicionamiento y transformaciones en el territorio. Estudios de casos en contextos diferentes: La Plata y Ensenada. XI Jornadas de Investigación del Centro de Investigaciones Geográficas y del Departamento de Geografía. Disponible en: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.840/ev.840.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.840/ev.840.pdf)
- Marrero, P. (2013). Los Dreamers y el sueño desechable. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 19. 113-125. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/316/31629857006.pdf>
- Marroni, M. (2006). Migrantes mexicanas en los escenarios familiares de las comunidades de origen: amor, desamor y dolor. *Estudios Sociológicos*, 72 (3), 667-699, doi: <https://doi.org/10.24201/es.2006v24n72.410>
- Martínez Pérez, O. (2020). Las regulaciones iusprivatistas para el contrato de trabajo internacional como forma de protección al migrante: apuntes desde Cuba. *Revista IUS*, 14(45), 127-140. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-21472020000100127](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-21472020000100127)
- Martínez Veiga, U. (1997). *La integración social de los inmigrantes en España*. Madrid: Trotta.
- Martínez, E., & Puig, J. (1977). *La política cultural de México*. Paris: UNESCO.
- Martínez, J. (2016). Elementos del contexto sociocultural de origen que inciden en la decisión migratoria de los estudiantes universitarios huastecos residentes en Monterrey. *Universidades*, 68, 23-39. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37346303005>
- Martínez, R. (2004). Las múltiples caras de la muerte: un estudio sobre la resignificación cultural en migrantes otomíes en Guadalajara. *Revistas UNAM* (4), 25-99. Recuperado de: <http://revistas.unam.mx/index.php/eco/article/view/19101>
- Martínez-Ruiz, D. (2010). Trazando puentes. Dinámicas matrimoniales y familiares entre migrantes y los que se quedan, pertenecientes a localidades michoacanas en contexto transnacional. En Lore Aresti (Ed.), *Mujer y migración; los costos emocionales*. México: UAM.
- Mate, E. (2018). De la (ir)relevancia epistémica de las migraciones. A propósito de la edición de La doble ausencia de A. Sayad. En Gennaro Avallone & Enrique Santamaría (coords.), *Abdelmalek Sayad: una lectura crítica Migraciones, saberes y luchas (sociales y culturales)* (pp. 35-58). Madrid: DADO.

- McKenzie, D. & Rapoport, H. (2006). *Can migration reduce educational attainment? Evidence from Mexico*. Washington, D. C.: The World Bank
- Mckenzie, D. (2006). Beyond Remittances: The effects of migration on Mexican Households. En C. Ozden & S. Maurice (Eds), *International migration, Remittances and the Brain Drain* (pp. 123-148). Washington: The World Bank.
- Medina-mora, M., Guerrero, B., & Cortés, J. (2022). ¿Cómo impactó a la salud mental de los estudiantes mexicanos la retracción de la economía resultado del largo periodo del confinamiento por COVID-19? *UNAM*, 3 (28). Recuperado de: <https://dsp.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2022/02/COVID-19-No.28-03-Como-impacto-a-la-salud-mental-de-los-estudiantes-1.pdf>
- Meneses, G. (2010). De migras, coyotes y polleros. El argot de la migración clandestina en la región de Tijuana-San diego. *OGIGIA Revista electrónica de estudios hispánicos*, 8, 15-31. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3253733>
- Mercado-Mondragón, J. (2008). Las consecuencias culturales de la migración y cambio identitario en una comunidad tzotzil, Zinacantán, Chiapas, México. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 5(1), 19-38. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-54722008000100002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722008000100002)
- Mezzandra, S. (2012). Capitalismo, migraciones y luchas sociales. La mirada de la autonomía. *Nueva Sociedad*, (237), 159-178. Recuperado de: <https://nuso.org/articulo/capitalismo-migraciones-y-luchas-sociales-la-mirada-de-la-autonomia/>
- Micolta, A. (2015). La migración internacional y el cuidado de los hijos en Colombia (Tesis Doctoral). Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid.
- Moguillansky, M.; Fischer, M.; Salas, P.; Simonetti, P. (2017). “¿Afinidades electivas? Consumos culturales, hábitos informativos e identidades políticas”, I Jornadas de Estudios en Cultura y Comunicación, IDAES-UNSAM.
- Monge, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la Grounded Theory o Teoría Fundamentada. *Innovaciones Educativas*, 17 (22), 77-84. <https://doi.org/10.22458/ie.v17i22.1100>.
- Monje A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Moreno, A., & Suárez, C. (2010). Las comunidades virtuales como nuevas formas de relación social: elementos para el análisis. *Espéculo*, 2, 1-11. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3177640>
- Moreno, D. (2017). Significados, usos y funciones de la música clásica e Guadalajara, 1947-1960. Un análisis a partir de la historia social de la música. *Intersticios sociales*, 14, 279-311. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-49642017000200279](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642017000200279)
- Moscoso, M. (2018). Suspender la vida para mirarla tal como fue. En G. Avallone & E. Santamaría (coords.), *Abdelmalek Sayad: una lectura crítica Migraciones, saberes y luchas (sociales y culturales)* (pp. 343-362). Madrid: DADO.
- Moulier-Boutang, Y. (2000). Globalizzazione e controllo della mobilità nel capitalismo storico. En S. Mezzadra y A. Petrillo (Eds.), *I confini della globalizzazione. Lavoro, culture, cittadinanza*, (pp. 67-88). Roma: Manifestolibri.

- Navarro J., Lenin, C., Venegas-Martínez, F., & Zamora Torres, A. (2014). Migración y desarrollo económico en México: un análisis factorial de correspondencias. *Migración y Desarrollo*, 12 (22), 123-145. Recuperado de: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-75992014000100005&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-75992014000100005&script=sci_abstract)
- Nivón, E. (1999). *Ciudad, públicos y consumo cultural*. México: Fundación Polar.
- Nivón, E. (2006). *Políticas culturales. Temas, problemas y oportunidades, Fondo Regional para la Cultura y las Artes Zona Centro*. México: CONACULTA.
- Olalde, M., (2004). La extensión universitaria y la difusión de la cultura en la UAM Azcapotzalco. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (39),34-46. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34003905.pdf>
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En E. Sader (Ed.), *Pluralismo epistemológico* (19-30). Bolivia: Muela del Diablo Editores/ Comuna/ CLACSO/ CIDES – UMSA.
- Orozco, G. (1993). Cultura y televisión: de las comunidades de referencia a la producción de sentido en el proceso de recepción. En: N. García Canclini (Cord.), *El consumo cultural en México* (pp.262-294). México: CONACULTA.
- Ortiz, A., Gutiérrez, M., & Hernández, L. A. (2016). Identidad, cohesión y patrimonio: Evolución de las políticas culturales en México. *Revista Humanidades*, 6 (1),9-47. <http://dx.doi.org/10.15517/h.v6i1.24959>
- Ortiz, M. (2013). Orígenes y desarrollo del crimen organizado en América latina (1916-2013). *Revista política y estrategia*. 121. 119-150. Recuperado de: <https://www.politicayestrategia.cl/index.php/rpye/article/view/101>
- Papadopoulos, D., Niamh, S., y Tsianos, V. (2008). *Escape Routes. Control and Subversion in the 21st Century*. Londres: Pluto Press.
- Pedone, C. (2010). Cadenas y redes migratorias: propuesta metodológica para el análisis diacrónico-temporal de los procesos migratorios. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (19), 101-132. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297126345004>
- Pedreño, A. (2018). Reconocimiento, redistribución y condición inmigrante: las luchas de los trabajadores inmigrantes en la región de Murcia. *Estudios de sociología*, 2, 185-217. Recuperado de: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/download/243423/33801>
- Pérez, E. y Santos, C. (2013). Tendencias recientes de la migración interna en México. *Papeles de Población*, 19(76), 53-88. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v19n76/v19n76a3.pdf>
- Peters, T. (2018). Sociología de la crítica en el arte: polémicas e instituciones. *Revista a contrahilo*, 1, 55-73. Recuperado de: [https://www.academia.edu/37215149/Sociolog%C3%ADa\\_de\\_la\\_cr%C3%ADtica\\_en\\_el\\_arte\\_pol%C3%A9micas\\_e\\_instituciones](https://www.academia.edu/37215149/Sociolog%C3%ADa_de_la_cr%C3%ADtica_en_el_arte_pol%C3%A9micas_e_instituciones)
- Peterson, R., & Simkus, A. (1992). How musical tastes mark occupational status groups. En Michele Lamont & Marcel Fournier (Eds.), *Cultivating differences: Symbolic boundaries and the making of inequality* (pp. 152-186). Chicago: University of Chicago Press.
- Peza, E. (2013). Vida estudiantil: la relación ciudad-universidad y los estudiantes foráneos, caso de la ciudad universitaria de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México (Tesis de maestría). Recuperada de la Colección Digital UANL.

- Piore, M. (1979). *Birds of passage: migrant labor in industrial societies*. Cambridge: *Cambridge University Press*.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511572210>
- Portes, A. & Walton, J. (1981). *Labor, class, and the international system*. Londres: Academic Press.  
<https://doi.org/10.1016/C2013-0-11322-0>
- Provansal, D. (2018). Abdelmalek Sayad o el doble exilio. En Gennaro Avallone & Enrique Santamaría (coords.), *Abdelmalek Sayad: una lectura crítica Migraciones, saberes y luchas (sociales y culturales)* (pp. 11-24). Madrid: DADO.
- Quiroz, M. (2018). Mujeres rurales y consumo cultural de telenovelas: referentes identitarios desde la interacción. Un caso en el sureste poblano. *Revista De Cultura Y Comunicación De La Universidad Veracruzana*, 9 (5), 22-40. <https://doi.org/10.25009/blj.v0i9.2559>
- 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. (2017). Los vínculos entre pares y su aporte a la inserción y la permanencia en la Universidad de la República en estudiantes primera generación de universitarios en su familia. (Tesis de maestría.) Facultad de Psicología. Universidad de la República.
- Ravettino, A. (2012). Uso del tiempo libre y consumo cultural en jóvenes adultos estudiantes. Algunas tendencias y consideraciones a partir de datos empíricos. Ponencia presentada en VII Jornadas de Sociología de la UNLP. Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las Ciencias Sociales. Mesa 37: Sociabilidad, deporte y tiempo libre en las sociedades contemporáneas. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Reguillo, R. (1966). *La construcción simbólica de la ciudad. Sociedad, desastre y comunicación*. Guadalajara: ITESO.
- Reguillo, R. (1995). *En la calle otra vez. Las Bandas: identidad urbana y usos de la comunicación*. México: ITESO.
- Reguillo, R. (2001). *La gestión del futuro. Contextos y políticas de representación*. Instituto Mexicano de la Juventud, 5 (15).
- Reisz, R., & Stock, M. (2012). "Private Higher Education and Economic Development". *European Journal of Education*, 47(2): 198-212.
- Retis, J. (2011). *Estudio exploratorio sobre el consumo cultural de las inmigrantes latinoamericanas en España: el contexto transnacional de las prácticas culturales*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Retis, J. (2014). ¿Consumidores o ciudadanos? Prácticas de consumo cultural de los inmigrantes latinoamericanos en España. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1 (1), 71-96. Recuperado de <http://publicacionescienciassociales.ufro.cl/index.php/fronteras/index>
- Rey Fau, R. (2016). El capital social y las estrategias metodológicas para su operacionalización. *Revista Latina de Sociología*, 6(2), 13-30. <http://dx.doi.org/10.17979/relaso.2016.6.2.1971>
- Reygadas, L. (2008). *La apropiación: Destejiendo las redes de la desigualdad*. Barcelona: Anthropos.
- Rodicio, M., y Sarceda, M. (2019). Inserción sociolaboral de mujeres emigrantes retornadas: Desde Venezuela a España. *Revista de Ciencias Sociales*, XXV (4), 11-21.
- Rodríguez Gómez, R. (2005). Migración de estudiantes: un aspecto del comercio internacional de servicios de educación superior. *Papeles de población*, 11 (44), 221-238. Recuperado de

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-74252005000200009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252005000200009&lng=es&tlng=es)

- Rodríguez Nebot, J. (2010). *Clínica y subjetividad*. Montevideo: Psicolibros
- Rodríguez, J., & Busso, G. (2009). *Migración interna y desarrollo en América Latina entre 1980 y 2005 Un estudio comparativo con perspectiva regional basado en siete países*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Rodríguez-Méndez, G. (2021). Estudios de trayectoria: una revisión de sus aportes teóricos y metodológicos. *Educere*, 25 (81), 579-590. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666225019>
- Romero González, M. (2016). El significado de las remesas socioculturales en la migración indígena internacional de Sierra de Zongolica, Veracruz. *Huellas de la migración*. 1 (2) 41-71. Recuperado de <https://huellasdelamigracion.uaemex.mx/article/view/4420/2946>
- Rosas Mantecón, A. (2007). Barreras entre los museos y sus públicos en la Ciudad de México. *Culturales*, 3(5), 79-104. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69430504>
- Rosas Mantecón, A. (2008). Mercados, políticas y públicos: la reorganización de las ofertas y los consumos culturales. *Alteridades*, 18 (36), 23-31. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-70172008000200003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172008000200003&lng=es&tlng=es)
- Rosas, C. (2010). *Varones al son de la migración. Migración internacional y masculinidades de Veracruz a Chicago*. México: COLMEX.
- Ruiz Blázquez, J. (2018). Emigración e inmigración: la acción social como posibilidad narrativa-temporal, un modelo de análisis. En G. Avallone & E. Santamaría (coords.), *Abdelmalek Sayad: una lectura crítica Migraciones, saberes y luchas (sociales y culturales)* (pp. 321-342). Madrid: DADO.
- Ruiz, C. & Merino, D. (2009). La experiencia escolar de los hijos de inmigrantes marroquíes en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (3), 87-97. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015345007>
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto
- Runte-Geidel, A. (2014). La incidencia de las clases particulares en España a través de los datos de PISA. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 249-282. doi:10.5944/reec.21.7622
- Salas, B., De San Jorge, X., Beverido, P., y Carmona, Y. (2016). La migración interna en estudiantes universitarios ¿un riesgo para el consumo de drogas? *Ciencia UAT*, 10 (2), 23-32. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-78582016000100023&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78582016000100023&lng=es&tlng=es).
- Salas, P., Simonetti, P., & Papez, B. (2021). En casa. Consumos, prácticas culturales y emociones en la vida cotidiana durante la pandemia por covid-19 en Argentina. *RBSE Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 20 (58), 53-65.
- Salcido, R. & Calderón, O. (2020). Estrategias de resistencia y organización de migrantes mexicanos a Estados Unidos, ante las políticas migratorias. *Revista de Ciencias Sociales*. 13 (47), 394-417. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/tla/v13n47/2594-0716-tla-13-47-394.pdf>
- Salomon, D. (2013). Moving on from Facebook. Using Instagram to connect with undergraduates and engage in teaching and learning. *College & Research Libraries News*. 74 (8), 408-412.

- San Juan, I. (2018). Afrontamiento por duelo de separación familiar en estudiantes universitarios foráneos. *Revista científica biológica Tuxpan* 6 (2) 1-10.
- Sánchez Dromundo, R. (2007). La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1).
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES.
- Santiviago, C. & Maceiras J. (2019). *Monteviniendo. Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles*. UDELAR. <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/11/2019/07/Monteviniendo-final-26-06-19.pdf>
- Sañudo, L. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos*, 3(6), 83-98. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835165006>
- Sañudo, L. (2018). Conceptualización de la investigación educativa. En M. Minor y J. Arriaga (Coord.), *Introducción a la metodología de la investigación educativa* (8-31). Monterrey: Escuela de Ciencias de la Educación.
- Sapiro, G. (2016). *La sociología de la literatura*. (Trad. Laura Fólica). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sastré, A. y Azouri, J. (2014). *Teoría de mercadotecnia de las artes, hacia una teoría del producto sensible*. México: FONCA/CONACULTA.
- Sayad, A. (2010a). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. (Trad. Enrique Santamaría Lorenzo). Barcelona: Anthropos.
- Sayad, A. (2010b). Elementos para una sociología de la inmigración. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (19), 251-257.
- Schmelkes, S. (2010). Los valores del investigador en educación. *Revista Latapí*, 1(1), 15-21.
- Serrano, J. (2002). La dimensión cultural de las remesas: los tapalpenses y su comunidad transnacional, Tesis de Maestría en Antropología Social, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Guadalajara.
- Sierra, Z., & Fallon, G. (2013). Entretejiendo comunidades y universidades: desafíos epistemológicos actuales. *Ra Ximhai*, 9 (2), 235-259. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46127565009>
- Silverstone, R. (1996). *Televisión y vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Simmel, G. (1988). *Sobre la aventura: Ensayos filosóficos*. (Trad. Gustau Muñoz & Salvador Mas). Barcelona: Península.
- Smith, A. (1998). *The Wealth of Nations* [Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones, traducción de Gabriel Franco]. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sobrino, J. (2014) Migración interna y tamaño de localidad en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 29(3), 443-479. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0186-72102014000300443&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-72102014000300443&lng=es&tlng=es)
- Solana, M., Morén, R., De Miguel, V. & Pascual De Sans, A. (2002). Migraciones en Cataluña (1975-2000): Reflexiones sobre el estado de la cuestión desde las ciencias sociales. *Migraciones, Publicaciones de Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, 11, 141-172. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/4356>



- Sosa, F., & Zubieta, E. (2015). La experiencia de migración y adaptación sociocultural: identidad, contacto y apoyo social en estudiantes universitarios migrantes. *Psicogente*, 18(33), 36-51. <http://doi.org/10.17081/psico.18.33.54>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (Trad. Eva Zimmerman). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Strauss, L. (1988). *Las estructuras elementales del parentesco*. (Trad. Marie Therese Cevasco). Buenos Aires, Paidós.
- Suárez, C. & Suárez, M. (2009). "Educating latino immigrant students in the twenty-first century", *Harvard Educational Review*, 9(2), 327-340
- Suárez, J., & Vásquez, A. (2020). Capital cultural y trayectorias de migración interna de estudiantes de recién ingreso a la universidad Veracruzana. *Apuntes. Revista De Ciencias Sociales*, 48(88). <https://doi.org/https://doi.org/10.21678/apuntes.88.1277>
- Sunkel, G. (1999). *El consumo cultural en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Tello, C., & Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: Debates teóricos en torno a las perspectivas neomarxista, pluralista y posestructuralista. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20, 1-31. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275022797009>
- Terrero, P. (2006). Ocio, prácticas y consumos culturales. Aproximación a su estudio en la sociedad mediatizada. En O. Getino (coord.), *Consumos Culturales: Dossier*. Buenos Aires: Ministerio de la Producción.
- Tinto, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas de abandono y su tratamiento*. México: UNAM
- Torillo, D. (2016). El grupo de discusión: La experiencia de la realización de grupos en barrios periféricos del Gran La Plata. En Patricia Schettini & Inés Cortazzo (coords.), *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa* (pp. 55-66). Buenos Aires: Edulp.
- Torrado, T. (2014). El panorama migratorio internacional: Una mirada desde el género. *Revista Sociedad Y Equidad*, (6). <https://doi.org/10.5354/rse.v0i6.27265>
- Torre Cantalapiedra, E. (2017). Las respuestas mexicanas frente a la Ley Arizona y la función de los estados en la gestión inmigratoria estadounidense. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 62(229), 17-43. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-19182017000100017&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182017000100017&lng=es&tlng=es).
- Torre-Cantalapiedra, E. (2021). El sistema de refugio mexicano: entre proteger y contener. *Revista internacional de fronteras, territorios y regiones*. <https://doi.org/10.33679/rfn.v1i1.2103>
- Torres, M. (2012). La migración y sus efectos en la cultura. *Sociológica* (México), 27(77), 301-306. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-01732012000300010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732012000300010&lng=es&tlng=es).
- Trindade, V. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En Patricia Schettini & Inés Cortazzo (coords.), *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa* (pp. 18-34). Buenos Aires: Edulp.

- UNAM. (2021). Aspirantes y asignados a bachillerato y licenciatura de la UNAM. Cuadernos de Planeación Universitaria 2021. Dirección General de Planeación. Recuperado de <https://www.planeacion.unam.mx/subdireccion-de-estudios-estadisticos/perfiles-aspirantes/>
- Urteaga, M. (1998). *Por los territorios del Rock. Identidades juveniles y rock mexicano*. México: Causa Joven / Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud/ Dirección General de Culturas Populares/ CONACULTA.
- Urteaga, M. (2009). Juventud y antropología: una exploración de los clásicos. *Rutas de campo*, 56, 13-27
- Urteaga, M. (2010). "Género, clase y etnia. Los modos de ser joven" en Rosana Reguillo (coord). *Los jóvenes en México* (pp.15-51). México: CONACULTA.
- Valderrama, M., (2016). El devenir de la identidad digital: del yo proteico al yo identificado. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, (11).
- Valderrama.V. y Orejuela. F., (2015). "Adaptación social y estrategia de Afrontamiento en estudiantes de primer semestre de pregrado de la Universidad de Antioquia, sedes de Medellín, provenientes de regiones diferentes a Antioquia". *Delaware Psicología*, 27.
- Valenzuela, J. M. (1988). *A la brava ése, identidades juveniles en México: cholos, punks y chavos banda*. México: El colegio de la Frontera Norte/ UNAM.
- Valiati, VA, (2020). Consumo audiovisual en plataformas digitales: una configuración de prácticas y flujos en la rotación de los usuarios de Netflix. *Galaxia*, (45), 194-206. <https://doi.org/10.1590/1982-25532020346644>
- Valverde, M. (2004). Un vistazo hacia la antropología del consumo. *Cuadernos de Antropología*, 14, 107-114. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/antropologia/article/view/10798>
- Vázquez Gutierrez, J. (2022). Poder simbólico, illusio y afectividad en la sociología de Pierre Bourdieu. *Convergencia*, 29, 1-26, doi: <https://doi.org/10.29101/crcs.v29i0.17878>
- Veblen, T. (1899). *Teoría de la clase ociosa*. (Trad. Carlos Mellizo). Madrid: Alianza editorial.
- Vergara, C. (1998). Música y ciudad: representaciones, circulación y consumo. En: N. García Canclini (Cord.), *Cultura y comunicación en la ciudad de México* (pp.182-219). México: Grijalbo/ UAM.
- Vidal Jiménez, R. (2010). El paradigma social de redes. Ser, pensar y hacer en la relación. *Vivat Academia, Revista de comunicación*, 112, 1-21. Recuperado de <https://doi.org/10.15178/va.2010.112.1-21>
- Vila Freyer, A. (2020). Tied to the Dream of Being Adopted by a Country Not Your Own: How Young Migrants Define "Dreamer". *Norteamérica, Revista Académica Del CISAN-UNAM*, 15 (2). <https://doi.org/10.22201/cisan.24487228e.2020.2.435>
- Vives T., & Hamui, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación En Educación Médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Weiss, E. (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.
- Wortman, A. (2009). Una mirada sobre la esfera de la cultura en procesos de globalización. *Revista Encuentros*. (11)15-25.

Zambrano-Ramírez, J. (2016). Una mirada crítica al examen nacional para la educación superior en Ecuador. *Edusol*, 16 (56), 37-51.

Zapata-Martelo, E. (2012). Migración: reasignación de roles en espacios locales y transnacionales. *Ra Ximhai*, 8 (1), 45-63.

## Anexos

### Anexo 1. Carta de consentimiento informado

Estimado estudiante:

Es grato invitarle a participar en la investigación “Migración interna de estudiantes universitarios y consumo cultural”, proyecto desarrollado con el propósito de conocer la experiencia de los estudiantes de la UV cuyas familias han atravesado procesos migratorios. La invitación se sustenta en que usted cumple con los criterios de inclusión que se enlistan a continuación:

- Tener antecedentes familiares migratorios
- Ser estudiante de la UV en la región Xalapa
- Haberse movilizado desde otro municipio para estudiar

La participación en esta investigación es voluntaria, por lo que si decides participar es importante que consideres la siguiente información:

- Su participación consistirá en una entrevista que se realizará en línea, por lo que se le solicitará acceder a la plataforma de zoom con disposición de tiempo aproximada de una a dos horas.
- La entrevista se dividirá en dos ejes temáticos: migración y consumo cultural.
- Para el posterior análisis de la información que nos proporcione se requerirá grabar la entrevista, sin embargo, en caso de así solicitarlo, la grabación puede ser pausada o detenida.

Cabe señalar que este estudio se llevará a cabo bajo el siguiente principio:

- **Confidencialidad:** Toda información que proporcione será de carácter confidencial y será utilizada únicamente por quienes conforman el equipo de investigación del proyecto. Para estos fines, será identificado con un seudónimo y no con su nombre.

Una vez finalizada la investigación, usted tendrá derecho de conocer los resultados de ésta. Si tiene dudas o comentarios respecto de la participación puede contactar a los responsables del estudio vía correo electrónico en la dirección [dianarg-2611@hotmail.com](mailto:dianarg-2611@hotmail.com).

Parte del procedimiento en este tipo investigación es informar a los participantes y solicitar su autorización. Para ello le solicitamos contestar y devolver firmada la hoja adjunta a la brevedad.

Agradece desde ya su colaboración y le saluda cordialmente

Diana Laura Ramírez García

## Anexo 2. Acta de consentimiento informado

Yo \_\_\_\_\_ acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación “Migración interna de estudiantes universitarios y consumo cultural” dirigida por la C. Diana Laura Ramírez García.

Declaro haber sido informado de los propósitos y procedimientos del estudio, del tipo de participación que se me solicita y conforme a ello acepto participar en la serie de entrevistas que se realizarán.

Declaro saber que la información entregada será de carácter confidencial y anónimo. También declaro que la información será analizada de manera que no se podrán identificar las respuestas y las opiniones de modo personal.

Por último, declaro que la información que se obtenga de mi participación será guardada y analizada única y exclusivamente por el equipo de investigación y solo se utilizará en los trabajos propios de este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

\_\_\_\_\_

Participante

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Firma

\_\_\_\_\_

Investigador

Firma

Cualquier pregunta que desee hacer acerca del proceso de investigación podrá hacerla poniéndose en contacto vía correo electrónico [dianarg-2611@hotmail.com](mailto:dianarg-2611@hotmail.com)



### Anexo 3. Guion inicial de entrevista

Ejes temáticos	Puntos para explorar
<b>Datos generales</b>	Nombre: Edad: Comunidad de origen:
<b>Proceso migratorio familiar</b>	<p>1. Tengo entendido que en tu familia se han experimentado procesos migratorios, ¿podrías comentarme como han sido?</p> <p><i>En caso de tener poca información de la pregunta anterior__ Entiendo, pero podrías platicarme más, ¿Cuándo y por qué se fueron?</i></p>
<b>Migración por trabajo y surgimiento de la expectativa</b>	<p>2. Si nos trasladamos a tu vida como estudiante ¿Quiénes consideras que han sido las personas que más han influido en tu trayectoria educativa?</p> <p>3. Como parte de esta influencia en tu trayectoria, ¿Encuentras algún tipo de relación entre la importancia que se le da a los estudios universitarios dentro de tu familia y el que tú hayas migrado para estudiar?</p> <p>4. <i>Reservar para el momento adecuado</i> ¿Cómo crees que el uso de recursos económicos dentro de tu familia influye para que estudies la universidad?</p>
<b>Migración por estudios universitarios</b>	<p>5. Pláticame por qué viniste a estudiar esta carrera ¿Cómo nació ese interés?</p> <p>6. ¿Podrías platicarme cómo fue el proceso de llegar a esta universidad?</p> <p>7. ¿Qué opina tu familia de que ahora estés aquí? ¿Y tus amigos que opinan?</p> <p>8. ¿Tu familiar (el que migró) sabe acerca de tus resultados aquí en la universidad?</p>
<b>Consumo cultural e integración</b>	<p>9. Te parece si ahora hablamos acerca de lo que consumes, es decir ¿Eres más de libros, series, películas, redes sociales? ¿Qué es lo que haces en tu tiempo libre?</p> <p>10. ¿Tú crees que siempre ha sido así tu consumo o ha</p>

---

cambiado?

*Si es que señala algún cambio, preguntar ¿A qué crees que se debe ese cambio? ¿Qué consumes ahora que antes no? ¿Qué no consumes ahora que antes sí?*

11. Desde tu punto de vista ¿crees que lo que consumes tiene algún tipo de relación con el hecho de que te hayas planteado estudiar lo que estas estudiando o con tu entrada a la universidad?
  12. ¿Qué significa para ti tener ese tipo de consumo? ¿Sirve para diferenciarte de alguien o para integrarte con alguien? ¿De quién?
-



## Anexo 4. Guion final de entrevista

N° de entrevista \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

Datos generales	
Nombre: _____	Edad: _____
Lugar de origen: _____	Carrera: _____
Escuela procedencia: _____	

### Migración internacional

Platícame acerca de tu comunidad ¿es recurrente que las personas migren hacia EUA?

En tu familia se han experimentado algunos procesos migratorios hacia EUA ¿cómo han sido?

\*¿Cuándo y por qué se fue?

¿quiénes lo ayudaron?

¿qué pasó cuando se fue? ¿cómo se vivió eso en tu familia? ¿alguien los apoyó?

¿Cómo describirías el uso de los recursos económicos en tu familia después de que él migró? ¿tu familiar mandaba o manda artículos de EUA?

¿Ayudó a que tu siguieras estudiando?

¿Qué crees que hubiera pasado si él no se hubiera ido?

\*¿Alguna vez pensaste irte tú también?

### Migración por estudios

Ahora platícame acerca de tu comunidad ¿es común que los jóvenes vayan a la universidad? ¿Si no estudian qué hacen?

¿Consideras que para tu familia es importante que estudies? ¿por qué?

¿Quiénes consideras que han sido las personas con mayor influencia en tu trayecto rumbo a la universidad? ¿Por qué?

Platícame por qué decidiste estudiar esta carrera ¿cómo nació ese interés?

¿Cómo fue que llegaste a esta universidad? ¿Alguien te ayudó?

¿Y ahora qué opinas de estar aquí? ¿Y tú familia? \*tu familiar sabe de tu trayecto aquí?

¿Qué significa para ti el hecho de tener que migrar hacia otro lugar para estudiar?

¿Qué nuevas experiencias o aprendizajes te ha traído esta dinámica de ir y regresar entre tu comunidad y Xalapa?

¿Cómo imaginas tu vida si no estuvieras en la universidad?

### **Consumo cultural escenarios**

¿Cómo describirías la oferta cultural de tu comunidad?

¿Cómo es que los jóvenes participan en ella?

\*las personas que migran participan en este tipo de oferta ¿cómo?

¿Cómo participa tu familia?

¿Cuándo te mudaste aquí, qué diferencias notaste entre la oferta de tu comunidad y la de Xalapa?

¿Qué opinas de ellas?

¿Qué opinión tienes acerca de la oferta de la UV? ¿Por qué crees que la oferta de la UV es así?

¿Crees que la oferta de la UV se relaciona con los intereses de sus estudiantes? ¿Por qué?

¿Cómo te has relacionado con la oferta de la UV?

Si tu pudieras diseñar una oferta cultural para los estudiantes ¿Qué propondrías?

Pláticame ¿Qué aplicaciones, plataformas y redes sociales utilizas y por qué? ¿Cómo fue que llegaste a ellas?

¿Qué opinas de ellas y de la relación que tienen con los jóvenes?

### **Agencia**

¿Cómo describirías tu consumo? En términos simples ¿Qué es lo que te gusta?

(actividades, música, ocio, deportes, tecnologías, aplicaciones, plataformas, películas, libros, tradiciones, bailes)

¿Cómo adquiriste esos gustos?

¿Con quién compartes esos gustos? ¿Ellos son tu círculo social más cercano?

¿En qué espacios socializas con ellos? \*¿Acerca de que temas o qué actividades?

¿Hay algún tipo de actividad que no te guste realizar, pero tienes que hacerla? ¿Cuál y por qué?

¿Cómo consideras que debería ser el consumo apropiado de un estudiante universitario? ¿Lo tienes?

¿Por qué?

¿Qué aspectos culturales han sido más importantes para ti?

¿Y \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ tu \_\_\_\_\_ comunidad?



“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”

**[www.uv.mx](http://www.uv.mx)**

