



Universidad Veracruzana

**Instituto de Investigaciones en Educación  
Doctorado en Investigación Educativa**

**Construcción de un sentido práctico intercultural en estudiantes  
migrantes de la Universidad Veracruzana**

Presenta:  
Fabiola Cervantes Rincón

LGAC:  
Educación Intercultural/Estudios Interculturales  
Actores Sociales y Disciplinas Académicas

Directores:  
Dra. Lilia Irlanda Villegas Salas  
Dr. José Luis Suárez Domínguez

Xalapa, Veracruz. Junio 2025.

## Índice

Dedicatorias .....	8
Agradecimientos .....	9
Capítulo 1 Planteamiento del problema.....	10
De dónde partimos y hacia donde vamos .....	10
1.1 El ingreso a la Universidad y los retos que conlleva .....	10
1.1.1 Oferta académica de la Universidad Veracruzana.....	12
1.2 La migración como medio para realizar estudios universitarios .....	13
1.2.1 Planteamientos de base para el quehacer investigativo .....	15
1.2.2 Algunas pistas de partida para la comprensión del fenómeno investigativo .....	17
1.2.3 Delimitaciones del objeto de estudio .....	22
1.3 Justificación .....	23
1.3.1 Las migraciones y sus repercusiones .....	24
1.3.2 Particularidades de la investigación .....	29
1.3.3 La migración por estudios.....	30
1.4 Preguntas de Investigación .....	33
1.4.1 General.....	34
1.4.2 Específicas .....	34
1.5 Objetivos de investigación .....	34
1.5.1 Objetivo general.....	34
1.5.2 Objetivos específicos .....	35
1.6 La ciudad de Xalapa, contexto de la investigación.....	35
1.7 Estado del arte.....	37
1.8 Expectativas y aportes de la investigación .....	45
Capítulo 2 Referentes Teóricos .....	48
2.1. ¿Quiénes son esas y esos jóvenes que migran por estudios universitarios? .....	48
2.1.1. ¿Con qué capitales cuentan las y los estudiantes? .....	50
2.1.2. La UV como campo universitario.....	57
2.2. La decisión de migrar, motivos que impulsan a las y los estudiantes a dejar sus hogares .....	62
2.3. Los retos que enfrentan estudiantes migrantes al comenzar sus trayectorias escolares en la Universidad .....	69

2.3.1. El habitus, el equipaje de las y los estudiantes .....	70
2.3.2. Diversidad, desigualdad y diferencia .....	72
2.3.3. Interculturalidad, encuentros y desencuentros .....	74
2.4. Construcción de un sentido práctico intercultural resultado de las interacciones interculturales en el campo escolar .....	83
2.4.1 ¿Cómo viven las y los estudiantes su proceso intercultural.....	84
2.4.2 El choque cultural, conflicto que lleva, en muchos casos, a la adaptación .....	87
2.4.3. La interculturalidad como fuente de aprendizaje significativo de las y los estudiantes .....	89
2.4.4. Habitus intercultural que da lugar a un sentido práctico intercultural.....	90
<b>Capítulo 3. Estrategia Metodológica .....</b>	<b>93</b>
3.1. Posicionamiento metodológico .....	93
3.2 Locus de enunciación .....	97
3.3. Consideraciones éticas en la investigación .....	98
3.3.1. Consentimiento informado para la realización de entrevistas .....	101
3.4. Diseño metodológico.....	101
3.5. Universo y población de estudio .....	104
3.5.1 El área de Humanidades.....	106
3.5.2 Estudiantes de Humanidades que formaron parte de la muestra .....	107
3.6. La entrevista como técnica de investigación.....	109
3.7. Fases de la construcción de datos .....	112
3.7.1. Entrevistas a estudiantes migrantes.....	114
3.7.2 Entrevistas a estudiantes locales.....	120
3.8. Análisis de datos y sistema de categorías .....	121
<b>Capítulo 4 Perfiles de las y los estudiantes que llegan a Humanidades .....</b>	<b>127</b>
4.1 Datos estadísticos sobre las licenciaturas de Humanidades .....	127
4.1.1 Solicitudes por licenciatura .....	127
4.2. Modalidad de estudio .....	129
4.3 Aceptación e inscripción.....	130
4.4. Datos para caracterizar a los y las estudiantes de humanidades .....	131
4.4.1. Edad y sexo .....	131
4.4.2. Domicilio .....	134
4.4.3. Origen socioeconómico.....	137
4.4.4. Redes familiares y de amigos.....	140

4.5. Análisis de estudiantes que ingresaron por licenciatura .....	145
4.5.1. Antropología Histórica.....	145
4.5.2. Antropología Lingüística .....	148
4.5.3. Antropología Social .....	150
4.5.4. Arqueología.....	153
4.5.5. Historia.....	156
4.5.6. Filosofía .....	159
4.5.7. Lengua Francesa.....	162
4.5.8. Lengua Inglesa .....	165
4.5.9. Lengua y Literatura hispánicas.....	168
4.5.10. Pedagogía .....	171
4.5.11 Sociología .....	175
4.6. Diferencias y similitudes entre las licenciaturas .....	177
Capítulo 5 Caras vemos, migraciones no sabemos .....	184
5.1 Proceso migratorio emprendido por los y las estudiantes.....	184
5.1.1 Organización de la categoría rol de las familias .....	185
5.2. Rol de las familias en el proceso migratorio de sus hijos e hijas .....	186
5.2.1. Constitución de hogares.....	187
5.2.2 Influencia de los padres y madres en la elección de carreras .....	194
5.3 Construcción de redes migratorias.....	200
5.3.1 Experiencias y expectativas sobre la migración .....	202
5.3.2 Redes en el lugar de destino .....	208
Capítulo 6. Amor o desamor a primera vista.....	217
Encuentros y desencuentros con la diversidad .....	217
6.1. Desarraigo familiar, desprenderse de lo vivido .....	217
6.1.1. Duelo migratorio .....	219
6.1.2. El cambio de vida rural a la vida urbana .....	224
6.1.3 Descubriendo la nueva cotidianidad .....	227
6.2 Proceso de alteridad .....	230
6.2.1 Choque cultural: vivir en las diferencias .....	231
6.2.2 Otras situaciones discriminatorias enfrentadas .....	243
6.3 Desajustes en el habitus de origen, desarrollo de un nuevo habitus.....	247
6.3.1 Reconfiguraciones y su influencia en las maneras de pensar y actuar .....	248

6.3.2 Afectaciones en la salud mental .....	256
Capítulo 7 ¿Como pez en el agua?.....	264
Construyendo un sentido práctico intercultural a través de .....	264
competencias interculturales .....	264
7.1 Estrategias para lograr una trayectoria escolar exitosa.....	265
7.1.1 Unidad entre estudiantes migrantes .....	266
7.1.2 El acompañamiento de los y las amigas locales .....	270
7.1.3 Aprender de las dificultades .....	273
7.1.4 Obtención de becas para palear algunas carencias.....	276
7.2 Desarrollo de competencias interculturales .....	279
7.2.1. Aprendizajes generados al contacto con la diversidad .....	280
7.2.2 Estar entre dos lados.....	286
7.2.3 Nuevo habitus, resultado de lo vivido... .....	291
Capítulo 8 Vida Universitaria .....	297
Construcción de Trayectorias Escolares.....	297
8.1 Sistema Universitario.....	298
8.1.1 Apoyo recibido por los y las estudiantes migrantes de la universidad .....	298
8.1.2 Apoyo recibido de los y las docentes.....	305
8.1.3 Recomendaciones hechas por los y las estudiantes a la UV.....	309
8.2 Entre ser estudiante y ser autónomo .....	315
8.2.1 Autonomía y sentido de la responsabilidad .....	315
8.2.2 Vida independiente y libertad de decisión .....	318
8.3 Pandemia: de la educación presencial a la educación a distancia .....	319
8.3.1 Dificultades al regresar a casa .....	320
8.3.2 Añoranza de la vida independiente.....	326
8.4. Expectativas laborales generadas a partir de la migración por estudios .....	327
8.4.1 ¿Ahora para dónde? .....	328
8.5 Recomendaciones a otros estudiantes migrantes.....	332
8.5.1 Contar con redes de apoyo .....	332
8.5.2. Elegir bien a sus amistades y hacerse de amigos/as locales .....	333
8.5.3. Valerse por ellos/as mismos/as .....	334
8.5.4 Apertura hacia lo nuevo .....	335
8.6. Notas de cierre del capítulo .....	336

Conclusiones .....	339
Estudiantes migrantes, ¿se pueden meter en un mismo costal? .....	339
Estudiantes migrantes y sus experiencias en la nueva vida .....	343
Aprendizajes desarrollados gracias al contacto con la diversidad .....	345
Facilitando el camino para los y las que migran para estudiar .....	349
Aprendizajes significativos adquiridos a través de la experiencia migratoria .....	352
Sentido práctico intercultural, una posibilidad para quienes viven la diversidad .....	353
¿Y después qué viene? .....	355
Referencias .....	357
Anexo 1. Guion de entrevista a estudiantes foráneos/as .....	371
Anexo 2. Guion de entrevista a estudiantes locales .....	372
Anexo 3 Consentimiento informado .....	373
Anexo 4 Encuesta a estudiantes sobre datos generales realizada en Google Formulario .	374

## Índice de figuras

<b>Figura 1</b> Causas de la migración en México durante el 2020 .....	27
<b>Figura 2</b> Estudiantes migrantes y sus capitales al ingresar a la UV.....	55
<b>Figura 3</b> Campo Universitario UV de acuerdo con la teoría de Bourdieu. ....	61
<b>Figura 4</b> Desigualdad, diferencia y diversidad en los estudios interculturales. M. Guilherme y G. Dietz. 2014.....	74
<b>Figura 5</b> Proceso Intercultural .....	86
<b>Figura 6</b> Proceso de adaptación ante el choque cultural .....	88
<b>Figura 7</b> Lugares de origen de estudiantes migrantes en el estado de Veracruz. ....	117
<b>Figura 8</b> Estados de nacimiento estudiantes inscritos/as.....	179
<b>Figura 9</b> Estados de domicilio de estudiantes inscritos/as .....	180
<b>Figura 10</b> Municipios de domicilio de estudiantes inscritos/as.....	181
<b>Figura 11</b> Dimensión Proceso Migratorio por Estudio.....	185
<b>Figura 12</b> Categorías del Proceso Migratorio por estudio.....	186
<b>Figura 13</b> Profesiones y ocupaciones de padres y madres .....	199
<b>Figura 14</b> Categoría Experiencias sobre la migración .....	201
<b>Figura 15</b> Categoría Redes en el lugar de destino.....	201
<b>Figura 16</b> Dimensión Encuentros y desencuentros culturales .....	217
<b>Figura 17</b> Dimensión construcción de un sentido práctico intercultural.....	265
<b>Figura 18</b> Estrategias de supervivencia de los y las estudiantes migrantes.....	279
<b>Figura 19</b> Dimensión Construcción de trayectorias escolares .....	297
<b>Figura 20</b> Recomendaciones a la UV .....	310

## Índice de tablas

<b>Tabla 1</b> Resumen de las principales teorías migratorias. ....	68
<b>Tabla 2.</b> La interculturalidad y sus tres perspectivas .....	75
<b>Tabla 3.</b> Criterios de selección de la población .....	104
<b>Tabla 4.</b> Número de estudiantes por área académica en la UV .....	105
<b>Tabla 5.</b> Matrícula total de estudiantes de los programas del área de Humanidades .....	105
<b>Tabla 6.</b> Estudiantes migrantes internos.....	116
<b>Tabla 7</b> Descripción de los y las estudiantes migrantes.....	118
<b>Tabla 8</b> Estudiantes Locales.....	121
<b>Tabla 9</b> Categorías analíticas apriorísticas.....	123
<b>Tabla 10</b> Categorías y subcategorías del Proceso Migratorio por estudio .....	124
<b>Tabla 11</b> Categorías y subcategorías de la Diversidad Cultural.....	125
<b>Tabla 12</b> Categorías y subcategorías de Construcción de un SPI.....	126
<b>Tabla 13</b> Categorías y subcategorías de Vida Universitaria .....	126
<b>Tabla 14</b> Porcentajes de sexo por licenciatura.....	178
<b>Tabla 15</b> Porcentajes de estudiantes residentes de Xalapa y otros municipios .....	182
<b>Tabla 16</b> Tabla comparativa año de egreso de bachillerato.....	183

## **Dedicatorias**

A los y las que migraron...

A mi abuela que no decidió migrar, pero a los nueve años dejó Chihuahua para recorrer varias ciudades de Veracruz junto a su padre, hermana y hermanos...

A mi padre que llegó de Oaxaca y que provenía de padre extranjero y madre mexicana...

A mi madre, cuyos padres se conocieron en Acayucan, pero ninguno era de ahí, mi madre sí...

A mí, que a los 17 años decidí ir a estudiar a una ciudad que nunca había visitado y no conocía en lo más mínimo y en la cual decidí radicar al graduarme... a mi hermana gemela que me acompañó en la travesía... sin ella no sé si lo habría intentado...

A mi compañero de viaje, de aventuras y de sueños...

A mi hermosa familia, mis padres que han sido guerreros para cuidarnos y darnos lo que ellos nunca tuvieron, a mis queridas hermanas y sus preciosas familias que siempre han escuchado mis ideales con curiosidad y respeto, aunque a veces suelo ser la persona más rara...aun así siempre me han alentado y me han hecho sentir segura y amada...

A mis amigas y amigos, que han estado presentes en distintos momentos de mi vida y mi formación y han dejado huella en mí...

A mis estudiantes...

**A todos/as aquellos/as que perdieron el miedo a migrar en la búsqueda de mejores oportunidades, quienes construyeron sueños lejos de sus lugares de origen y formaron parte de nuevas realidades...**

## **Agradecimientos**

La presente investigación tomó alrededor de cinco años de trabajo, el cual realice la mayor parte del tiempo frente a mi computadora custodiada por una enorme taza de café. Pero, aunque a simple vista parecía estar sola, siempre hubo detrás de mí un gran número de personas que contribuyó a que esto fuera posible.

Gracias **Dra. Irlanda Villegas Salas** por haber creído en mí y haberme acompañado a lo largo de este proceso, por cada uno de los consejos y recomendaciones, por confiar en mi trabajo y por haberme brindado tu valioso apoyo.

Gracias **Dr. José Luis Suárez Domínguez** por cada una de las explicaciones sobre teorías tan lejanas a mi mundo, pero fundamentales en la investigación, por cada lectura y consejos prodigados para mejorar cada apartado, por la confianza que depositaste en mí y el ánimo que siempre me infundiste.

Gracias **Dr. Sergio Navarro Martínez** por haber asumido un rol primordial en mi comité tutorial y cada semestre revisar mis avances a profundidad y aportarme nuevas ideas para profundizar mi trabajo investigativo.

Gracias **Dr. Gunther Dietz, Dra. Laura Selene Mateos Cortés y Dr. Miguel Figueroa Saavedra** por compartir sus conocimientos y sus consejos en cada uno de los seminarios, sin duda ustedes son parte fundamental de mi formación como investigadora. Atesoro sus enseñanzas y, sobre todo la calidez y accesibilidad que siempre nos mostraron para aclarar nuestras dudas y ayudarnos a construir nuestros proyectos.

Gracias a cada uno de los y las compañeras del **DIE** y de la **MIE** con quienes conviví a través de la distancia y de las pantallas, sin embargo, esto no nos impidió tejer redes de apoyo para aprender unos/as de otros/as y entablar intercambios que me enriquecieron como estudiante y como persona.

Gracias al **Instituto de Investigaciones en Educación** de la Universidad Veracruzana, a la **Dra. Gloria Cruz Sánchez**, a la **Dra. Samana Vergara-Lope** y a todo el equipo administrativo por guiarme y acompañarme en cada uno de los trámites administrativos durante mi trayectoria escolar, siempre con una sonrisa y una respuesta amable.

Gracias a **los y las estudiantes migrantes y locales** que participaron en mi investigación, sin ellos/as no habría podido cumplir con mi cometido y no hubiera cuestionado mi rol como investigadora, profesora y tutora. Cada estudiante me compartió su sentir, sus experiencias y aprendizajes de manera sincera y generosa, hecho que permitió a la presente investigación lograr un aporte desde las voces de sus actores principales.

Gracias a mi facultad, la **Facultad de Idiomas** de la UV, en donde me formé como licenciada y maestra y después me recibió como profesora, por todo el apoyo brindado y facilidades para realizar mis estudios de doctorado.

Asimismo, agradezco al apoyo recibido a través de la beca **CONAHCYT**.

Finalmente, brindo un agradecimiento especial a mis sinodales: **Dra. María José García Oramas, Dra. Roxana Chiappa Baros, Dr. Carlos Alberto Garrido de la Calleja, Dr. Marco Antonio Hernández Falcón, Dr. Miguel Figueroa Saavedra Ruiz, Dr. Sergio Navarro Martínez y Dr. Gunther Dietz**, por su lectura y comentarios de gran valía para la conclusión de esta investigación.

## **Capítulo 1 Planteamiento del problema De dónde partimos y hacia donde vamos**

En este primer capítulo se plantea a detalle la problemática de partida de nuestra investigación y se establecen los conceptos de base que permitieron la construcción del andamiaje teórico del cual nos valimos. Posteriormente, se presenta el contexto de estudio, las preguntas y objetivos que surgieron como pilares para dar sustento a la investigación, así como los aportes perseguidos por medio de la estrategia metodológica implementada. Además, se explican las pautas y elecciones que se tomaron con el fin de alcanzar los objetivos trazados, al igual que las limitaciones del proyecto.

Cabe señalar que la preocupación de donde surge esta investigación radica en querer comprender los procesos que enfrentan los y las estudiantes que realizan migración por estudios desde que toman la decisión de migrar y durante la construcción de sus trayectorias escolares.

### **1.1 El ingreso a la Universidad y los retos que conlleva**

Año con año es posible ver la llegada de nuevos/as estudiantes a las universidades públicas, afortunados/as al conseguir un espacio en la educación superior que muchos/as otros/as jóvenes no lograron alcanzar. En el caso específico de la Universidad Veracruzana (UV en adelante) en el año 2024, se ofertaron 18,778 espacios para ingresar a la universidad a nivel licenciatura, en todas sus modalidades, y técnico superior, contra alrededor de 42,000 aspirantes que presentaron el examen de admisión, es decir que aproximadamente 23,222 jóvenes no tuvieron la oportunidad de continuar con sus estudios universitarios,<sup>1</sup> por lo menos no durante ese ciclo escolar.

No obstante, no basta con el ingreso: los desafíos de estudiar una carrera universitaria seguirán surgiendo hasta que las y los estudiantes logren graduarse, sino es que no desertan por una multiplicidad de factores<sup>2</sup>. Mientras tanto, a lo largo de sus trayectorias escolares, las

---

<sup>1</sup> Información obtenida en el sitio oficial de la Universidad Veracruzana <https://www.uv.mx/informacion-estadistica/anuario/>

<sup>2</sup> Muchos de ellos ligados a las transiciones hacia la vida adulta, como el inicio de la vida laboral, la vida en pareja o en familia, entre otros que no son objeto de estudio en esta investigación.

y los estudiantes tienen que hacer frente a diversas situaciones de índole geográfica, afectiva, económica y social, por mencionar algunas, las cuales forman parte de sus vidas en los contextos sociales universitarios y en la vida extraescolar. Además, las y los estudiantes llegan a la educación superior con sus propios rasgos culturales, sociales, étnicos, lingüísticos, religiosos, entre otros, los cuales contribuyen a complejizar una diversidad cultural percibida por algunas personas, pero por otras pasa completamente invisibilizada. Esta diversidad que podría ser vista como una riqueza y una ocasión para realizar ejercicios de alteridad, de encuentros y de aprendizajes significativos resulta poco aprovechada en el ámbito educativo.

La diversidad cultural no es un fenómeno que se vive solo en la universidad sino en todas las sociedades e instituciones, sin embargo, cada una con rasgos muy particulares originados por los contextos específicos en donde se desarrollan y por los actores que participan. En cuanto a este constructo, Pretceille (2011) señala que las sociedades están marcadas estructural e indefinidamente por la pluralidad y la diversidad cultural, social, religiosa, étnica y lingüística, sin olvidar el componente económico que tiene un rol primordial en la composición de las poblaciones. En este sentido, es necesario tener presente todos estos elementos, de suma relevancia, al acercarnos a la comunidad universitaria y querer comprender su conformación.

De acuerdo con lo anterior, es posible considerar la diversidad como el común denominador en todos los grupos y en todos los individuos. Sin embargo, para comprender tal diversidad no es suficiente con intentar dividir las sociedades en una sucesión de homogeneidades, con la idea errónea de que los individuos que tienen una misma nacionalidad, lengua y religión son idénticos bajo la obligatoriedad de una semejanza, como lo plantea el multiculturalismo, del cual me alejaré completamente en esta investigación<sup>3</sup>. Es decir, no es posible comprender la diversidad como el desmontaje de características vistas como homogéneas puesto que éstas son, en realidad, homogeneidades artificiales construidas *a priori*, en consecuencia, son construidas de manera arbitraria (Pretceille, 2011). Más bien, debemos ver a los individuos que forman las sociedades no como representantes de una

---

<sup>3</sup> El multiculturalismo visto como un sistema normativo que establece criterios para reconocer las diferencias y sigue una tendencia de expulsar a las personas que no cumplen con las características de una misma población por lo que es de naturaleza discriminatoria. Además, se sirve de una política que preconiza la tolerancia y donde las interacciones entre grupos son limitadas. (Ángeles, 2023)

cultura sino como representantes de ellos mismos, puesto que cada individuo es conformado por varias identidades que no son exclusivas y que coexisten, de diferentes maneras, entre ellas la armonía y el conflicto.

Es conveniente elucidar que me apego al concepto de diversidad cultural visto “no como la suma mecanizada de diferencias, sino como un enfoque multidimensional y de múltiples perspectivas para el estudio de las identidades, de los marcadores de la identidad y de las prácticas discriminatorias” (Dietz, 2017, p. 14), este concepto pone de relieve (Dietz 2017, p. 13) “el entrecruzamiento entre distintas fuentes de variabilidad humana”. En este sentido, la Universidad Veracruzana siendo una casa de estudios que recibe estudiantes provenientes de distintas zonas geográficas, grupos étnicos, senos familiares, religiones, cosmovisiones e incluso lenguas (al ser México un país multilingüe) se convierte en el escenario idóneo donde convergen múltiples orígenes sociales y culturales.

En ese sentido, día a día somos testigos de cómo las sociedades hacen frente a la diversidad con discursos y acciones racistas, clasistas y xenófobas, lo que nos obliga a cuestionarnos si las universidades, por el simple hecho de dedicarse a formar a futuros profesionistas a través de saberes teóricos, heurísticos y axiológicos<sup>4</sup>, proponen espacios en donde se propicien reflexiones sobre estos fenómenos y se implementen acciones que las contrarresten. Por consiguiente, es indispensable preguntarse cómo se vive la heterogeneidad en la universidad y hasta qué grado la comunidad universitaria la afronta, la evita o ha optado por una apertura hacia el otro y hacia la interculturalidad, o si la ignoran completamente y, en consecuencia, tal heterogeneidad no es visibilizada.

### ***1.1.1 Oferta académica de la Universidad Veracruzana***

Conocer la composición de la UV permite la aproximación a su carácter diverso. Esta casa de estudios posee una distribución en cinco regiones (Xalapa, Veracruz, Córdoba-Orizaba, Poza Rica-Tuxpan, Coatzacoalcos-Minatitlán) que comprenden 27 municipios del estado de Veracruz, lo que la ha convertido en una de las Instituciones de Educación Superior (IES) con mayor despliegue geográfico. En cuanto a su oferta académica, ésta se compone por 365 programas, entre los cuales se encuentran programas de doctorado, maestría,

---

<sup>4</sup> El modelo actual de la Universidad Veracruzana, Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), considera tres ejes fundamentales en la formación de su comunidad estudiantil: el teórico, el heurístico y el axiológico.

especialización, licenciatura, técnico superior universitario y técnico, propuestos en modalidad: escolarizada, virtual, a distancia y mixta. Sin embargo, de acuerdo con las estadísticas de la propia Universidad son los programas de licenciatura escolarizada los que poseen la mayor matrícula y demanda, puesto que de la matrícula total de educación formal de la universidad en el ciclo escolar 2023-2024 fue de 68, 341 estudiantes, donde el 95 % (65, 096) corresponde a estudiantes de algún programa de licenciatura de dicha modalidad. Debido a su variada oferta, la UV posee un gran prestigio a nivel nacional y sobre todo en la región sureste del país, por lo que no es raro ver llegar estudiantes de otros estados del sur a estudiar en esta institución.

De igual manera, las cifras de la UV muestran que Xalapa es la región que posee mayor número de licenciaturas (67), dos programas de técnico superior y ocho carreras técnicas, es así como esta región posee una población de 25,788 estudiantes, conservando un 39.14 % de la población total de esta Universidad (UV, 2024). Incluso muchas de estas licenciaturas solo se ofertan aquí, lo cual obliga a muchos/as estudiantes a cambiar de residencia por varios años para poder continuar con sus estudios a nivel superior; sin embargo, es posible también encontrar a muchos/as jóvenes que permanecen en la ciudad por más tiempo ya sea para realizar estudios de posgrado, por situaciones laborales o personales.

## **1.2 La migración como medio para realizar estudios universitarios**

El hecho de dejar los hogares familiares es un primer obstáculo para las y los jóvenes que quieren realizar estudios en el sistema escolarizado, en disciplinas y sedes educativas que no se encuentran en sus localidades (como es el caso de las carreras de artes, todas las de ciencias sociales y la mayoría de humanidades) dando origen a una migración por estudios, la cual representa un desafío para los padres y madres que deben costear la manutención de sus hijos/as fuera del lugar de residencia familiar y para los y las estudiantes que en muchos casos deben trabajar para costearse ellos mismos/as sus estudios. Dicha migración, reconocida como interna por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2006), es definida como el “movimiento de personas de una región a otra en un mismo país con el propósito de establecer una nueva residencia. Esta migración puede ser temporal o permanente. Los migrantes internos se desplazan en el país, pero permanecen en él” (p. 40). Es decir, las y los estudiantes que hacen un desplazamiento dentro del país dejan sus

municipios de origen para trasladarse a otros con la finalidad de encontrar lo que no hay en su lugar de origen, en este caso, el acceso a la educación superior. Por su parte, Herrera (2006) explica que la migración interna no solo implica cambiar su lugar de residencia de una comunidad a otra, sino que las y los estudiantes al hacer este cambio deberán enfrentarse a un cambio sociocultural.

En la UV hay una gran población de estudiantes que ha realizado una migración interna; es decir un desplazamiento desde sus lugares de origen (municipios, ciudades, regiones o comunidades) para cambiar de residencia, ya sea por un tiempo definido (si es solo lo que duran sus estudios) o indefinido (los que deciden quedarse a radicar en la ciudad de estudios). Este cambio de residencia implica un alejamiento de las redes del lugar de origen, pero también el establecimiento o creación de nuevas redes con el lugar de destino, además de la puesta en marcha de ciertas habilidades y estrategias por parte de los y las jóvenes con la finalidad de integrarse al nuevo contexto (Giorguli y Angoa, 2016). Las y los estudiantes viven entonces un parteaguas en su curso de vida, el cual acarrea muchas transformaciones que pueden ser vistas como ventajas o inconvenientes y que ponen en juego varios elementos como mencionan Giorguli y Angoa (2016, p.372) entre ellos: “los recursos disponibles, las redes sociales, la dinámica familiar, las oportunidades económicas, el acceso a servicios, por ejemplo”.

Para Brunner (2007), la heterogeneidad de las universidades se encuentra estrechamente relacionada con la ampliación de la cobertura educativa y con el proceso de masificación de la educación superior que tuvo lugar a partir de los años sesenta, ya que muchos/as jóvenes que quedaban fuera de la educación superior han logrado obtener un espacio en la universidad. Además, Guzmán (2017) enfatiza que las investigaciones realizadas en el ámbito educativo, específicamente en la composición de la población estudiantil, comienzan a visibilizar la presencia de las y los estudiantes indígenas, estudiantes de primera generación, estudiantes foráneos/as, estudiantes trabajadores/as y estudiantes de intercambio. Sin embargo, estas investigaciones siguen siendo aún muy escasas. De acuerdo con Guzmán, aún es necesario investigar a profundidad cómo todos/as estas estudiantes viven su ingreso a la educación superior y qué experimentan a lo largo de sus trayectorias escolares de tal manera que sus condiciones específicas de estudiantes indígenas, de primera

generación y foráneos, entre otras, sean conocidas, reconocidas y atendidas por las propias instituciones y sus actores.

### **1.2.1 Planteamientos de base para el quehacer investigativo**

Esta investigación se planteó profundizar específicamente en las y los estudiantes que han realizado migración interna con la finalidad de continuar sus estudios universitarios, se estudió la presencia de jóvenes provenientes de otros municipios, ciudades o estados que tuvieron que cambiar de domicilio específicamente para ingresar a la UV. Guzmán (2017) los nombra estudiantes foráneos/as y los define como aquellas/os que “no encuentran en su lugar de residencia la opción de carrera que desean estudiar; o bien, no les satisface la calidad de la oferta educativa” (p. 9). Además, Guzmán (2017), insiste en el hecho de que estos/as estudiantes no solo deben cambiar su residencia de municipio o de estado para encontrar la formación de su agrado, sino que, además, hacen frente a los cambios que conlleva pasar de ser estudiante de bachillerato a convertirse en estudiante universitario, rol donde asumen un mayor número de responsabilidades. Como remarca Guzmán (2017), muchos/as de lo/as estudiantes se muestran altamente motivado/as por la oportunidad de continuar sus estudios, pero esta motivación puede ser perturbada por el hecho de tener que trabajar para poder costear parte o todos los gastos que se generan al vivir lejos de sus familias.

Cabe señalar que esta investigación considera a las y los estudiantes como migrantes por estudios ya que se desplazan a otra ciudad con la finalidad de radicar en ella, ya sea de manera temporal, por el plazo de duración de sus estudios, o de manera permanente, pues hay estudiantes que deciden quedarse a radicar en Xalapa de forma definitiva. Además, de acuerdo con el Glosario de Migraciones (OIM, 2006), a pesar de no existir una definición para el término de *migrante* aceptada a nivel mundial, es un término que se usa para nombrar a las personas que se desplazan voluntariamente por “razones de conveniencia personal”, ya sea que el desplazamiento sea de orden internacional o interno con la finalidad de mejorar sus condiciones sociales y materiales (p. 44). En este sentido, los y las estudiantes que deciden desplazarse a Xalapa lo hacen con un propósito específico que consideran les permitirá mejorar sus condiciones laborales y obtener cierto prestigio social a través su formación académica sobre todo en ciertas carreras.

Es primordial preguntarse cómo actúan las motivaciones y expectativas de las y los estudiantes que deciden emprender una migración y descubrir el rol que juegan las familias en una toma de decisión tan importante como la de dejar su lugar de origen. Es posible intuir que para tomar dicha decisión muchos de las y los estudiantes contaron con el apoyo y el respaldo familiar, pero también que muchos/as de ellos/as lo hicieron sin este apoyo al provenir de contextos familiares conflictivos. Además, el rol que ejercieron otros contactos, ya fueran amigos/as, conocidos/as o parientes, los cuales funcionan como redes de apoyo (Massey et al.1993) tanto emocional como de orientación. Estas redes de apoyo probablemente ya han realizado una migración por estudios e incentivan a las y los estudiantes a realizar la misma experiencia; o viven en Xalapa y se muestran accesibles para facilitar la instalación en la ciudad; o probablemente tienen contactos que pueden apoyarles de alguna manera. Estas redes son definidas en las teorías de migración como:

...conjuntos de vínculos interpersonales que conectan a migrantes, antiguos y no migrantes en su área de origen y de destino a través de los lazos de parentesco, amistad y comunidad de origen compartida. Se sostiene como hipótesis que la existencia de estos lazos aumenta la verosimilitud de la emigración al bajar los costes, elevar los beneficios y mitigar los riesgos del movimiento internacional. (Massey et al, 1993 en García, 2017 p.3)

De esta manera, estas redes de apoyo sirven a las familias como soporte para iniciar la migración de sus hijos e hijas universitarias ya que actúan como condiciones sociales idóneas para el proceso migratorio de las y los estudiantes. No obstante, al margen de las redes de apoyo hay otras condiciones necesarias, como las económicas y culturales. Estas condiciones, nombradas por Bourdieu como *capitales*<sup>5</sup>, forman parte del equipaje de las y los estudiantes puesto que los traen consigo y dependiendo de su calidad y cantidad será su inserción en la Universidad. En ese sentido, en mi primer acercamiento a los perfiles de estudiantes migrantes pude notar, por ejemplo, que había estudiantes que venían a estudiar a Xalapa porque sus familiares (padres, madres, hermanos, hermanas) o amistades muy cercanas habían hecho esa misma elección, hecho que les daba seguridad, ya que contaban

---

<sup>5</sup> Este concepto de suma importancia en esta investigación es abordado de manera más detallada en otros apartados.

con información de primera mano de cómo vivir en Xalapa y de cómo sería el ingreso a la universidad.

### ***1.2.2 Algunas pistas de partida para la comprensión del fenómeno investigativo***

En el caso preciso de la UV, todos estos procesos experimentados por las y los estudiantes al desplazarse de sus hogares con la finalidad de realizar estudios de nivel superior se encuentran hasta el día de hoy poco visibilizados y, en consecuencia, en realidad son desconocidos por la comunidad universitaria. Prueba de ello, son los anuarios y estadísticas publicados por la UV en sus sitios de internet, los cuales no proponen cifras de cuántos estudiantes llegan de otros municipios o estados a realizar estudios. Igualmente, los datos no señalan quiénes son y de dónde vienen, cuáles son las dificultades que atraviesan para realizar sus estudios por lo que su condición de estudiantes migrantes queda aparentemente oculta. Probablemente conocer cómo experimentan estas/os estudiantes su ingreso e instalación en la UV, permitiría a la propia universidad crear estrategias que faciliten estos procesos y en consecuencia asegurar trayectorias escolares exitosas.

Desafortunadamente, esta atención a las poblaciones migrantes que deberían compartir las universidades públicas, ha sido relegada por la preocupación de ampliar la matrícula de ingreso<sup>6</sup>, brindar tutorías a la población estudiantil, alcanzar el cumplimiento de indicadores de gestión como la obtención de la acreditación de sus programas según los estándares de calidad establecidos por organismos acreditadores reconocidos a nivel nacional, la consolidación de cuerpos académicos, el aseguramiento de sus programas en el sistema nacional de posgrados, entre otros. Si bien, estas son medidas impuestas a nivel nacional para asegurar de manera cuantitativa la calidad de los programas, hay una tendencia a olvidar a las y los estudiantes como actores centrales de todo proceso educativo. Al respecto, se considera que de poco sirve que las universidades alcancen todas las metas que se imponen en cuanto a la gestión administrativa, si desconocen quiénes son sus estudiantes, qué obstáculos y retos enfrentaron con el propósito de tener acceso a la educación superior y posteriormente, cómo han logrado construir sus trayectorias escolares a pesar de las

---

<sup>6</sup> En el Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024 de la Secretaría de Educación Pública establece como objetivo prioritario 1 la ampliación de la cobertura educativa con la finalidad de asegurar el acceso a la educación como derecho humano bajo los principios de equidad, inclusión e interculturalidad.

dificultades. Este valioso conocimiento permitiría a las universidades implementar políticas institucionales de apoyo a sus estudiantes.

A pesar del carácter imperceptible de sus orígenes, las y los estudiantes cohabitan en su quehacer académico en el contexto universitario con estudiantes muy diferentes, siendo, como se mencionó anteriormente, así una comunidad diversa en términos culturales, religiosos, étnicos y lingüísticos, lo que conduce a observar formas interculturales de socialización. Estas relaciones interculturales, desde la perspectiva de la interculturalidad descriptiva, pueden dar lugar a “constelaciones de mayoría-minoría” y de “nosotros versus ellos” (Dietz, 2017, p. 2). En el caso preciso de las instituciones educativas a nivel superior, dichas relaciones podrían crearse a partir de las diferencias entre las y los estudiantes de acuerdo con sus lugares de origen y otras muchas características que forman parte de sus identidades.

En este sentido, analizar estas relaciones interculturales desde una perspectiva descriptiva y analítica pone de relieve la calidad de las interacciones dentro de la sociedad universitaria, en cuanto a las relaciones de poder que se dan en este contexto, más allá de la composición de los distintos grupos que conforman el contexto universitario. Para entender estas relaciones interculturales es fundamental recurrir a los tres paradigmas utilizados para describir la interculturalidad:<sup>7</sup> el paradigma de la desigualdad que permite un análisis vertical (por ejemplo, las estructuraciones socioeconómicas); el de la diferencia que da lugar a un análisis horizontal (de las orientaciones étnicas, culturales, religiosas, de género, de edad, generacional y de educación sexual), y de la diversidad visto como un enfoque “plural, multi-situado, contextual, híbrido de cualquier identidad cultural, étnica, religiosa, de género o de clase social” (Dietz, 2017, p. 4). Un análisis que considere estas tres aristas permite contextualizar qué tipo de socialización se lleva a cabo entre las y los estudiantes que se encuentran inmersos en un fenómeno tan complejo como la interculturalidad.

Cabe señalar que durante la constitución de las relaciones interculturales las y los estudiantes pueden desarrollar competencias interculturales las cuales son fundamentales para concientizar y establecer negociaciones ante los conflictos que aparecen debido al grado de heterogeneidad que se vive en las aulas y en otros espacios de la UV. Para comprender

---

<sup>7</sup> Paradigmas utilizados tanto por el «Norte Global» y el «Sur Global» para definir la Intercultural en los debates sobre multiculturalismo, políticas de identidad, derechos de reconocimiento, integración y/o autonomía. (Dietz, 2017).

en qué consisten exactamente tales competencias es necesario recurrir a la definición elaborada por Dietz et al. (2007, p. 5) quienes las definen como:

La capacidad de establecer una comunicación, entendimiento e interacción en situaciones que suponen diversidad y heterogeneidad, estas situaciones son resultado de la procedencia de distintos contextos, sean culturales o subculturales, de las personas que en ellas participan. Dicha diversidad puede presentarse como clase social, étnica, edad, roles de género e inclusive situaciones de capacidad o discapacidad. Estas competencias se manifiestan en la capacidad de superar el etnocentrismo del grupo propio, de efectuar un cambio de perspectivas, de identificar la propia posicionalidad y relacionalidad, así como de realizar “traducciones” entre diferentes sistemas normativos y culturales.

Por otro lado, Muñoz señala que las competencias interculturales pueden ser definidas como “una capacidad de interacción que incluye componentes afectivos, cognitivos y de comportamientos” (2001 en Rehaag, 2006, p.6). Por consiguiente, el uso que las y los estudiantes hagan de estas competencias asegura el diálogo y el intercambio intercultural, la concientización de la diversidad y, por ende, la negociación de conflictos; en cambio la carencia de las competencias interculturales puede traducirse en malentendidos, enfrentamientos y conflictos sin resolución.

Por su parte, Rehaag (2006) enfatiza en el hecho de que una persona que posee esta competencia es capaz de conocer y reflexionar sobre su propia cultura, así como las culturas con las que se relaciona, de esta manera puede identificar los desafíos que enfrenta al entablar un contacto intercultural. Asimismo, las personas que desarrollan esta capacidad saben enfrentar situaciones de suma complejidad y de inseguridad, mostrando una apertura y disposición para aprender del “otro”.

En efecto, la puesta en práctica de tales competencias en la cotidianidad por parte de las y los estudiantes, permite a la larga formar un *habitus*; es decir, un conjunto de disposiciones (producto de un sentido práctico estratégico) que es resultado del tiempo y que se inserta de manera no consciente en ellos y ellas en la medida en que se ven expuestas ante situaciones culturales específicas. Cabe añadir que considero que este *habitus* como intercultural ya que es producto de la convivencia en la diversidad y del uso de las

competencias interculturales que se han ido desarrollando a través del tiempo, así como del capital cultural e intercultural que poseen. El describir este habitus como intercultural es la principal propuesta de esta investigación y nace al apoyarnos en la teoría bourdiana y en los estudios interculturales, ya que se estimó que el entrecruzamiento de los constructos teóricos de estas dos epistemologías permitía el análisis e interpretación de lo vivido por los y las estudiantes en el seno de la diversidad que supone el desplazamiento a Xalapa y el ingreso a la UV.

Al respecto, se acude al concepto de capital intercultural propuesto por Pöllmann (2014) a partir de la teoría del capital simbólico de Bourdieu, el cual está ligado estrechamente al capital cultural y tiende a enfatizar la esfera de relaciones entre diferentes culturas; pero sin una negación de “particularidades culturales”. Dicho capital es visto como un marcador de distinción sociocultural, además, de acuerdo con Pöllmann (2014), se diferencia del capital cultural respecto a su grado relativo de trascender los campos.

Ahora bien, como señala Wagner (2016), el concepto de habitus de Bourdieu puede dar cuenta de los ajustes que se operan en los y las agentes (en este caso las y los estudiantes) de manera espontánea, sin ninguna intención deliberada entre las presiones que se imponen objetivamente a los y las agentes y sus aspiraciones subjetivas. Sin embargo, en este punto es posible prever otro escenario en el cual las y los estudiantes no desarrolle un sentido práctico intercultural que les permita hacer frente a la diversidad, lo que puede dar como resultado que no logren integrarse al contexto universitario y experimenten un sentimiento de exclusión e inclusive, en casos más graves, que decidan abandonar sus estudios.

Cada estudiante llega a la Universidad con un habitus producto del tiempo vivido en familia y en su ciudad o comunidad; este habitus está compuesto de todo lo vivido en esos contextos y se manifiesta en su cotidianidad, en el *sentido práctico*. Cabe recalcar, que al ser un conjunto de disposiciones duraderas que generan prácticas sociales, el habitus, se ajusta a los contextos sociales. En ese sentido, las y los estudiantes pueden exteriorizar un habitus específico que se ajuste a las condiciones de diversidad en el contexto intercultural que ofrece la Universidad al recibir estudiantes de todas partes del estado y de otros estados del país, incluso estudiantes internacionales, puesto que todos ellos y ellas llegan con su propia cosmovisión, ideales, expectativas, maneras de actuar y por supuesto sus propios capitales, sin olvidar a las y los estudiantes locales; es decir los que son originarios de la propia ciudad,

ya que ellas y ellos también forman parte de este contexto y participan de igual manera en las dinámicas que se dan al interior y al exterior de la institución.

La relación del habitus y los capitales culturales depende del contexto familiar. Estos dos elementos forman parte de los recursos que las y los estudiantes traen con ellos al momento de llegar a la universidad. Evidentemente, cada estudiante es marcado por el contexto en el cual ha vivido, lo que los vuelve singulares y lo que permite la creación de un contexto académico rico en diversidad que revela las distintas cosmovisiones de las comunidades de cada estudiante.

No obstante, en las aulas y en los demás espacios universitarios no se presta atención a estos procesos que las y los estudiantes viven al encontrarse inmersos en la heterogeneidad y, en consecuencia, no se aprovecha como una oportunidad para el desarrollo de competencias interculturales, las cuales se entienden, como se mencionó anteriormente, como las capacidades que tienen los individuos para relacionarse en contextos diferentes a los propios, que podrían resultar muy valiosas frente a las desigualdades que enfrentan las y los estudiantes en las universidades públicas.

El hecho de desconocer todos estos procesos que se desarrollan al realizar una migración por estudios y todas las nuevas interacciones que esta conlleva puede condicionar a las y los estudiantes migrantes a la invisibilidad y en consecuencia a la inexistencia de su condición específica de migrantes. A pesar de esto, la necesidad de tener acceso a la educación seguirá generando en el estado de Veracruz y en todo el país migraciones internas, por lo que es imprescindible cuestionarse sobre las repercusiones que tienen tales migraciones en las vidas y en las trayectorias de las y los estudiantes, si les afectan de alguna manera, si les ayuda a volverse resilientes<sup>8</sup> ante las adversidades y si hay acciones que las universidades deben efectuar para facilitarles el desarrollo de competencias interculturales que les permitan establecer relaciones exitosas en el contexto universitario y en el contexto social en general. Este fenómeno migratorio debe ser tomado en cuenta tanto por la UV y por las universidades públicas que funcionan como polos de atracción para muchos y muchas estudiantes como prioridad en sus estrategias y programas de apoyo estudiantil.

---

<sup>8</sup> De acuerdo con Grotberg (2006) la resiliencia es la capacidad que posee el ser humano para hacer frente a las adversidades que se le presentan, implica a su vez un aprendizaje y una transformación positiva en su manera de vivir.

### **1.2.3 Delimitaciones del objeto de estudio**

En lo que concierne esta investigación, considerando la amplitud de los programas y regiones de la UV, se decidió tomar como contexto el área de Humanidades de la región de Xalapa y 11 de los programas que la conforman. Esta decisión corresponde a ciertos criterios que vuelven a esta población muy particular. En primer lugar, se eligió la región de Xalapa porque concentra el mayor número de estudiantes de toda la UV (39.39%), hecho que corrobora su rol protagónico entre las cinco regiones de estudio. Por otro lado, se eligió el área de Humanidades, área que está compuesta por un total de 10 facultades, de las cuales siete se encuentran únicamente en Xalapa; es decir, estas facultades y los programas educativos que proponen se localizan solo en esta región lo que hace imperativo para las y los estudiantes su desplazamiento.

En ese sentido, se eligieron 11 planes educativos del área de humanidades, a saber, Lengua Inglesa, Historia, Lengua y Literatura Hispánicas, Sociología, Filosofía, Antropología Histórica, Antropología Social, Arqueología, Lengua Francesa, Antropología Lingüística y Pedagogía, ya que en su conjunto representan el 42.9 % de los estudiantes que estudian en esta área y 10 de ellos solo se ofrecen en esta región. Además, estas licenciaturas, exceptuando Pedagogía y Lengua Inglesa, cuentan con matrículas muy pequeñas, la mayoría de ellas ni siquiera alcanzan los 50 lugares por año<sup>9</sup> y las restantes no pasan los 100.

Otro factor que llamó mi atención fue que se logró identificar que los y las estudiantes de las facultades elegidas que se inscribieron en 2018 señalaron habitar en 181 municipios, de los cuales 109 eran del estado de Veracruz y 72 de otros 19 estados del país, hecho que corroboró que un gran número de estudiantes tuvo que desplazarse para continuar con sus estudios. Por último, se pudo también remarcar una fuerte presencia femenina en estas carreras, puesto que mis primeras indagaciones arrojaron datos en donde se pudo comprobar que 10 de las 11 licenciaturas estaban compuestas por una mayoría de mujeres; solo la licenciatura de filosofía conserva una mayoría de hombres, sin embargo, con porcentajes muy cercanos.

---

<sup>9</sup> Total de lugares ofertados por licenciatura en la convocatoria 2022: Lengua Inglesa (220), Historia (90), Lengua y Literatura Hispánicas (60), Sociología (65), Filosofía (70), Antropología Histórica (40), Antropología Social (40), Arqueología (40), Lengua Francesa (50), Antropología Lingüística (25) y Pedagogía (225). <https://www.uv.mx/escolar/licenciatura2022/oferta/index.html>

### **1.3 Justificación**

Hemos sido testigos de, a nivel mundial y a través del tiempo, las formas en que los países han visto modificadas sus culturas, sociedades, políticas y demografías a causa de las migraciones internacionales, nacionales y regionales. Entre las principales razones asociadas a la decisión de migrar están: la carencia económica, la violencia social y familiar, los desastres naturales y la búsqueda de mejores condiciones de vida.<sup>10</sup> En 2020, se registró un total de 281 millones de migrantes internacionales en el mundo según el *Anuario de Migración y Remesas 2023*, además el volumen de la población migrante se ha incrementado paulatinamente en un 83.4% de 1993 a 2020 (Fundación BBVA et al, 2023), lo que demuestra que la migración es un fenómeno de grandes dimensiones que afecta a una gran parte de la población mundial y que continúa en ascenso año con año.

México se encuentra en una de las regiones migratorias más dinámicas del mundo y ocupa el segundo lugar a nivel mundial entre los países desde donde migran la mayor cantidad de personas, especialmente hacia los Estados Unidos. Año con año, muchos mexicanos dejan el país, arriesgando sus vidas en busca del sueño americano y la mejora de la calidad de vida de sus familias. Apenas en 2020, según cifras obtenidas en el *Anuario de Migraciones y Remesas 2023*; 11,185 773 mexicanos decidieron dejar su país para probar mejor suerte en el país vecino.

Conjuntamente, en los últimos años hemos sido testigos de cómo los procesos migratorios han evolucionado y los patrones migratorios han sido marcados por el momento histórico lleno de contradicciones ocasionadas por capitalismo neoliberal (Ceja et al, 2021). Por un lado, se observa cómo América Latina y el Caribe ya no solo forman parte de los territorios que año con año veían partir a millones de migrantes hacia Estados Unidos y Europa en búsqueda de mejores oportunidades de vida, sino que ahora se han convertido en una de las regiones que recibe migrantes tanto intrarregionales como globales (África, Asia y Medio Oriente ), migrantes que llegan con la finalidad de desplazarse ya sea hacia el norte o el sur, no solo en búsqueda de mejores condiciones económicas sino huyendo de conflictos armados y políticos, violencia, cambios climáticos y pobreza extrema.

---

<sup>10</sup> Información obtenida en el Anuario de migración y remesas 2020 elaborado por la Fundación BBVA Bancomer, A.C. y el Consejo Nacional de Población.

En el caso específico de México, vemos cómo el país funge como territorio de tránsito debido a su cercanía con Estados Unidos. Muchas poblaciones provenientes de países de centro y Sudamérica se ven obligadas a realizar la travesía de cruzar todo el país con el objetivo de llegar a la frontera norte y pedir asilo a Estados Unidos (Montoya y Sandoval, 2018). Es así como en los últimos años se ha visto, por ejemplo, una gran población centroamericana expulsada de sus países por desastres naturales, hambrunas, enfermedades y violencia, ha emprendido el recorrido para alcanzar las ciudades fronterizas de México con el objetivo de solicitar asilo humanitario a nuestro país vecino; sin embargo, dichas solicitudes pueden tomar años o no ser aprobadas lo que origina que esta población que era de tránsito se establezca indefinidamente.

### ***1.3.1 Las migraciones y sus repercusiones***

Al mismo tiempo que las migraciones se han incrementado, los gobiernos han endurecido sus políticas con tal de disminuir e impedir el paso de los migrantes por sus fronteras. No obstante, no han logrado reducir la afluencia de migrantes que han buscado nuevas formas de organización para protegerse en sus trayectorias hacia los Estados Unidos, como es el caso de las caravanas migrantes, las cuales son definidas por la Oficina Regional para Centroamérica, Norteamérica y el Caribe (OIM) de la ONU, como una modalidad de migración realizada por un grupo significativo de migrantes de manera terrestre con la intención de contar con mayor protección para no verse expuestos de manera individual, aminorar los costos al no depender de traficantes de personas y contar con la protección y vigilancia de asociaciones gubernamentales y no gubernamentales (OIM, 2018). Cabe señalar que este tipo de migración tuvo un repunte a partir del año 2018 donde personas de distintos países se organizaron vía redes sociales para iniciar sus trayectos hacia los Estados Unidos, desde ese entonces y hasta la fecha se han llevado a cabo otras caravanas migrantes que persiguen el mismo objetivo.

Si bien el ser humano ha migrado desde su aparición en la tierra, lo ha hecho por situaciones de rezago económico y social con la finalidad de mejorar sus condiciones de vida; es indispensable reconocer que este fenómeno trae consigo muchas consecuencias tanto para los individuos que las realizan como para las poblaciones que los reciben. Por tal motivo, muchas disciplinas sociales han dedicado grandes esfuerzos en descubrir qué conduce a una

persona a migrar, así como los efectos que estos desplazamientos generan a su paso. Los estudios de migración se encuentran divididos en dos vertientes (Cárdenas, 2014), por un lado, están los que se rigen por una visión macro, puesto que se centran en describir los lugares donde se realiza la movilidad y en los estudios micro que ponen su interés en las personas que realizan los desplazamientos y el conjunto de decisiones que los llevan a migrar.

De acuerdo con el Informe sobre las Migraciones en el Mundo (OIM, 2020) las investigaciones realizadas en los últimos años han señalado que el hecho de migrar se encuentra sumamente ligado a los cambios mundiales en diferentes ámbitos, desde el económico, el social, el tecnológico hasta el político. De igual manera, en este informe se señala que la migración no es uniforme a nivel mundial ya que esta es resultado de múltiples factores como la economía y la geografía entre otros que conforman los patrones de migración.

En ese tenor, cifras publicadas en el Anuario de migración y remesas del 2023 permiten contextualizar la importancia de la migración en nuestro país. En primer lugar, es indispensable señalar que México está ubicado en el segundo lugar a nivel mundial en número de migraciones (11, 185,737 millones de migrantes) y Estados Unidos sigue siendo el principal destino para los mexicanos. Otra información de gran relevancia es la relativa a las remesas, ya que nuestro país sigue ocupando el segundo lugar como receptor con un total de 60 millones, además de que éstas siguen siendo la principal fuente de divisas en el país por encima de la inversión extranjera directa, la exportación de petróleo crudo y el turismo internacional. En cuanto a la migración internacional por estudios el Anuario (2023) señala que de marzo 2015 a marzo 2020; 99,770 mexicanos migraron por estudios al extranjero, particularmente a Estados Unidos (50.2 %).

Ahora bien, siempre se ha prestado mucha atención a la migración internacional y transnacional<sup>11</sup> dado el impacto que acarrea en las políticas internacionales y en los acuerdos

---

<sup>11</sup> La Organización Internacional para las migraciones (OIM) define la migración internacional como “Movimiento de personas que dejan su país de origen o en el que tienen residencia habitual, para establecerse temporal o permanentemente en otro país distinto al suyo. Estas personas para ello han debido atravesar una frontera”. (OIM, 2006, p. 40) Mientras que la migración transnacional es definida como “el proceso por el cual los inmigrantes forjan y mantienen múltiples relaciones sociales simultáneamente entrelazadas, que unen sus sociedades de origen y las sociedades de asentamiento” (Glick Schiller *et al.*, 1995, p.48).

bilaterales que intentan regularla y en ocasiones aniquilarla. Sin embargo, existe otro tipo de migración que también impacta en gran manera, pero que por realizarse al interior del país no genera el mismo interés que el caso anterior. Me refiero a la migración interna, tal y como señala Sobrino (2013, p. 1) ésta “consiste en cambiar de residencia habitual e implica el cruce de un límite político-administrativo”; asimismo, el autor enfatiza que uno de los motivos principales que originan este desplazamiento es la demanda de trabajo y la necesidad de un salario. Por su parte Cárdenas señala que (2014, p.5) “los especialistas reconocen dos tipos de migración: la internacional y la interna. La primera se limita al cruce de las fronteras nacionales para el cambio de residencia. En tanto que la migración interna ocurre entre dos regiones de un mismo país”. Asimismo, las migraciones pueden tener un carácter definitivo (cuando las personas cambian de residencia de manera permanente) y temporal (cuando se emigra a otra residencia por un tiempo determinado). Es así como se reconoce los dos elementos que conforman las migraciones: el tiempo y el espacio (Cárdenas, 2014), los cuales actúan como variables que se relacionan estrechamente.

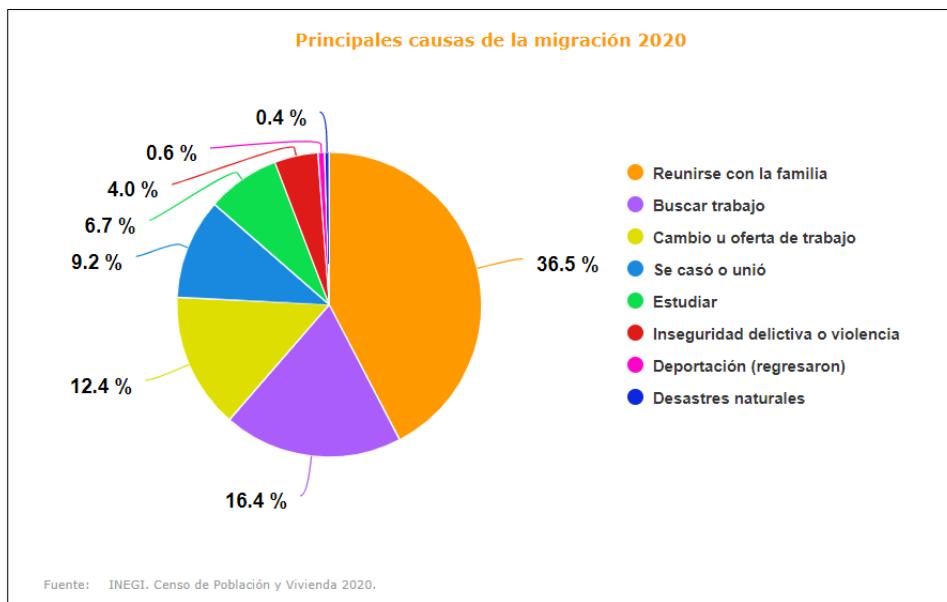
En el caso de México, la Encuesta Intercensal realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 2015, donde se preguntó a los participantes sobre su lugar de residencia cinco años atrás, arrojó que el número de migrantes internos pasó de 5.9 millones en 1995-2000 a 6.4 millones en 2010-2015 mostrando de esta manera el incremento de la migración interna en nuestro país. Posteriormente, se realizó la división entre la migración interestatal e intraestatal, lo que mostró que la primera se redujo mientras que la segunda se incrementó puesto que pasó de un total de 39.4 en 2005-2010 a 50.1 en 2010-2015. Estos datos estadísticos revelan claramente que la población mexicana sigue moviéndose de un estado a otro, pero mayormente de un municipio a otro dentro de cada estado.

No obstante, las últimas estadísticas del INEGI correspondientes al censo del 2020 muestran, primero, que los estados desde los cuales las personas migran más son Veracruz, Tabasco y Guerrero y, luego, que los estados que reciben más migrantes internos son Quintana Roo, Baja California Sur y Querétaro. De igual manera, estas estadísticas nos permiten ver las causas que originan dichas migraciones y sus porcentajes de frecuencia.

En la siguiente tabla *Causas de la migración en México durante el 2020*, se puede observar que además de las causas que ya se conocían de la migración como las relacionadas

a la familia y a las oportunidades laborales, hoy se anexan otras como realizar estudios, inseguridad delictiva, deportación y desastres naturales. Este hecho nos permite constatar que la población en México se sigue desplazando, pero ahora sus motivaciones están ligadas a fenómenos causados más claramente por las desigualdades sociales.

**Figura 1** Causas de la migración en México durante el 2020



Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivencia. 2020

La migración por estudios empieza poco a poco a volverse un factor de decisivo para realizar un desplazamiento. Podemos observar que el porcentaje de 6.7 por ciento visibiliza esta migración como la quinta más importante en el país y la cual seguramente continuará en ascendencia en los próximos años. Cabe señalar que la cuestión de la distancia interviene como un factor importante al decidir migrar, por tal motivo la mayoría de los desplazamientos se llevan a cabo a corta distancia del lugar de origen y los migrantes suelen ser, en ese sentido muy selectivos al escoger el lugar de destino.

En cuanto al ámbito educativo, los resultados estadísticos revelan que el número promedio de estudios en el país es de 9.7 años de escolaridad, lo que equivale a un poco más de la secundaria concluida, sin embargo, en el estado de Veracruz el promedio de años de estudio es de 8.2 lo que equivale al segundo año de secundaria y lo ubica en el lugar 28 a nivel nacional por escolaridad de sus habitantes. Asimismo, los datos señalan que el 94 % de

la población infantil entre los 6 y 14 años asisten a la escuela mientras que solo el 45 % de la población que fluctúa entre los 15 y 24 años continúa estudiando. Esta información nos permite ver que muchos niños/as que comenzaron sus estudios tienden a abandonarlos por distintas razones, por ejemplo, tener que trabajar y apoyar a sus familias. Prueba de ello, en 2019 se observó que alrededor de 3 millones de infantes tenían que trabajar y de ese total el 19.1 % manifestó que lo hacía para pagar sus gastos escolares. Por último, otro dato importante obtenido en 2020 fue que 4 de cada 100 hombres son analfabetas mientras que 6 de cada 100 mujeres son analfabetas, de hecho, las cifras obtenidas también mostraron que son, en general, los hombres quienes obtuvieron un mayor número de años de estudio 9.8, mientras que las mujeres obtuvieron 9.6, misma tendencia que en el año 2010.

Todos estos antecedentes me permiten de cierta manera deducir la encrucijada que viven los y las jóvenes al momento de decidir si la mejor opción para ellos es migrar para continuar su educación en otra ciudad o de plano arriesgarse a buscar mejores condiciones de vida para ellos/as y sus familias intentando llegar a los Estados Unidos y formar parte de su mercado laboral. Ahora bien, cualquiera de las dos decisiones es acompañada de muchos desafíos y dificultades. Comprendemos que el decidir migrar por cualquier razón implica no solo el deseo de irse, sino un sin número de factores que las y los migrantes deben considerar: como el apoyo familiar, el lugar de destino, los recursos con los que cuentan para emprender el viaje, las motivaciones y expectativas que los impulsan, los peligros y tensiones que deben enfrentar al insertarse a una sociedad diferente a la propia, los procesos que tienen que vivir al intentar integrarse a dicha sociedad donde probablemente deban hacer frente a diferencias culturales, algunas muy obvias otras no tanto; pero que pueden desencadenar crisis en ellos/as y en sus identidades.

Para fines de esta investigación me centré en la migración interna que realizaron las y los estudiantes que llegan a instalarse en la ciudad de Xalapa, estudiantes provenientes tanto del mismo estado de Veracruz (intraestatal), como de otras regiones lejanas y estudiantes procedentes de estados circunvecinos (interestatal) en el año 2018. Mi interés fue descubrir qué impulsaba a estos y estas estudiantes a dejar sus lugares de origen y emprender un desplazamiento que las y los alejó de todos sus referentes socioculturales, cómo vivieron ese proceso intercultural al instalarse en una nueva ciudad que año con año atrae a muchos y muchas jóvenes que persiguen el ideal de realizar estudios universitarios. Asimismo, esta

investigación persiguió comprender cómo su estancia en un contexto intercultural modificó sus habitus, los cuales se ajustaron al nuevo contexto intercultural y generó en las y los estudiantes un sentido práctico intercultural. Este nuevo sentido estratégico resultado de la cotidianidad se reveló por medio de prácticas que se adaptaron a las necesidades de los contextos en donde convivieron las y los estudiantes.

### ***1.3.2 Particularidades de la investigación***

Este proyecto de investigación tuvo como seno la UV debido a la importancia que esta casa de estudios guarda en el estado de Veracruz y en la región sureste del país al ser una de las cinco universidades públicas estatales más grandes del país debido al número de estudiantes recibidos año con año (UV, 2023). De acuerdo con datos proporcionados por la propia Universidad, la oferta compuesta por más de 365 programas atiende al 27 % de la población de educación superior del estado; es decir alrededor de 80 mil estudiantes<sup>12</sup>.

El contemplar la matrícula atendida por la UV, me llevó a suponer un gran número de desplazamientos de estudiantes de diferentes comunidades e identidades culturales que a la vez viven su inserción a la educación superior de maneras muy diferentes, cada quien lo hace dependiendo de los recursos con los que cuenten, lo que a su vez supone mayores y menores facilidades y oportunidades, evidenciando así las desigualdades sociales (Guzmán, 2017) que se viven en las universidades, resultado de las dinámicas institucionales.

La diversidad cultural que se genera en la UV ligada a los actores que la conforman, no solo por provenir de diferentes lugares de origen sino por las cosmovisiones, maneras de ser, de actuar, de hablar entre otros rasgos culturales, proporciona un contexto intercultural muy atractivo. Ahora bien, esta investigación se construyó con el objetivo de acercarse específicamente a las y los estudiantes que han realizado una migración de orden interno para realizar estudios, sin embargo, también se consideró indispensable, de igual manera, acercarse a las y los estudiantes locales (es decir originarios de Xalapa) ya que juegan un rol primordial en la diversidad de la universidad, además de que si bien ellos y ellas no atraviesan un proceso migratorio son quienes reciben a las y los estudiantes migrantes. Igualmente, los y las estudiantes locales son testigos de muchos de los obstáculos que sus colegas migrantes

---

<sup>12</sup> Datos obtenidos del sitio de internet de la UV: <https://www.uv.mx/universidad/presentacion/>, última actualización realizada el 27 de noviembre de 2023.

viven al llegar tanto a la nueva ciudad como a la universidad, por lo que su participación en esta investigación ha sido de gran valía.

### ***1.3.3 La migración por estudios***

Las y los estudiantes que realizan alguna migración enfrentan muchos procesos al dejar su comunidad y al insertarse en otra. Por un lado, podemos hablar de la ruptura, en algunos casos puede ser intermitente o parcial, con su propia comunidad y cultura, como señala Ramos (2019, p. 221): “Para quienes lo transitan, el proceso migratorio conlleva un conflicto, constituye momentos de rupturas más que de continuidades, que demandan la creación y recreación de nuevas subjetividades en el nuevo contexto y cotidianidad a habitar y transitar”. Por otro lado, Nolasco y Rubio (en Martínez, 2016) apuntan que al momento en que las y los estudiantes llegan a otra comunidad, tiene lugar otro proceso: el de adaptación, que hace referencia a los cambios socioculturales y a los tipos de relaciones sociales, que deben enfrentar y que suelen ser sumamente complejos, así como a otros cambios que suelen pasar desapercibidos; pero que marcan sus vidas, como el adaptarse a la comida, al clima, a la geografía, a los medios de transportes y a otros aspectos que son muy diferentes en sus lugares de origen.

Estos procesos de ruptura y adaptación marcan las trayectorias escolares de las y los estudiantes y les encaminan a poner en práctica ciertas competencias en su instalación en otra comunidad. En este sentido, el desarrollo de competencias interculturales ayuda a las y los estudiantes a crear puentes con las otras culturas y a entenderlas. En efecto, las relaciones y el proceso interculturales que viven las y los estudiantes conforma internamente un habitus muy particular, el cual solo puede ser manifestado a través de sus prácticas y a la vez construye en ellos/ellas un sentido práctico. Este sentido práctico sabe ajustarse y anticiparse a las necesidades y exigencias en el campo en donde se desenvuelven, en este caso en el campo universitario.

El habitus que da lugar al sentido práctico se construye de forma paulatina y no consciente, a medida en que los estudiantes se vean confrontados a la convivencia y al desarrollo y puesta en marcha de sus competencias. A este respecto, Bourdieu (1980) considera al habitus como resultado de las experiencias y prácticas, tanto individuales como colectivas, que forman parte de las percepciones, del pensamiento y de la acción y que tienen

una permanencia duradera en las y los estudiantes. Este habitus que suele ser bastante particular es resultado de las interacciones y el desarrollo de competencias interculturales con la finalidad de poder cohabitar en la diversidad cultural. Es precisamente en este punto en donde nos preguntamos ¿qué sucede cuando un habitus es conformado por estas competencias interculturales?, ¿podemos suponer que el habitus va tomando características interculturales?

Al respecto, se considera que este habitus intercultural puede estar estrechamente asociado a las *relaciones interculturales* que las y los estudiantes logren emprender; es decir, ese diálogo e intercambio que establecen con personas provenientes de otros contextos culturales; es decir que su construcción depende de la socialización, el intercambio, pero también del conflicto que puede surgir durante las interacciones y de las maneras en que resuelven o no dicho conflicto. En resumen, todo lo que experimentan las y los estudiantes en su cotidianidad forma parte de su habitus.

En lo que concierne al sentido práctico que es resultado del habitus generado, Bourdieu (1980) lo define de la siguiente manera:

El sentido práctico, necesidad social vuelta naturaleza, convertida en esquemas motrices y automatismos corporales, es lo que hace que las prácticas, en y por aquello que permanece en ellas oscuro a los ojos de quienes las producen y en lo que se revelan los principios transubjetivos de su producción, sean *sensatas*, vale decir habitadas por un sentido común. Precisamente porque los agentes no saben nunca completamente lo que hacen, lo que hacen tiene más sentido del que ellos saben. (p. 111)

Por otro lado, se señala en esta investigación al sentido práctico como intercultural porque es resultado de las prácticas interculturales que las y los estudiantes desarrollan dentro de la comunidad universitaria, dentro del espacio social universitario; pero también en la vida extraacadémica mediante las redes sociales de apoyo que construyen con sus vecinos, en sus trabajos (los que se vean obligados a trabajar), en los grupos culturales o deportivos en los que participan, los cuales a su vez juegan el papel de espacios que posibilitan la construcción del sentido de pertenencia a la institución y en cualquier otra actividad que llegue a formar parte de sus vidas durante su trayectoria escolar. Cabe señalar

que este habitus depende del contacto que las y los estudiantes con las y los otros; es decir que necesita nutrirse de esas relaciones que surgen en la cotidianidad, del contacto con los demás y de las competencias que desarrollen durante esas relaciones. Otro elemento importante del habitus es que no solo depende del contacto sino también de la duración del mismo para que este logre interiorizarse, en el caso de las y los estudiantes que llegan a la universidad y se establecen en Xalapa como mínimo cuatro años, esta condición del habitus queda resuelta ya que este es un lapso suficiente para la modificación y readaptación del mismo.

Por consiguiente, esta investigación tuvo como finalidad acercarse a las y los estudiantes que han realizado una migración interna para realizar estudios en alguna de las licenciaturas de la UV con el propósito de comprender cómo se ha construido en ellas y ellos un sentido práctico intercultural a través de todo lo vivido desde su llegada a Xalapa y su ingreso a la UV. Para ello, fue necesario descubrir cómo los y las estudiantes consideran han sido impactados sus capitales culturales al haber migrado y qué consecuencias trae esta migración a sus trayectorias escolares. A ese respecto, entendemos como capital (Carvajal, 2007, p. 23) “las dotaciones de conocimientos, de relaciones sociales, de condiciones materiales de existencia y de poder que poseen los agentes en diversos grados, en correspondencia con la posición que ocupan en la estructura social” y el capital cultural bajo tres estados específicos: el objetivado, el institucionalizado y el incorporado. Las y los estudiantes llegan a la Universidad con el capital que les fue proporcionado por sus familias, en sus antiguas escuelas y en sus comunidades de origen. Mi intención fue descubrir cómo se conformaba, según las y los propios estudiantes, el capital cultural con el que contaban al momento de integrarse a la educación superior y cómo éste fungió en su trayectoria escolar y en la construcción del sentido práctico intercultural.

La inquietud de saber cómo el capital cultural de origen influye en las trayectorias escolares de los estudiantes y cómo este es transformado durante el avance de las mismas, me obliga a definir este concepto de suma importancia en la investigación. Para ello recurri a la definición propuesta por Bourdieu (1995, p.384) quien aborda la trayectoria desde el ámbito social como “la serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un agente o un grupo de agentes en espacios sucesivos” y subraya que “cada trayectoria debe ser comprendida como una manera singular de recorrer el espacio social, donde se expresan las

disposiciones de los habitus”. Del posicionamiento de Bourdieu retomo el carácter particular que posee cada trayectoria por lo cual no pueden ser generalizadas al momento de ser analizadas. Otros aportes muy significativos sobre trayectorias escolares han enfatizado en la heterogeneidad como un rasgo esencial en las poblaciones estudiantiles, así como en la necesidad de considerar además de los factores académicos todos los aspectos extraacadémicos que forman parte de la cotidianidad de las y los estudiantes (De Garay, 2006; De Garay et al. 2015, 2017; Guzmán, 2011, 2017). Con base en lo anterior se puede señalar que las trayectorias además de ser particulares y expresar la heterogeneidad de cada estudiante deben ser comprendidas tomando en cuenta factores tanto institucionales como los atributos personales de las y los estudiantes.

En ese sentido, las investigaciones realizadas por De Garay et al. (2017, p.14) permiten comprender las trayectorias como un “proceso dinámico constituido por una secuencia de probabilidades cuyos componentes son variables en el tiempo”, de igual manera recalcan que existen “múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo”. Asimismo, recupero del trabajo de estos sociólogos el posicionamiento que efectúan en su labor de comprender las trayectorias al señalar que es necesario considerar las condiciones de vida de las y los estudiantes, los factores institucionales, así como las estrategias individuales y colectivas que ellos y ellas mismas ponen en juego en su tránsito por la universidad.

#### **1.4 Preguntas de Investigación**

Todo lo anterior expuesto desde el planteamiento del problema y en los demás apartados me encaminó a formularme ciertos cuestionamientos con el afán de estructurar todas las inquietudes concernientes a lo que viven los y las estudiantes al migrar a Xalapa, al ingresar a la universidad y al encontrarse inmersos en una comunidad estudiantil diversa y en consecuencia indagar cómo reflexionan en cuanto a todo lo experimentado durante esta etapa de sus vidas. En ese sentido se formuló una pregunta de investigación general que fungió como base central y posteriormente, se recurrió a cuatro preguntas específicas con el fin de poder desglosar dicha pregunta y así establecer una ruta investigativa.

#### ***1.4.1 General***

¿Cómo construyen los y las estudiantes migrantes un sentido práctico intercultural en el entorno social universitario?

#### ***1.4.2 Específicas***

- ¿Quiénes son las y los estudiantes que realizan migración para ingresar a la UV y cómo están conformadas sus trayectorias escolares?
- ¿Qué encuentros y desencuentros culturales viven las y los estudiantes migrantes al sumarse a la heterogeneidad de la Universidad y de la nueva ciudad, y cómo los enfrentan?
- ¿Qué competencias interculturales desarrollan las y los estudiantes migrantes provenientes de diversos contextos al establecer relaciones interculturales en la universidad?
- ¿Qué apoyos reciben los y las estudiantes en el ámbito universitario para realizar sus trayectorias escolares?

### **1.5 Objetivos de investigación**

El reflexionar en las preguntas anteriormente expuestas, me llevó a determinar los siguientes objetivos de investigación, los cuales tuvieron una función fundamental en la concepción del marco teórico para lo cual se buscó construir una estructura que pusiera de relieve las teorías y conceptos precisos para la comprensión de las interrogantes presentadas. Posteriormente, estos objetivos guiaron las elecciones para elaborar el marco metodológico, el cual fue esencial para acercarme a la población concerniente y al objeto de estudio. De igual manera, estos cinco objetivos permitieron orientar el análisis de los datos construidos con la técnica de investigación elegida.

#### ***1.5.1 Objetivo general***

Conocer y analizar cómo las y los estudiantes migrantes construyen un sentido práctico intercultural en el contexto heterogéneo universitario.

### **1.5.2 Objetivos específicos**

- Identificar y describir la composición de los perfiles de las y los estudiantes migrantes a partir de sus trayectorias escolares y capitales culturales, sociales y económicos.
- Examinar los encuentros y desencuentros culturales que experimentan las y los estudiantes migrantes al enfrentar la diversidad cultural del contexto universitario y de la ciudad de destino.
- Indagar qué competencias interculturales desarrollan las y los estudiantes para establecer relaciones interculturales y resolver conflictos y desencuentros ante la diversidad cultural.
- Identificar el tipo de apoyo y de acompañamiento recibieron los y las estudiantes para realizar sus trayectorias escolares.

Por último, es importante señalar que los capítulos de análisis fueron concebidos tomando como base las dimensiones de análisis propuestas a partir de los objetivos de investigación aquí planteados.

### **1.6 La ciudad de Xalapa, contexto de la investigación**

En el presente apartado me enfocaré en presentar de manera breve el contexto en donde se desarrolló la investigación tomando en cuenta que este posee características específicas que le otorgan un rol protagónico.

Un primer elemento que destacar de la ciudad de Xalapa, capital del estado de Veracruz, es su ubicación en la zona norte del estado en las coordenadas 19°32' latitud norte y 96°55' longitud oeste con una altura de 1,460 metros sobre el nivel del mar. Esta ciudad colinda con varios municipios como Coatepec, Banderilla, Jilotepec, Naolinco, Actopan, Emiliano Zapata y Tlalnelhuacoyan. El resaltar la cercanía de Xalapa con 7 municipios nos permite inferir en los intercambios, relaciones y desplazamientos diarios que se establecen entre estos municipios y la capital del estado. A pesar de que Xalapa posee solo una superficie de 124,38 km<sup>2</sup> es la segunda ciudad más poblada del estado, después de la ciudad de Veracruz, con una población conformada por 488,531 habitantes<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Datos obtenidos en <http://cuentame.inegi.org.mx/>. Recuperados el 24 de mayo de 2021.

El nombre de esta ciudad es de origen náhuatl, Xallapan, que significa “manantial de río”. Ahora bien, su nombre fue castellanizado por los españoles “Jalapa” y en 1892 se le agregó -de Enríquez en honor del gobernador Juan de la Luz Enríquez Lara puesto que él había promovido ante la Legislatura del Estado que la ciudad se convirtiera en la capital de Veracruz. Pero fue hasta 1978 que la Legislatura aprobó un decreto para autorizar la grafía “X” en el nombre de la ciudad, quedando como nombre oficial: Xalapa de Enríquez.

Su clima es templado-húmedo-regular, con una temperatura promedio anual de 18° y temperatura máxima de 34,5 ° y una mínima que va de los 2° a los 5 °, mientras que su precipitación pluvial media anual es de 1,509.1mm. Estas características hacen de Xalapa un lugar agradable sobre todo en los veranos, ya que los inviernos suelen ser fríos y muy húmedos. Por lo que el clima de esta ciudad puede ser un factor determinante para las y los estudiantes que se instalan en ella, ya que el grado de humedad de la ciudad y la falta de costumbre a ella puede generar un gran número de enfermedades.

Cabe señalar de igual manera, el prestigio que posee la ciudad a nivel nacional al ser conocida como la “Atenas Veracruzana” debido a que alberga instituciones educativas y culturales como la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen (BENV) fundada en 1886, la Orquesta Sinfónica de Xalapa (OSX) fundada en 1929, la Universidad Veracruzana (UV) cuya fecha oficial de creación es el año de 1944<sup>14</sup>, el Museo de Antropología de Xalapa (MAX) cuyos antecedentes datan de 1937 y en el cual se resguardan importantes colecciones de las culturas olmeca, tolteca y huasteca, además de otras exposiciones temporales. A esta lista podemos agregar sus múltiples bibliotecas, librerías, galerías y su gran oferta artística, académica y cultural a precios accesibles para los estudiantes y el público general.

Aunado a este prestigio cultural, la ciudad posee una gran oferta educativa al contar con alrededor de 41 instituciones<sup>15</sup> de nivel superior tanto de régimen privado como público que proponen diferentes programas de licenciaturas y posgrados. Esta oferta abre diversas posibilidades de acceso a la educación superior a las y los jóvenes no solo de la ciudad sino de las ciudades aledañas. Sin embargo, es la UV la que posee el mayor número de estudiantes

---

<sup>14</sup> En el sitio de la UV podemos encontrar que en 1917 se estableció la creación de la Universidad en la Constitución Política de Veracruz, posteriormente, en 1936 se creó la Escuela de Enfermería y Obstetricia (actual Facultad de Enfermería). <https://www.uv.mx/universidad/antecedentes-1914-1940/>

<sup>15</sup> Información obtenida del sitio del Gobierno de México, *Sistema de Información Cultural* (SIC México), revisado el 22 de agosto de 2022. [https://sic.gob.mx/lista.php?table=universidad&estado\\_id=30&municipio\\_id=87](https://sic.gob.mx/lista.php?table=universidad&estado_id=30&municipio_id=87)

en la región y el predominio en todo el estado al ser una universidad autónoma y pública y la que año con año integra cerca de 18,000 estudiantes a nivel licenciatura.

## 1.7 Estado del arte

En este apartado se realiza un breve recuento de algunas investigaciones que han tenido como objetivo examinar las poblaciones estudiantiles durante su ingreso, sus trayectorias escolares y egresos en las universidades, así como los desafíos que han enfrentado y las estrategias que muchas y muchos estudiantes han utilizado durante su recorrido universitario. Estas investigaciones son de gran valor puesto que se han dado a la tarea de visibilizar problemáticas que si bien no son recientes han sido muy poco tratadas por las IES, además fueron fundamentales como punto de partida para el desarrollo de la presente investigación.

La primera investigación que se aborda es el artículo titulado “Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI” de la socióloga Carlota Guzmán publicado en 2011 y en el cual se plantea como objetivo hacer un recuento de los avances investigativos en cuanto a la población estudiantil del nivel superior de acuerdo con las políticas educativas durante ese periodo. La autora destaca el progreso que ha habido en líneas de investigación relacionadas con las estructuras sociales de las y los estudiantes, su ingreso a las universidades, sus trayectorias escolares, entre otras. Un avance destacado en el marco de esta investigación es que las y los estudiantes pasaron de ser el sujeto olvidado por las IES de acuerdo con las investigaciones realizadas en las últimas décadas del siglo XX, a tomar un espacio central en un conjunto de investigaciones donde se toma en cuenta sus condiciones personales, sociofamiliares, académicas y laborales. Asimismo, se logró transitar de investigaciones de corte descriptivo hacia enfoques más compresivos; no obstante, siguieron predominando los enfoques cuantitativos sobre todo de investigaciones emanadas del área psicológica que seguían tomando la figura del estudiante como objeto. Hecho que revela que a pesar de los avances logrados en las últimas décadas las investigaciones sobre estudiantes siguen siendo un campo en construcción que debe aún superar muchos retos.

Ahora bien, Guzmán hace hincapié en los retos a enfrentar en las futuras investigaciones que deseen profundizar dichas líneas de investigación. El primer reto que me

parece fundamental es el de actualizar continuamente las investigaciones debido a todos los temas emergentes en relación con la figura estudiantil y sus condiciones actuales, ya que de éstas últimas depende el sentir que se otorga a los estudios. El segundo reto que nos propone la autora es el de realizar estudios comparativos entre diferentes IES los cuales podrían representar una gran fuente para “dar seguimiento a procesos de segmentación y de diferenciación institucional”, esta información cumpliría con la tarea de aportar elementos para el análisis sobre la heterogeneidad de la población estudiantil. Finalmente, otro reto que se retoma de este artículo y que parece de gran pertinencia es el que incentiva a las IES a construir sus propias líneas de investigación en relación con sus propios estudiantes tomando en cuenta dos dimensiones: la primera en relación con las condiciones personales, académicas y socioeconómicas y la segunda con la diversidad de actividades socioculturales, así como los proyectos y aspiraciones personales de la población estudiantil.

En este sentido, esta investigación resulta ser un gran punto de partida en cuanto a que pone en el centro al estudiante universitario, como una figura compleja no solo por las diferencias que pueden distinguirlos de unos y otros, sino porque pone de relieve lo que cada estudiante vive a partir de su condición de joven. Se consideró que esta investigación es de gran pertinencia puesto que empieza a evidenciar un tema de tal envergadura y propone un recuento de los avances que se han logrado, pero sobre todo deja claro el sinfín de retos que hay que superar para poder consolidar un campo que se encuentra a penas en vías de construcción.

En el mismo tenor, Guzmán realizó otra investigación en 2017, “*Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios*”. En ella, la autora se vale de una revisión rigurosa de las investigaciones efectuadas en los últimos 15 años en México de las cuales realiza un análisis de los distintos sentidos que las y los estudiantes otorgan a sus estudios y a la educación superior tomando en cuenta condiciones tanto personales, académicas y familiares, así como los contextos en los que se desenvuelven. De igual manera Guzmán, señala la heterogeneidad que se vive en la IES a través de la emergencia de figuras que comienza a ser remarcadas en los contextos educativos como las y los estudiantes migrantes, indígenas, de primera generación, adultos, padres y madres de familia, trabajadores y foráneas.

Es oportuno rescatar varias de las reflexiones expresadas por la autora que me permiten contar con una base para mi investigación. En primer lugar, Guzmán apunta que es necesario tener presente que cada estudiante vive a su modo el hecho de ser estudiante y que esto depende en gran manera del contexto, la realidad social y a las especificidades de la propia institución y que, además, cada estudiante debe ser considerado como un sujeto con experiencias propias que a su vez dan sentido a sus estudios y no como un simple usuario del sistema educativo. Partir de esta premisa me permite poner a las y los estudiantes como sujetos al centro de la investigación, como actores principales con sus propias particularidades las cuales dan sentido a la comprensión que ellas y ellos mismos tienen de lo que viven.

En segundo lugar, es importante retomar cómo Guzmán analiza el fenómeno de la heterogeneidad a partir de dos aristas: la primera ligada al carácter contextual y la segunda al carácter experiencial; estas dos aristas posibilitan el plantear la figura estudiantil como un esbozo compuesto de condiciones personales, socioeconómicas, académicas y de contexto en los que convergen sus vivencias y las experiencias construidas. En este mismo sentir, Guzmán propone tres criterios: “condiciones de vulnerabilidad, movilidad espacial que ha ampliado el espectro estudiantil y los cambios en el perfil tradicional del estudiante” (p.77), por medio de los cuales examina las figuras estudiantiles emergentes.

Finalmente, se retoma de su artículo dos figuras emergentes que abonan a la construcción de la presente investigación: la de estudiantes foráneos y la de estudiantes migrantes. Si bien, para la autora, estas dos figuras tienen elementos similares, como el encontrarse en el fenómeno de la movilidad espacial; es decir está población estudiantil ha tenido que cambiar de residencia para realizar sus estudios universitarios, decide separarlas en dos figuras diferentes, hecho que llama mucho mi atención puesto que considera migrantes solo a los provenientes de contextos internacionales y a las y los estudiantes que realizan migraciones internas los cataloga como foráneos, etiqueta que a mi parecer podría restar valor a sus desplazamientos y a las dificultades que enfrentan, las cuales no solo son de orden económico sino que al igual que los migrantes internacionales, los migrantes internos enfrentan adversidades de índole cultural. A ese respecto, considero fundamental para mi investigación conservar la figura de migrante interno sobre la de foráneo con la finalidad de reconocer las implicaciones que conlleva a un estudiante el desplazarse de su lugar de origen.

En este sentido, recurro a una publicación que considero de suma importancia por su aportación con relación a la migración interna por estudios es el libro titulado “Monteviniendo. Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles” (2019), el cual propone una compilación de investigaciones realizadas en el seno de la Universidad de la República (Udelar), la universidad pública más importante de Uruguay. Esta publicación se organiza en 14 capítulos derivados de las experiencias, prácticas, análisis y ensayos realizados al interior de esta universidad con el fin de conocer desde las voces y perspectivas de los actores que habitan el espacio universitario y las políticas educativas que lo rigen. Cabe señalar que el eje transversal en todas estas investigaciones es el de la migración realizada por las y los estudiantes hacia la capital del país para poder acceder a la educación superior. A partir de este eje conductor se revelan las problemáticas que viven tales estudiantes y cómo construyen sus trayectorias con la ayuda de diversas estrategias.

Me pareció relevante tomar este compendio de investigaciones como ejemplo del tipo de investigaciones que se están realizando en otros países en donde el fenómeno de migración por estudios es tan notable como en el nuestro, además de corroborar que su país ha experimentado diversos cambios como la gran mayoría de los países latinoamericanos en cuanto a la mayor oferta de matrícula en las universidades así como la ampliación de carreras lo que ha permitido, según sus propios datos, una diversificación de los perfiles de los estudiantes que llegan a la universidad.

Otro autor de gran relevancia para esta investigación gracias a sus aportaciones en cuanto a las y los jóvenes universitarios y sus trayectorias escolares, es el sociólogo De Garay. A lo largo de las últimas décadas este autor ha profundizado sus investigaciones sobre los actores desconocidos, etiqueta que otorgó en el 2000 a las y los estudiantes universitarios debido al escaso conocimiento que se tenía sobre ellas y ellos y las problemáticas que atravesaban durante su paso por las IES.

Si bien la obra de Garay es muy extensa, en esta ocasión se abordan dos publicaciones que me parecen relevantes de acuerdo con los objetivos de esta investigación, la primera se trata de un libro titulado “Las trayectorias escolares universitarias en un tablero de serpientes y escaleras” publicado en 2017 junto con los sociólogos Montoya y Miller. Este libro compuesto de cuatro grandes capítulos es el resultado de la investigación de los autores en el seno de la UAM (Universidad Autónoma Metropolitana) y tiene como objetivo incitar la

reflexión a través de dos rutas, la primera a través de la problematización sobre las trayectorias escolares conforme a la perspectiva sociológica de la educación mientras que en la segunda se muestran los resultados de dicha investigación realizada a estudiantes que ingresaron durante el 2013 y que cursaron su primer año escolar con el supuesto que durante el primer año es donde hay un mayor número de deserción escolar.

La segunda publicación de De Garay, Montoya y Miller que me brindó elementos muy importantes para arrancar esta investigación, fue el artículo “Una misma institución, estudiantes diferentes. Los universitarios de nuevo ingreso de las unidades Azcapotzalco y Cuajimalpa de la UAM”, publicado también en 2015 y el cual tuvo como objetivo comparar el perfil de ingreso de estudiantes de la generación 2014 de esas dos unidades de la misma universidad a fin de revelar características particulares, sus movilidades, antecedentes escolares, prácticas académicas antes del ingreso a la universidad, su consumo cultural así como el uso de internet, información que permitió descubrir la variabilidad de los perfiles de la comunidad universitaria. Esta investigación se realizó con datos obtenidos de dos fuentes: el proyecto trayectorias escolares, eventos no académicos y reestructuración del vínculo social de los estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco y una base de datos del Archivo General de Alumnos de la Universidad (AGA).

A partir del análisis de los datos obtenidos, los autores lograron diferenciar características muy particulares de las y los estudiantes de nuevo ingreso, de las cuales retomo las siguientes debido a su relevancia en mi investigación: la primera ataÑe la presencia de las mujeres en las dos unidades que al igual que sucede en las universidades públicas estatales va en aumento, posteriormente se menciona que grandes sectores de la población estudiantil de nuevo ingreso se ubica en un rango de edad superior al de los 19 años, lo que es una muestra de las trayectorias escolares discontinuas. Otra conclusión a la que llegan los investigadores es que la mayoría de las y los estudiantes que ingresaron son solteros y que una gran parte entre ellos y ellas combinan sus estudios con alguna actividad laboral, lo que da una muestra de los retos que enfrentan. Finalmente, los autores subrayan que las IES deben ser capaces de proponer condiciones tanto estructurales como organizativas de acuerdo con las particularidades de las nuevas poblaciones que ingresan con la finalidad de facilitar la construcción de trayectorias escolares exitosas para sus estudiantes.

Cabe resaltar que estudios de este tipo son de gran valía porque permiten reconocer quiénes son los estudiantes que ingresan a las IES, sin embargo, considero que es necesario pasar de las bases de datos que se aplican mediante encuestas y recurrir a estrategias que nos permitan conocer de viva voz de las y los estudiantes cómo ha sido su paso al ingresar a una universidad, los retos que han enfrentado así como las estrategias que han desarrollado con la finalidad de concluir sus trayectorias escolares. Es decir, que además de contar con estos datos duros que son muypreciados, poder contrastarlos con los testimonios de las y los propios estudiantes.

La siguiente publicación que se destaca es el artículo publicado por Gómez en 2018 bajo el título de “Experiencias migratorias en estudiantes universitarios. Estudio cualitativo en la Universidad Nacional de Córdoba”, en el cual comparte los resultados de una investigación realizada con la participación de estudiantes de la Facultad de Filosofía y Humanidades. La autora se plantea como objetivo reconstruir los sentidos hacia los estudios y el proceso de integración de las y los estudiantes a través de relatos de vida en donde ellas y ellos cuentan sus vivencias como migrantes durante los dos primeros años en la universidad y en la nueva ciudad. El artículo profundiza en los procesos que enfrentan las y los jóvenes durante una migración como el desarraigo, la llegada a una nueva ciudad, la importancia del apoyo familiar, las redes sociales que establecen, las descentraciones al enfrentar desafíos de la edad adulta, así como las dificultades experimentadas. Decidí incluir esta investigación porque me pareció que el enfoque y la técnica de construcción de datos que eligió la autora fueron los más propicios para conocer a profundidad lo que las y los propios estudiantes han enfrentado al ingresar a una universidad lejana a su lugar de origen. El recurrir directamente a nuestros sujetos de estudio nos permite obtener información de primera mano, de manera fidedigna y oportuna.

Otro artículo, que al igual que los anteriores ha contribuido en visibilizar las particularidades de las y los estudiantes que realizan migración interna por estudios, fue publicado en 2020 con el título “Capital cultural y trayectorias de migración interna de estudiantes de recién ingreso a la universidad Veracruzana” por dos investigadores sociales, Suárez y Vásquez. Este artículo tiene como base una investigación de corte mixto y se apoya en la teoría bourdiana con la finalidad de analizar la migración de las y los estudiantes que inician sus licenciaturas en la UV para lo cual abordan el perfil migratorio de las y los jóvenes

a partir de sus capitales culturales, la conformación de sus trayectorias y el sentido que ellas y ellos mismos otorgan a sus estudios.

Esta investigación es de suma importancia ya que empieza a visibilizar los procesos migratorios que vive gran parte de la población de la UV, así como la conformación del capital cultural de las y los estudiantes y cómo estos dos aspectos trascienden las trayectorias escolares. Este tipo de estudios ha permitido ir construyendo una línea de investigación en el seno de la UV que no había sido atendida y que necesita ser explorada a mayor profundidad con la finalidad no solo de visibilizarla, sino que sirva de insumo para la implementación de estrategias institucionales que apoyen a la población estudiantil.

Por otro lado, considero importante mencionar otros estudios de carácter internacional que también se han dado a la tarea de investigar la migración por estudios y sus repercusiones en los jóvenes que las emprenden. El primero que citaré se titula “Prácticas culturales de estudiantes migrantes en una universidad pública. Un estudio de caso”, publicado en 2024 (Campechano-Escalona et al.) cuyo objetivo fue explorar las prácticas culturales de estudiantes que migraron a la ciudad de Trujillo, Perú, para continuar sus estudios universitarios. Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque fenomenológico y recurrió a la entrevista semiestructurada a 15 estudiantes para comprender cómo habían vivido su ingreso a la universidad y su adaptación e integración social y académica. Los datos recabados permitieron a los investigadores dar cuenta de los cambios significativos que los estudiantes manifestaron haber vivido tanto en su manera de vestir, hablar y sus preferencias culturales al haber entrado en contacto con otra cultura, así como de las diferentes estrategias que los estudiantes emplearon, como la creación de redes de apoyo y la participación activa, para enfrentar dichos cambios. Sin embargo, varios estudiantes señalaron haber vivido experiencias de discriminación y exclusión por ser diferentes y expresarse de manera diferente a los demás.

Esta investigación abre un panorama sobre lo que implica para los y las jóvenes dejar sus ciudades para realizar sus estudios universitarios, desde los cambios y estrategias para afrontarlos, hasta los retos más difíciles ligados a las diferencias culturales y sociales entre estudiantes locales y migrantes. A la luz de estos resultados, los investigadores hacen hincapié en la importancia de la creación de iniciativas institucionales que promuevan políticas de inclusión y de respeto a la diversidad cultural con el fin de facilitar la adaptación

cultural de los estudiantes migrantes que llegan año con año a sus aulas. Cabe remarcar que investigaciones de esta índole son muy valiosas ya que permiten acercarnos a una realidad muy poco estudiada sobre todo desde la perspectiva de los actores implicados, los y las estudiantes migrantes.

Una segunda investigación realizada fuera de México que me pareció relevante mencionar se titula “Brecha entre las prácticas integradoras e inclusivas desarrolladas por los docentes para la adaptación académica de los estudiantes migrantes en región de Frontera” (Bustos-Lira y Bustos-González, 2024), la cual persiguió como objetivo identificar las estrategias que los y las docentes de educación básica han puesto en práctica con el objetivo de integrar e incluir a la población estudiantil migrante a las regiones de Arica y Parinacota, Chile. Al respecto, se entrevistaron a 15 docentes y posteriormente se analizaron sus discursos, descubriendo que, si bien los docentes hacían una diferencia entre los conceptos de inclusión e integración de manera teórica, en sus prácticas pedagógicas se detectó más bien que se apegaban a un modelo integrador debido a que dichas prácticas, por un lado, estaban más ligadas al concepto de igualdad que al de equidad y por el otro, el modelo educativo que los rige está basado en un objetivo homogeneizador cuyos principios culturales se basan en la asimilación y subordinación de una cultura frente a la otra.

Me pareció importante incluir esta investigación ya que nos permite comprender la importancia de investigar la migración desde distintas aristas, en este caso los docentes que reciben a los y las estudiantes migrantes, quienes carecían de una formación que les ayudara a comprender la diversidad como una oportunidad de abrirse hacia otras maneras de ser y actuar a través del respeto de las diferencias y la participación de los y las estudiantes desde sus propias particularidades. Además, esta investigación nos recuerda que es imperativo replantear e implementar modelos educativos acordes con las necesidades actuales, pero sobre todo enfocados a promover los derechos humanos y el respeto a la diversidad.

El poder contar con esta bibliografía como punto de partida me ha permitido descubrir las inquietudes compartidas por todos estos investigadores quienes han trabajado con el ánimo de comprender quiénes son las y los jóvenes que llegan año con año a las distintas IES con la finalidad de seguirse formando; aunque esto conlleve el realizar una migración. Cada uno de los trabajos que aquí presento ha aportado a la construcción de un campo investigativo que hasta hace unas décadas era inexistente. Estos autores han contribuido desde distintos

enfoques y a partir de distintas teorías han establecido las bases para comprender el mundo de las y los estudiantes, percibir la heterogeneidad que se encuentra presente en las IES y reconocer las carencias de condiciones que garanticen a toda la población estudiantil una estancia exitosa en el contexto universitario.

En este sentido, si bien estos y otros investigadores han comenzado a realizar grandes esfuerzos por visibilizar diferentes situaciones que viven los y las estudiantes al ingresar a las IES, la migración por estudios es un tema que ha sido relegado al ser solo uno de los factores que debe enfrentar la población estudiantil, la cual en nuestro país ascendió a 5 millones 232 mil estudiantes (SEP, 2023). Sin embargo, se desconoce cuántos de estos millones de estudiantes tuvieron que migrar para poder realizar sus estudios. Es por eso, que es esencial que se realicen investigaciones que reflejen estas realidades que viven los y las jóvenes que se proponen estudiar una carrera universitaria, aún si ello implica tener que dejar sus hogares familiares.

Ahora bien, es imprescindible que este campo emergente en la investigación educativa se posicione desde distintos ángulos y se acerque a los diferentes actores que conforman esta problemática, desde los y las estudiantes, docentes, personal directivo en las IES hasta los encargados de las políticas educativas en nuestro país. Solo así se podrán tomar decisiones pertinentes y oportunas para atender a la población estudiantil y facilitar no solo su ingreso a la universidad, sino permitirles formar parte de espacios incluyentes en donde se promueva y se respete la diversidad en todos sus ámbitos.

## **1.8 Expectativas y aportes de la investigación**

Para cerrar este capítulo considero pertinente mencionar las expectativas con las que surgió esta investigación y los aportes que pude remarcar a lo largo de la realización de la misma, esto lo hago de manera no exhaustiva ya que en los siguientes capítulos se hace de manera más detallada y precisa.

Al respecto, estimo esencial señalar que el realizar un estudio de estas dimensiones me ha permitido descubrir cuáles han sido los obstáculos y los más grandes retos que han enfrentado las y los estudiantes migrantes que llegan a una institución de educación superior y qué competencias han desarrollado para lograr completar sus trayectorias escolares con el propósito de poder graduarse. De igual manera, este acercamiento a las y los estudiantes me

permitió conocer sus experiencias en cuanto a lo que viven en las aulas y otro espacios sociales universitarios al enfrentar la diversidad en todas sus expresiones, las diferencias e inclusive las desigualdades que suelen generarse en estos contextos heterogéneos, qué tan conscientes son de las competencias interculturales que han desarrollado para lograr una interacción ante un contexto intercultural, cabe señalar en este punto que estar consciente o no de las competencias interculturales no exime a la persona de desarrollar esta capacidad, y por último descubrir cómo reflexionan ante la idea de la aparición de un sentido práctico intercultural resultado de todo lo vivido en la comunidad universitaria.

Asimismo, estimo que para la UV es provechoso descubrir a través de investigaciones de este tipo cómo se encuentra conformada su población estudiantil y cuáles son sus divergencias con la finalidad de poder planificar y poner en práctica medidas que sirvan de apoyo para su atención y por ende facilitar sus trayectorias escolares. Asimismo, conocer características tan distintivas de sus propios estudiantes en cuanto a sus capitales culturales: sus orígenes, expectativas al elegir a la UV como casa de estudios y su sentir en cuanto a la vida universitaria, permite visibilizar quiénes son las y los actores que integran esta comunidad universitaria.

En ese sentido, los aportes de esta investigación son valiosos porque permitieron hacer un acercamiento a una población poco estudiada en el interior de la UV, ya sea por considerar que siempre ha estado presente o por creer que no necesitan un apoyo específico. Ahora podemos comprender, que los y las estudiantes migrantes viven un gran número de adversidades que afectan sus trayectorias por lo que es imperativo implementar acciones de acompañamiento y estrategias que les faciliten su adaptación al contexto universitario. De esta manera, la UV mostraría su preocupación e interés a una de sus poblaciones vulnerables, hecho que permitirá a los y las estudiantes sentirse protegidos en su casa de estudios y desarrollar en consecuencia un sentido de pertenencia a la misma.

Otro aporte de suma importancia en el marco de las investigaciones sobre migraciones es el hecho de mostrar el impacto que los desplazamientos internos generan en nuestro país; sobre todo, cuando se busca acceder a la educación superior. De esta manera se contribuye al fortalecimiento de los estudios migratorios desde otras aristas que han sido muy poco tratadas en México de acuerdo con la revisión documental realizada.

Por otro lado, esta investigación se construyó a través de una metodología de análisis compuesta por diferentes teorías propias de los estudios interculturales, de la teoría sociológica bourdiana, así como de los estudios migratorios; dando como resultado un entramado teórico exhaustivo y complejo, pero al mismo tiempo dinámico e innovador que permitió interpretar las experiencias de los y las estudiantes migrantes desde distintas posturas.

En cuanto a mi rol como profesora y tutora de esta institución, el haber realizado esta investigación me ha podido desarrollar una sensibilidad particular a las necesidades de mis estudiantes tanto migrantes como locales, poniendo mayor atención a los problemas de salud integral que pueden presentarse al haber enfrentado un proceso migratorio, pero también al ser parte de una comunidad diversa. Por tal motivo, he buscado prepararme tomando distintas formaciones para desarrollar las competencias necesarias que me permitan guiar y proveer el apoyo necesario a mis estudiantes y tutorados.

## **Capítulo 2 Referentes Teóricos**

En el presente apartado presento el andamiaje teórico en el que se sustenta mi investigación. En un primer momento abordo los perfiles de las y los jóvenes que migran de acuerdo con sus capitales y su relación en el ámbito universitario. Posteriormente, realizo un breve recuento de las teorías migratorias con la finalidad de analizar la decisión de migrar de los y las jóvenes. En ese mismo sentir, desarrollo algunas etapas que experimentan los y las estudiantes desde que migran hasta que se adaptan al nuevo contexto cultural y social, para ello recurro a herramientas analíticas de la teoría bourdiana como habitus, campo, sentido práctico, capitales, entre otras. Finalmente, me apoyo en teorías sobre la interculturalidad, las cuales junto con la teoría bourdiana me permiten explicar cómo las y los estudiantes desarrollan un sentido práctico intercultural resultado de los encuentros y desencuentros culturales vividos, las competencias interculturales desarrolladas y la cotidianidad dentro de la diversidad cultural.

Para lograr construir nuestro andamiaje teórico nos apoyamos, en un primer momento, en la teoría de Bourdieu, la cual nos brindan las herramientas analíticas necesarias para comprender la producción y reproducción de prácticas sociales. En un segundo momento, se abordan los trabajos de Massey et al. (1993) sobre la migración internacional con la finalidad de comprender el proceso migratorio que siguen los y las estudiantes al llegar a estudiar a Xalapa. Posteriormente se acudirá a los trabajos de Lahire (2005), Dubet (2005), Elder et al. (2006) y De Garay et al. (2006, 2015 y 2017) para explicar el paso de los y las estudiantes por la universidad y las transiciones que experimentan para llegar a la vida adulta. Finalmente, recurriremos a los trabajos de Dietz (2007, 2012) Dietz y Guillerme (2014), Walsh (2010) y Pöllmann (2016) con el objetivo de explicar los constructos de interculturalidad, diversidad, competencia intercultural, capital intercultural indispensables para comprender cómo los y las estudiantes migrantes desarrollan su sentido práctico intercultural.

### **2.1. ¿Quiénes son esas y esos jóvenes que migran por estudios universitarios?**

Los perfiles de las y los estudiantes universitarios pueden definirse considerando diferentes características como sexo, edad, estado civil, trayectorias escolares, por mencionar

solo algunas. Es común ver en las encuestas de ingreso que se realizan a las y los jóvenes, preguntas que permiten obtener datos sobre sus condiciones sociales y económicas principalmente con la finalidad de conocer el contexto socioeconómico actual de las y los futuros estudiantes. Posteriormente, se les asigna una matrícula y pasan a formar parte de la comunidad universitaria (De Garay, 2015, De Garay et al. 2015, 2017), sin embargo, estos datos no permiten esbozar un perfil disciplinario ni cultural de quiénes son las y los estudiantes y ni saber qué les motivó a estudiar cierta licenciatura. Como tampoco dan cuenta de los desplazamientos con fines de estudio que han realizado ni las implicaciones que estos mismos les generan.

Conocer la composición familiar de las y los estudiantes es primordial, no solo para identificar sus posibilidades económicas para realizar sus estudios universitarios, sino porque la familia juega un rol central en sus trayectorias, ya que como señala De Garay (2015, p.107) “la familia es fundamental como espacio de acompañamiento y apoyo”. En efecto, el poseer un sustento familiar sólido impacta de manera positiva las trayectorias escolares de las y los estudiantes puesto que además de facilitar las condiciones financieras, también desempeña un papel protagónico tanto en la elección de carrera, las motivaciones por la superación profesional y la obtención de una mejor calidad de vida; entre otros imaginarios alrededor de los estudios de nivel superior. Sin embargo, es imprescindible remarcar que la composición de las familias y la jefatura de los hogares es muy diversa en nuestro país. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020)<sup>16</sup> existen: hogares familiares (al menos uno de los integrantes del hogar tiene parentesco con la jefa o jefe de familia) y no familiares (ningún miembro tiene parentesco con el jefe o jefa de familia), las cifras de las encuestas realizadas en 2020 dieron como resultado que el 87% de los hogares son familiares y 13 % no familiares.

Los hogares familiares se dividen a su vez en: hogares nucleares (formados por madre y padre e hijos o solo uno de los padres e hijos), ampliados (un hogar nuclear con otros parientes) o compuestos (hogar nuclear o ampliado y otras personas sin parentesco). Por otro lado, el INEGI define los hogares nucleares como hogares biparentales (con padre y madre)

---

<sup>16</sup> En el sitio Cuéntame de México <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/>, el INEGI actualiza información sobre la población, territorio y economía de México.

y monoparentales (con madre o padre). Las estadísticas más actuales señalan que de cada 100 hogares familiares en México 71 son nucleares, 28 son ampliados y uno es compuesto. En lo que concierne a los hogares no familiares, estos se dividen en unipersonales (formados por una sola persona) y corresidentes (formados por personas sin parentesco alguno). De cada 100 hogares no familiares en México, 95 son unipersonales y 5 corresidentes.

El rol de las familias es crucial en las trayectorias escolares de las y los estudiantes ya que la familia constituye el soporte afectivo y las redes sociales primarias que impulsarán a los estudiantes. Conjuntamente, las familias suelen ser las principales fuentes de expectativas de los jóvenes que realizan estudios de educación superior (Suárez y Vázquez, 2020). Asimismo, Sofía Ramos (Ramos, 2019, p. 224) señala que “La familia de origen y las formas en que esta acompaña los procesos de toma de decisiones y la adaptación a Montevideo inciden en cómo el estudiante va a transitar este período”, de acuerdo con los resultados obtenidos en su investigación en donde participaron estudiantes migrantes a la ciudad de Montevideo.

Es posible deducir de esta manera que la influencia del núcleo familiar sobre las decisiones al elegir estudiar una carrera particular en una universidad específica, va ligada estrechamente al origen social, económico y cultural de cada familia. Con ese propósito, se recurre a la investigación realizada por Suárez y Vázquez (2020) en el seno de la UV, la cual tiene como objeto de estudio las migraciones de índole académica y donde los autores apoyados en las teorías sociológicas de Bourdieu explican las distintas visiones que tienen las familias respecto a la formación universitaria:

Las familias con escolaridad de nivel superior y profesiones universitarias son más propensas a valorar y promover los estudios universitarios entre sus miembros. En cambio, en aquellas cuya configuración es distinta, tales estudios se valoran más como un medio para el logro de movilidad social: mejorar condiciones de trabajo y buscar cambios en las circunstancias de vida. (p. 132)

### **2.1.1. ¿Con qué capitales cuentan las y los estudiantes?**

Ahora bien, con el fin de conocer de manera profunda el origen de las y los estudiantes que ingresan al nivel superior en la UV, recurrimos a la teoría bourdiana y al concepto de *capital*, el cual Bourdieu divide en una triada: *capital económico*, *capital social* y *capital*

*cultural* de los cuales los agentes (en el caso de esta investigación las y los estudiantes) disponen o necesitan para poder participar en un campo particular (en este caso en el campo universitario). Los capitales son provistos inicialmente por las familias quienes fungen como primeras redes de socialización de las y los estudiantes, pero también por las demás relaciones que subsisten en los campos donde se desenvuelven y son modificados a lo largo de sus vidas dependiendo de las posiciones que ocupen como agentes en las estructuras sociales. En este caso, podemos considerar los campos escolares en donde las y los estudiantes participan, así como los laborales (de aquellos que trabajan) y asociativos (en el caso de quienes participen en asociaciones deportivas, culturales, etc.). La intervención de la población estudiantil en diferentes campos le provee capitales variados, así como de una preparación para desenvolverse en el campo con mejores estrategias para lograr mejores posiciones, lo que puede traducirse en múltiples beneficios.

El primer capital que abordaré es el económico, este capital hace referencia al patrimonio y a todos los ingresos que posee un individuo (Détrez, 2005) y que al poseerlos les otorga también poder en el campo y en consecuencia una posición dominante en la estructura social en donde se desenvuelven. Pese a ser una universidad pública, la UV atrae a estudiantes de diferentes estructuras sociales y económicas debido a su extensa oferta académica y al prestigio del que goza a nivel nacional y regional en áreas específicas como la de humanidades y artes, esto, a su vez, se traduce en estudiantes con diferentes niveles de capital económico. Ese hecho lo he podido observar en mi práctica docente en donde he atestiguado que hay estudiantes con familias que poseen las posibilidades financieras de costear sin problemas un alojamiento, gastos de manutención, cuotas de inscripción, material educativo e incluso un presupuesto para realizar actividades de esparcimiento, mientras, hay otra parte de la población estudiantil que vive su estancia en Xalapa de manera limitada e inclusive para algunos de manera precaria por lo que deben combinar los estudios con un trabajo de medio tiempo o buscar apoyos sociales, ya sean becas otorgadas por la Universidad, programas gubernamentales federales y estatales o de cualquier institución pública o privada. Desafortunadamente, gran parte del estudiantado que enfrenta estas carencias económicas ven afectadas sus trayectorias escolares al tener que organizarse entre estudios y trabajo.

En lo que concierne al capital social Bourdieu (1980) nos propone la siguiente definición:

Conjunto de los recursos actuales o potenciales vinculados a la posesión de una *red duradera de relaciones* más o menos institucionalizadas de interconocimiento e interreconocimiento... destinadas a la institucionalización o la reproducción de relaciones sociales utilizables directamente, a corto o a largo plazo... (p. 85)

Este capital representa el conjunto de las relaciones sociales que un agente puede movilizar para satisfacer sus intereses personales (Détrez, 2005). Asimismo, Suárez y Vázquez utilizan el concepto de capital social “en forma de redes sociales, familiares, de amistad entre otras, como referencias cruciales para emprender el proceso migratorio” que emprenden los estudiantes y el cual puede inclusive tener un rol esencial en la elección de carrera. (2020, p. 144)

La población estudiantil que ingresa a la universidad cuenta con un capital social proporcionado por sus familias, el cual le permite un acercamiento al campo universitario, sea a través de conocidos, familiares o amigos que trabajen en la UV, hayan estudiado alguna licenciatura en esta institución o simplemente que vivan en la ciudad de Xalapa y puedan de alguna manera facilitarle la entrada al nuevo campo. Esta estructura de relaciones es un soporte para ellos y ellas ya que les facilita su integración en la universidad y el no contar con ella obliga al estudiantado a abrirse paso por sí mismos en un campo completamente desconocido.

Por otro lado, el capital cultural es definido por Bourdieu como instrumentos de conocimientos, de expresión, de destrezas, de saberes, de técnicas y maneras de trabajar; heredados por la familia, las cuales se transmiten de manera no consciente y contribuyen considerablemente al éxito académico de las hijas e hijos. A este respecto, Bourdieu señala que las instituciones académicas exigen este capital cultural a las y los estudiantes sin haberlos provisto, como si todos ellas y ellos hubiesen tenido las mismas oportunidades de obtener el mismo capital cultural, por lo que dicho capital se convierte en un factor esencial de diferencias y desigualdades en los estudiantes al ingresar a una Institución de Educación Superior (IES).

Conviene destacar que el capital cultural existe bajo tres formas: en estado incorporado, en estado objetivado y en estado institucionalizado. El primero, el estado incorporado hace referencia a que el capital cultural que “se encuentra ligado al cuerpo y supone la incorporación” (Bourdieu, 1987, p.2); es decir que su acumulación requiere una incorporación que se hace a través del tiempo mediante un trabajo de inculcación y asimilación. También es definido como una propiedad que se convierte en parte de la persona, en un hábito y el cual posee ciertas características como el no poder ser transmitido de manera instantánea, como cualquier herencia material, tampoco su acumulación puede ir más allá de las capacidades de apropiación de la persona que lo adquiere; además de que su adquisición se realiza de manera no consciente y por último se debilita y muere con la persona que lo posee puesto que depende de sus capacidades biológicas y de su memoria. (Bourdieu, p.1987). La forma incorporada corresponde entonces a ciertas competencias y disposiciones tanto cognitivas como estéticas (Détrez, 2005), las cuales dan lugar a ciertos aspectos como las “preferencias” y el “don” producidos por el habitus.

El segundo estado, el objetivado, depende de la relación con el capital cultural en su forma incorporada, comprendido como los bienes culturales (apoyos materiales, instrumento y medios) y cualquier tipo de objeto que permita, en este caso a los/las universitarios/as, apropiarse de un capital incorporado de manera simbólica hasta que se manifiesta a través de hábitos y preferencias. En este sentido, es posible subrayar una vez más el papel que representan las familias al ser proveedoras de recursos culturales como acceso a libros, computadoras, boletos para conciertos, obras de teatro, cine, visitas a museos y cualquier otro tipo de material o herramienta que permita a los estudiantes incorporar elementos culturales.

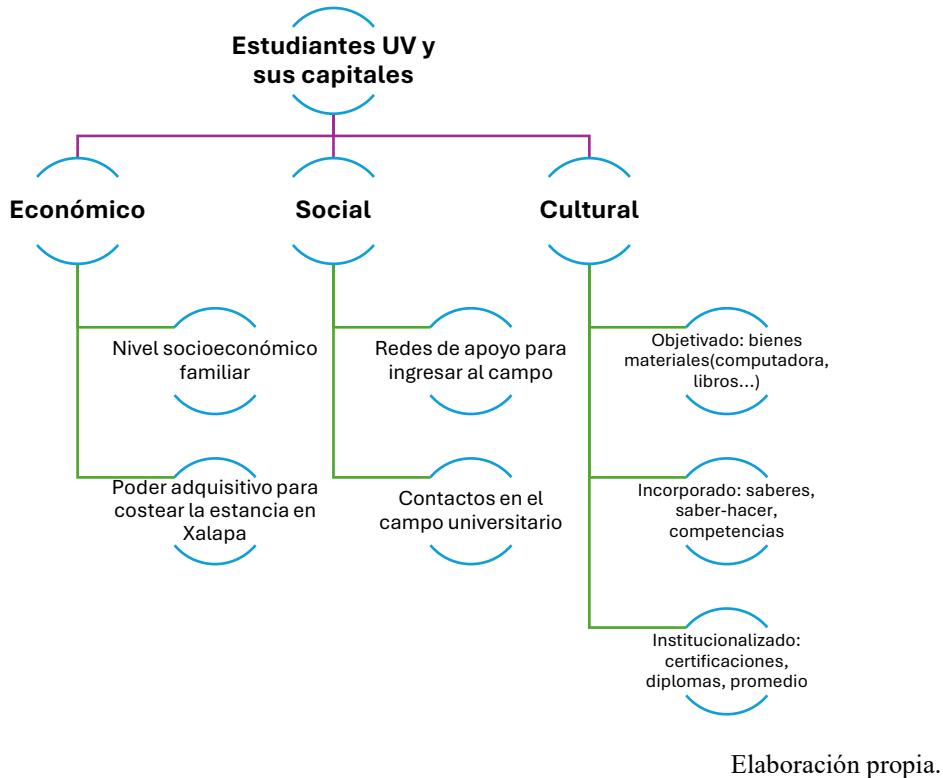
Por último, el estado institucionalizado, hace referencia a la obtención de títulos, certificaciones institucionales que las y los estudiantes van adquiriendo a lo largo de sus trayectorias escolares, las cuales dan muestra de la obtención de conocimientos y habilidades que les permitirán obtener beneficios materiales y sociales posteriormente (Chacón et al, 2015). Se hace evidente de alguna manera, que el ingreso a una IES promete al estudiante obtener un capital cultural institucionalizado el cual genera expectativas de una vida profesional exitosa.

Cuando las y los estudiantes ingresan a la universidad llegan de diferentes contextos sociales, educativos y familiares que les han provisto de diferentes niveles de capital cultural,

lo que de alguna manera genera una heterogeneidad de la cual la universidad debería aprovechar la riqueza de la diversidad de sus estudiantes con la finalidad de proponer las mismas oportunidades a sus estudiantes y no afectar a quienes no han gozado de esta provisión. Es así como el capital cultural proporcionado por cada familia condicionará las trayectorias escolares de sus hijos/as (Suárez y Vázquez, 2020) por lo que resulta evidente deducir que a mayor capital cultural mayor posibilidades de éxito, así que los estudiantes que han sido afortunados de contar con un gran capital cultural, llegarán con muchas ventajas sobre los que no. Desafortunadamente, como señala Détrez (2005) dichas oportunidades de éxito entre los estudiantes son permitidas por un sistema educativo que ignora y, por lo mismo, legitima de manera no consciente la desigualdad en la provisión del capital cultural de sus estudiantes.

En la figura 2 se puede observar a modo de resumen los posibles capitales de los que disponen las y los estudiantes de la Universidad; evidentemente, estos varían de acuerdo con cada estudiante. Es decir que cada estudiante contará o escaseará de dichos capitales, lo que facilita o complica su inserción a la universidad, sin que estas dificultades sean definitivas puesto que muchas y muchos tratarán de sobreponerse pero que sí generan un contexto desigual de oportunidades.

**Figura 2** Estudiantes migrantes y sus capitales al ingresar a la UV



Es necesario elucidar cómo se comprenden dos conceptos que están entrelazados y los cuales dan sustento a esta investigación: las trayectorias y el logro académico. En cuanto al concepto de trayectorias escolares me apoyo en las definiciones realizadas por De Garay quien a lo largo de sus investigaciones se ha dado a la tarea de analizar cómo la población estudiantil construye sus recorridos escolares al mismo tiempo que diferentes factores se entrecruzan como los eventos extraescolares, entre ellos la situación familiar y laboral, y cualidades muy particulares de cada estudiante como la edad, el género y el lugar donde habita. Asimismo, De Garay señala que las trayectorias se ven marcadas por diferentes variables que van desde el origen social, la manera de integrarse en una institución, los ritmos biográficos de los estudiantes hasta la manera de organización de las instituciones escolares. Es por eso por lo que las trayectorias deben considerarse como un proyecto dinámico cuyas secuencias de probabilidades varían en el tiempo (Reims en De Garay et al, 2017).

De igual manera, De Garay aconseja que para comprender cómo se construye una trayectoria se tomen en cuenta elementos como “las condiciones de vida de los estudiantes,

los determinantes institucionales y las estrategias individuales y colectivas que aparecen en juego conforme a la autonomía relativa que tienen los mismos en la producción de sus propias trayectorias escolares” (De Garay et al, 2017, p.15). Esta reflexión nos permite comprobar que cada trayectoria es individual y cada estudiante va impregnando en ella rasgos muy característicos de su propia personalidad y contexto.

Ahora bien, las IES han intentado proponer trayectorias continuas que funcionen para toda la población estudiantil por medio de calendarios y progresiones estandarizadas; sin embargo, estos recorridos no pueden ser completados por todos y todas de la misma forma y en los mismos tiempos. Gran parte de las y los estudiantes deben hacer pausas o cambiar de rumbos ya sea por eventos extraescolares o por necesidades específicas. Vemos entonces que las trayectorias continuas diseñadas para las y los estudiantes tradicionales son aquellas en donde no se hacen pausas y se concluyen en los tiempos establecidos por las propias instituciones, mientras que las trayectorias no continuas son las que llevan a cabo estudiantes que debido a sucesos como el comenzar un trabajo o formar una familia interrumpen sus estudios durante un corto o largo periodo (De Garay et al, 2017). Es así como cada estudiante avanza su recorrido a su propio ritmo y bajo sus posibilidades.

Por su parte Terigi (2009) plantea la diferencia entre trayectorias escolares teóricas y reales. Las primeras son vistas como “recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (2009, p.19). Mientras que las trayectorias escolares reales toman en cuenta que las y los estudiantes no siguen los mismos recorridos lineales, sino que cada quien va armando su propio itinerario con discontinuidades y rupturas causadas por una diversidad de fenómenos, lo que no significa que sean trayectorias fallidas, sino que se desarrollan de acuerdo con sus propias necesidades y posibilidades. En este sentido, considero que las trayectorias escolares exitosas no depende de la linealidad o continuidad de las mismas o de las calificaciones y promedios que las y los estudiantes logren en los semestres, y si bien podemos relacionarlas con el resultado de un esfuerzo educativo individual, considero que también suponen, como Arturo de la Orden (1991, p. 14) apunta, “el desarrollo de capacidades y competencias cognitivas, sociales y afectivas que se suponen asociadas con el logro de una vida adulta satisfactoria”.

Otro concepto muy ligado al de trayectoria es el de transición, los cuales a su vez juntamente forman parte de la perspectiva de curso de vida y permiten comprender el dinamismo al interior de los tiempos biográficos; es decir estos conceptos toman en consideración la “naturaleza temporal de las vidas de las personas” (Elder, Kirkpatrick y Crosnoe, 2006 como se citó en De Garay et al, 2017, p.19). En el caso específico de las y los jóvenes se puede observar cómo atraviesan diversas transiciones durante sus estudios mismas que los conducen a la edad adulta, la emancipación y madurez. Es así como Vergés (1997) propone cinco transiciones típicas de la juventud: transición escolar, transición afectiva, transición laboral, transición residencial y transición familiar. Todas ellas son reflejo de lo que las y los jóvenes viven en distintas etapas de sus vidas, la obtención de un título universitario, el conseguir una pareja, el establecerse en un empleo, el dejar el hogar familiar y el crear su propio hogar familiar y tener hijos. Estas transiciones no tienen un orden establecido, sino que cada joven las vive de acuerdo con su ritmo y algunas o muchas de ellas se van entrecruzando en los recorridos dependiendo de múltiples factores ligados a las conformaciones de sus capitales, a las desigualdades que enfrentan, a sus orígenes étnicos, entre otros.

### **2.1.2. La UV como campo universitario**

El desarrollo de la presente investigación se sustenta asimismo en el concepto *Campo*, el cual, a su vez, también forma parte del trabajo sociológico propuesto por Bourdieu. Este concepto como muchos otros de la teoría bourdiana solo puede ser definido y comprendido en su relación dependiente con otras concepciones claves como capitales y habitus.

La sociedad, según Bourdieu (1992), se encuentra dividida en campos, los cuales también son descritos por el autor como campos de poder; es decir de microcosmos que forman parte de un macrocosmos que, a su vez, compone un espacio social global (Lahire, p. 2005). Ahora bien, el sociólogo define el campo de poder (Bourdieu, 1992, p. 316) como “espacio de las relaciones entre agentes o instituciones que tienen en común el poseer el capital necesario para ocupar posiciones dominantes en los diferentes campos (económico y cultural en especial)”. La siguiente definición de Bourdieu sobre el concepto de campo (1995, p.64) muestra la complejidad de esta categoría analítica fundamental para discernir cómo se relacionan los agentes y cómo interactúan entre ellos:

En términos analíticos, un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones 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.).

La definición de Bourdieu permite reconocer cuáles son los elementos que se entrelazan y se reproducen en todos los campos: relaciones, agentes, instituciones y posiciones dominantes, mismos que dejan ver que los campos son un lugar de confrontación donde juegan todos estos elementos con la finalidad de obtener posiciones de poder y en los cuales hay dominados (agentes con menor dotación de capitales por lo cual se ven obligados a someterse a las reglas impuestas en el juego) y dominantes (agentes dotados de mayor capital que buscan conservar el poder).

Por su parte Bernard Lahire, explica que no todas las actividades que realizan los agentes forman parte de un campo o son un campo. Lahire (2005) pone de relieve que existen dos características primordiales para la existencia de un campo, la primera es que el campo debe estar compuesto por el ámbito de una actividad profesional o pública y la segunda es que dicha actividad profesional o pública debe poseer un mínimo de prestigio, llamado capital simbólico, además debe proveer un espacio de competencias y lucha por la obtención de dicho capital simbólico.

En tanto instituciones públicas, las universidades que ofrecen formaciones profesionales a sus agentes son campos consolidados y si además gozan de un prestigio a nivel nacional e internacional, como en el caso de la UV, se harán acreedoras de un gran capital simbólico. En efecto, las universidades son campos que ponen en juego la obtención de capital cultural, en este caso, los saberes (capital cultural incorporado) por los cuales las y los estudiantes desean ingresar a sus aulas. Una vez que las y los estudiantes concluyan sus carreras y obtengan su título y cédula (capital cultural institucionalizado), contarán con un capital simbólico (prestigio y reconocimiento social), el cual les asegura el acceso al campo

laboral en donde pondrán en práctica otras estrategias y donde también intentarán posicionarse.

Cada campo está compuesto por reglas de juego específicas y la única manera en que los agentes pueden participar en él es incorporándolas para eso ponen en marcha *estrategias* que les permiten obtener el capital específico de dicho campo y enfrentar las luchas que se generan en su interior. De hecho, tales *luchas* tienen como objetivo la obtención del capital (que puede ser tanto económico, tanto cultural, como social), este capital otorga a los agentes una posición en el campo, la cual como había mencionado anteriormente puede ser de dominado o dominante (Lahire, 2005). Igualmente, Bourdieu insiste en el hecho de que dicho capital está distribuido desigualmente, entonces agentes que poseen mucho capital se quedarán en las posiciones de poder, (a los que ya tienen se les sigue dando aún más), de esta manera se siguen reproduciendo condiciones de desigualdad en los campos y en la sociedad.

Cabe señalar que todas estas acciones que se desarrollan dentro del campo se hacen de manera intuitiva sin que exista una conciencia como tal o una reflexión que guíe las decisiones de cada agente.

Esta investigación persiguió adentrarse en el campo de la UV, un campo consolidado que posee sus propias reglas del juego bien establecidas: el examen de admisión para poder ingresar, cursar los programas de estudio en los períodos establecidos, realizar un servicio social después de haber cursado el 70% del plan de estudios, aprobar las materias (experiencias educativas EE) en no más de dos inscripciones, entre otras muchas más, la cuales los agentes respetan puesto que tienen el interés (*illusio*) por el juego y se implican de manera entusiasta a través de estrategias, una de ellas la migración interna.

Las y los estudiantes que logran ingresar a la UV, lo hacen gracias a su capital cultural, sin embargo, no todas y todos poseen el mismo capital cultural puesto que provienen de diferentes familias y campos escolares, los principales proveedores de dicho capital. Es decir que el capital cultural de cada estudiante está ligado estrechamente a su curso de vida, a la familia que pertenece, a las decisiones escolares que cada uno ha tomado, entre otros aspectos, vemos entonces que el componente biográfico tiene un peso preponderante en el capital cultural que cada estudiante ha desarrollado, lo cual vuelve a ese capital único. Por consiguiente, podemos deducir que el capital cultural otorga ciertas ventajas para ingresar a la universidad a las y los estudiantes que poseían más; sin embargo, es necesario remarcar

que existen otros factores que también puede influir como el porcentaje de probabilidad para ingresar a una carrera, ya que existen ciertas licenciaturas que gozan de mucho prestigio y atraen a un gran número de estudiantes aspirantes que aunque posean un gran capital cultural no logran ingresar debido a los pocos espacios ofertados.

Por otra parte, existen intereses específicos en cada campo, los cuales son compartidos por los agentes, englobados bajo el concepto de “complicidad objetiva”. Este fenómeno se da a pesar de las constantes luchas y confrontaciones entre agentes dentro del campo (Lahire, 2005, p. 32). Además, para que los agentes puedan participar en un campo específico deben poseer un sistema de disposiciones incorporadas, el *habitus* particular del campo, puesto que solo los que poseen ese *habitus* específico pueden participar en el juego del campo y creer en el interés de jugar el juego. Este deseo de querer formar parte del juego y de dedicarse a él es presentado por Bourdieu bajo el concepto de *Illusio* (Bourdieu, 1995).

Cada campo produce su forma específica de *illusio*, en el sentido de inversión en el juego que saca a los agentes de su indiferencia y los inclina y los dispone a efectuar las distinciones pertinentes desde el punto de vista de la lógica del campo, a distinguir lo que es *importante* («lo que me importa», *interest*, por oposición a «lo que me da igual», *in-dife-rent*). (p. 333)

La *Illusio* de las y los estudiantes por ingresar a las IES está ligada al sentido que ellas y ellos mismos otorgan a sus estudios y de acuerdo con un gran número de investigaciones realizadas en México, la inserción al mercado laboral, la movilidad social y el crecimiento personal son tres componentes fundamentales que conforman este sentido (Guzmán, 2017). Es así como esta *illusio* sirve como motor de propulsión que los impulsa a respetar las reglas y a luchar por obtener las posiciones privilegiadas afín de concluir sus estudios.

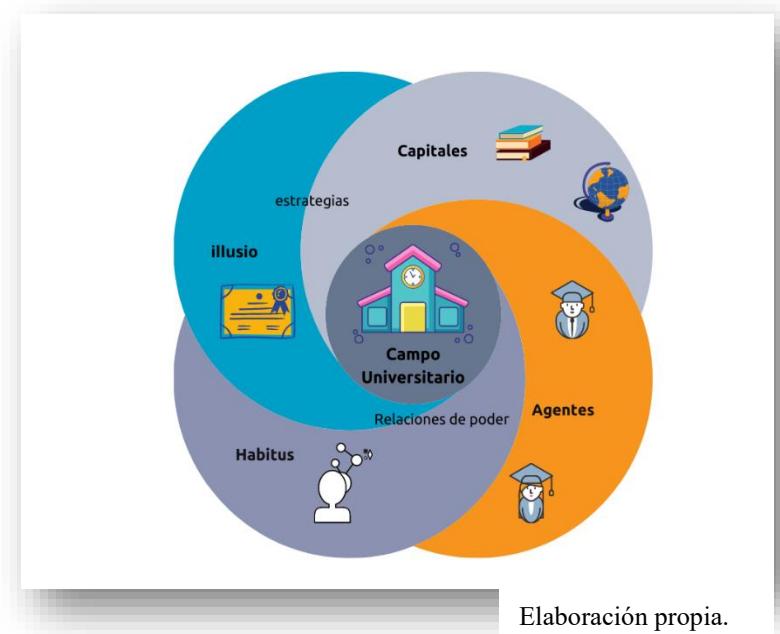
Otras dos características que definen a los agentes además del *habitus*, son la trayectoria social y su posición en el campo. De esta manera se puede descubrir quiénes son los agentes y los roles que están desempeñando en el campo. Asimismo, Bourdieu agrega una particularidad más a la noción de campo, la de *autonomía*. Cada campo es autónomo, pero su *autonomía* tiende a ser relativa puesto que las luchas de distinto orden que se

desarrollan fuera del campo pueden afectar las relaciones de fuerza internas. (Lahire, p. 2005).

Una vez que las y los agentes logran ingresar al campo se ven envueltos en nuevas dinámicas culturales y sociales al mismo tiempo que se forman académicamente. Ahora bien, a medida que las y los estudiantes viven la heterogeneidad de la universidad y sus dinámicas desarrollan competencias interculturales, las cuales son resultado de las experiencias que tienen con el nuevo contexto y se corporizan en ellos de manera no consciente. El desarrollo de dichas competencias facilita, a las y los estudiantes, el posicionamiento en la UV y el poder concluir sus carreras.

Por otro lado, el desplazarse, dejar la ciudad de origen y a la familia, es una estrategia de la cual deberán valerse muchos estudiantes si quieren formar parte del campo, ya que para muchos el cambiar de ciudad es la única manera de asegurar sus estudios en la disciplina de su interés. Otros estudiantes, por ejemplo, tendrán que buscar un empleo para poder solventar sus gastos escolares y su manutención, esta es otra estrategia para poder formar parte del campo. Asimismo, el vivir lejos de la familia, de lo conocido, de lo propio e instalarse en una nueva ciudad probablemente con diferencias de toda índole, conducirá a las y los agentes a desarrollar otras estrategias tanto sociales (el hacerse de redes de apoyo), como de organización (administrar el presupuesto del mes) que se irán perfeccionando a medida que los agentes tomen posición y desarrolleen el habitus del campo.

**Figura 3** Campo Universitario UV de acuerdo con la teoría de Bourdieu.



Elaboración propia.

La figura 3 muestra todos los elementos que conforman el campo universitario: los agentes que representan a los y las estudiantes con sus características particulares (sus identidades), sus capitales (económico, social y cultural), las reglas del campo (el respeto a ciertos códigos específicos tanto explícitos e implícitos), la illusio (el interés de los agentes por formar parte de ese campo), sus estrategias (todas las acciones que les permiten formar parte del campo) y las relaciones de poder que se dan en el campo (entre los agentes para obtener mayor capital). Todos estos componentes son interdependientes y se interrelacionan dentro del campo y son parte de su funcionamiento.

## **2.2. La decisión de migrar, motivos que impulsan a las y los estudiantes a dejar sus hogares**

Muchas y muchos de los estudiantes que llegan a la universidad atravesaron por un momento muy difícil, el de decidir cómo continuarían sus vidas después del bachillerato. Entre sus posibilidades estaba, en primer lugar, quedarse a estudiar la oferta que se propone en su ciudad o en ciudades aledañas, concordara o no con sus preferencias; en segundo, dejar de estudiar y buscar un trabajo, sabedores de que sus opciones laborales al poseer solo estudios de nivel medio superior serían restringidas. La tercera posibilidad que se abre ante ellas y ellos es la de realizar una migración interna, es decir, irse de su lugar de origen a buscar en otra ciudad la oferta académica que no existe cerca ni en los alrededores. Sin embargo, la migración es para quien la emprende “una de las contingencias de vida que exponen al individuo que la experimenta a pasar por estados de desorganización, que exige una reorganización ulterior, que no siempre se logra” (Grinberg y Grinberg en Gómez, 2019, p.2). Es decir que las y los jóvenes que decidan migrar vivirán momentos donde se verán confrontados a situaciones desestabilizantes y de las cuales no todos saldrán avante.

Es así como Gómez (2019) señala que la mayoría de las y los jóvenes que migran desde sus ciudades natales a la ciudad de estudios (en el caso de su investigación la ciudad de Córdoba, Argentina) experimentan un proceso de integración a la nueva ciudad, la cual representa al mismo tiempo una pérdida de sus familias, amigos, lugares y acarrea ciertos duelos para enfrentar tales ausencias. Por consiguiente, es fundamental reconocer que la migración que realizan las y los jóvenes también “generan importantes movilizaciones internas en los estudiantes” (p, 3), las cuales van estrechamente ligadas a todas las situaciones

que afrontan al momento de desplazarse y de instalarse en una nueva ciudad con el deseo de cumplir su proyecto de vida.

La encrucijada de tener que decidir cómo continuarán sus vidas de jóvenes se acrecienta en el último año de bachillerato, el cual vivirán entre el estrés de concluir esa etapa de sus estudios y tener que decidir la mejor opción para su futuro. Además, durante el bachillerato las y los jóvenes desarrollan importantes procesos de subjetivación, lo que a su vez lleva a reflexionar sobre los estudios y a actuar ante ellos de manera estratégica (Weiss, 2009). Por tal motivo es posible encontrar por un lado a jóvenes que deciden poner sus estudios en segundo término mientras otros les otorgan un lugar privilegiado.

Las opciones de migrar para las y los jóvenes se dividen entre migrar por trabajo, migrar por estudios o por las dos razones, cabe señalar que cualquiera de las dos decisiones es acompañada de muchos desafíos y dificultades y al mismo tiempo de expectativas e imaginarios generados en el entorno familiar. No obstante, en la presente investigación centraremos nuestra atención en el caso de las y los jóvenes que deciden migrar para hacer una carrera universitaria con la intención de descubrir cuáles son las motivaciones que los impulsan a emprender un viaje en el cual deberán abandonar sus lugares de origen y desprenderse de sus familias y amigas y amigos. Asimismo, comprendemos que estas migraciones persiguen expectativas muy precisas ligadas a sus porvenires, entendiendo que el decidir migrar por estudios (al igual que cualquier otro tipo de migración) es una acción que no se toma ni se realiza de manera individual, sino que es sostenida por el núcleo familiar y el entorno cercano de las y los jóvenes.

Como ya se mencionó en apartados anteriores, los estudios sobre migración han tenido una gran evolución a lo largo de los años, muchos de ellos se han centrado en las causas económicas que los rigen mientras otros han puesto especial atención a los fenómenos sociales y culturales implicados (García, 2017). Considero de vital importancia abordar algunas de las teorías más sobresalientes que analizan las causas que mueven a las personas a desplazarse y las consecuencias que se generan tanto en el lugar de destino como el de origen de las y los migrantes con la finalidad de tener un panorama sobre cómo ha sido interpretado a través del tiempo un fenómeno tan antiguo, pero al mismo tiempo de mucha actualidad.

Al hablar de migración se suele citar primeramente los trabajos de Ravenstein, científico social que en 1885 publicó el artículo *Leyes de la migración* en el cual pretendía plantear ciertas regularidades de la migración a partir de datos del censo inglés de 1881 (Massey et al., 1993; García, 2017). Dicho artículo fue recibido con gran controversia por que el autor generalizaba un fenómeno tan profundo a unos cuantos datos, hecho que motivó al autor a publicar un segundo artículo en 1889 con datos de alrededor de 20 países y en donde estableció ciertas leyes que regían las migraciones. Las leyes de Ravenstein (Massey et al. 1993; Arango en García, 2017) ponen de relieve el carácter económico como principal causa para migrar, asimismo Ravenstein señala que las migraciones más numerosas en esa época se realizaban del campo a las ciudades industriales y quienes migraban eran los adultos, lo que dio como resultado el desarrollo económico, tecnológico y de transporte de las ciudades que recibían a los migrantes.

Posteriormente, de acuerdo con Massey et al. (1993) aparecen otras teorías que han sido fundamentales en los estudios de migración, una de ellas es la neoclásica, la cual a su vez establece ciertos principios, por ejemplo, que el ser humano migra por necesidades económicas y lo hace siguiendo un razonamiento individualizado. Esta teoría considera que las migraciones aparecen cuando la desigualdad salarial surge, lo que presiona a los países emisores a buscar un equilibrio. Se podría decir que “la teoría neoclásica entiende la sociedad y la economía capitalista como sistemas autorregulados que mantienen un equilibrio constante entre sus partes” (Micolta, 2005, p. 10). Esta teoría ha dado paso a otras más, las cuales a su vez conciben los aspectos económicos como fundamentales en el proceso migratorio, prueba de ello es la teoría de *push-pull* que establece que los lugares de origen de las y los migrantes actúan como expulsores mientras que los de destino son atrayentes.

La teoría de *push-pull* establece así que hay ciertos factores en el lugar de origen que obligan a una persona a migrar: como la falta de oportunidades laborales, la pobreza, la búsqueda de mejores salarios y calidad de vida, la superpoblación en un territorio, la escasez de tierra, la represión política y religiosa, la discriminación, entre otros muchos más. En cuanto a los factores que atraen a las personas a emprender una migración, esta teoría propone: el acceso a mejores condiciones laborales y a una mejor calidad de vida, la libertad religiosa y sexual y contar con mayores garantías sociales en general (García, 2017). Sin embargo, como Micolta (2005) señala, esta teoría ha quedado muy limitada al considerar que

la migración se realiza de manera individual y ha desestimado el entorno social y político que limitan e influyen en las personas que desean migrar.

De igual manera, han surgido otras teorías como la de los *mercados duales* la cual se inspira en la dimensión macroeconómica de la teoría neoclásica, pero agrega el elemento de la estructura del mercado del país de destino. Es decir, que esta teoría destaca que son los lugares de destino los que al carecer de trabajadores generan las migraciones. Piore (Piore en García, 2017) explica que existe dos mercados: un interno y otro externo, los cuales trabajan de manera conjunta, pero con condiciones muy diferentes, puesto que el primero se compone de los empleos con salarios rentables y son ejercidos por hombres nativos y el segundo mercado se compone de los empleos precarios con salarios paupérrimos que son destinados a las mujeres nativas, jóvenes nativos y a los y las migrantes. Finalmente, otra teoría de suma importancia es la *teoría marxista de la acumulación*, la cual considera que “la migración es un fenómeno de clase, producto del desarrollo desigual entre las economías centrales y las economías periféricas” (Micolta, 2005, p.12), la migración es entonces para esta teoría el resultado, por un lado, de la explotación imperialista y por otro, por un desarrollo desequilibrado de la economía capitalista a nivel mundial.

Las teorías sobre migración expuestas hasta aquí han considerado las migraciones como resultado de las carencias económicas y de las necesidades de mano de obra de las ciudades industrializadas, han concebido la decisión de migrar como un razonamiento individualizado en donde las personas estas conscientes de los costos que estos desplazamientos significan, sin embargo todas ellas ignoran el carácter social que implican estas movilizaciones, asimismo generalizan los motivos de migración reduciéndolos a motivos económicos, además de homogeneizar los perfiles de las y los migrantes.

Por tal motivo, hemos decidido respaldarnos en la teoría de redes sociales para la comprensión de la migración interna que se genera en el sur del país, específicamente en el estado de Veracruz con motivos de estudios. Si bien comprendemos que las teorías sobre migración han sido elaboradas para comprender la migración internacional en general comprendemos que la mayoría de entre ellas se han y siguen aplicando en contextos nacionales.

La teoría de redes migratorias<sup>17</sup>, a diferencia de otros enfoques considera la migración desde una dimensión tanto micro como macro donde, lo que permite hacer un acercamiento hacia los individuos y sus deseos de migrar y donde los contactos, familiares y de amigos tanto del lugar de origen como de destino, fungen como engranes para facilitar la migración (Massey et al. 1993; García, 2017). Estas redes también llamadas capital social, por Bourdieu y Coleman, son compuestas por todas aquellas personas que se encuentran vinculadas con el lugar de destino (parientes, amigos y amigas, vecinos y vecinas o conocidos y conocidas), en nuestro caso preciso la ciudad de Xalapa y las y los jóvenes en sus comunidades de origen.

Cabe entonces preguntarnos qué dice la teoría sobre el funcionamiento de tales redes y sus alcances, proponemos a continuación una lista de funciones, no exhaustiva, que elaboramos a partir de diversos autores<sup>18</sup>:

1. Informan:

Las redes transmiten información que puede ser de primera mano o de fuentes secundarias, funcionando como vínculos débiles (fuentes lejanas: conocidos que se encuentran en el lugar de destino sin relación directa) o vínculos fuertes (fuentes cercanas: familia, amigas y amigos, conocidos y conocidas próximas). En ocasiones los vínculos débiles suelen actuar con mayor impacto en la vida de las y los jóvenes que desean migrar ya que son los que proponen la información más novedosa. La información que las redes proveen consiste en pistas para encontrar un alojamiento, consejos prácticos para instalarse y vivir en la ciudad, consejos sobre cómo sobrellevar el clima, incluso consejos sobre dónde conseguir un empleo de medio tiempo.

2. Influyen en la elección del lugar de destino:

Cuando las personas eligen un lugar donde migrar, lo hacen porque saben que contarán con el apoyo de otras personas. La elección del destino es resultado de la

---

<sup>17</sup> El concepto de redes sociales, que dio origen a esta teoría, fue utilizado por primera vez por el antropólogo Barnes en 1954. Poco a poco fue retomando por muchos otros autores como: Granovetter, Stanley Milgram, Kurt Lewin, Émile Durkheim, Ferdinand Tönnies, Georg Simmel, Talcott Parsons, Bronislaw Malinowski, Alfred Radcliffe-Brown o Claude Lévi-Strauss, Massey, quienes a su vez hicieron grandes aportes para consolidarla. (García, S. 2017).

<sup>18</sup> Lacomba, J. (2001). Teorías y prácticas de la inmigración. De los modelos explicativos a los relatos y proyectos migratorios.

García, A. R. (2001). El papel de las redes migratorias en las migraciones a corta y media distancia.

García, S. A. (2017) Revisión crítica de las principales teorías que tratan de explicar la migración

información recibida por sus redes sobre sus experiencias en tal lugar y por la conveniencia que pueden obtener al ir a estudiar en esa ciudad.

3. Contribuyen a la creación de imaginarios:

De igual manera las redes que están en contacto con las y los jóvenes compartirán con ellas y ellos todas las bondades de realizar ese desplazamiento por estudios en esa universidad precisa y en esa ciudad, originando así la creación de representaciones sobre lo que van a lograr al continuar sus estudios (expectativas).

4. Reducen costos e incertidumbre:

Las redes servirán de apoyo económico a las y los jóvenes, este rol lo toman primordialmente los padres y madres, no obstante, también hay ocasiones en que otros parientes, amigos y amigas o miembros de la comunidad ya sea de lugar de origen o de destino ayuden a solventar los primeros gastos. Además de brindar un soporte económico las redes también ayudan mitigar la incertidumbre y el estrés que genera la instalación en una nueva ciudad.

5. Ayudan a la adaptación

Las redes que se encuentran en el lugar de destino son muy valiosas y de gran ayuda en la instalación de las y los jóvenes que llegan a Xalapa. Estas redes facilitarán el proceso de adaptación al acompañar a las y los jóvenes a descubrir la ciudad, darles consejos oportunos sobre la vida cotidiana, los medios de transporte, los lugares a conocer, las variaciones del clima, el costo de vida, incluso al ponerlos en contacto con actores claves para su adaptación.

Cabe señalar que en este punto podría presentarse otra realidad, por ejemplo, que la estudiante se aíslle de la sociedad de destino y se refugie en los contactos de su lugar de origen que viven en la ciudad, formando por decirlo de alguna manera pequeños guetos de comunidades específicas instaladas en Xalapa.

Es conveniente tomar en cuenta que el papel que desempeñan las redes migratorias en los procesos de migración es muy variable y depende de cada caso y de factores muy específicos que están asociados al contexto de cada estudiante. A ese respecto, Cabrera et al. (2019) señalan que las migraciones son procesos individuales, con características particulares para cada estudiante y en los cuales ciertos elementos externos, (familias,

situación económica, becas, entre otros.) y elementos subjetivos (personalidad de los estudiantes y la construcción de sus trayectorias) tomarán roles esenciales. Por consiguiente, cada joven vivirá su propio proceso de una manera distinta a las y los demás y donde el éxito de su trayectoria será influido por el soporte familiar y de la comunidad, así como por el sentido que cada quien otorgue a sus estudios.

Para esta investigación será extremadamente útil descifrar cómo definen las y los estudiantes el rol de influencia de sus redes para elegir la UV y la ciudad de Xalapa como destino, cómo han vivido el proceso migratorio y qué funciones han cumplido sus redes para facilitar dicho proceso, esta información dará un amplio panorama de las motivaciones y expectativas que llevan a las y los jóvenes a realizar una migración interna.

En la siguiente tabla se propone un resumen de las diferentes teorías aquí expuestas con la finalidad de identificar sus principales postulados y limitaciones. Este ejercicio me permitió confirmar mi elección de la teoría de redes migratorias al ser la única en considerar el aspecto social en la elección de migrar y explora el deseo de hacerlo más allá del aspecto económico.

**Tabla 1** Resumen de las principales teorías migratorias.

Elaboración propia a partir de las teorías expuestas

Teoría	Contexto	Principales postulados	Limitaciones
<b>Leyes de Ravenstein</b>	Finales del siglo XIX	Se resalta el carácter económico como principal causa para migrar Las migraciones se realizaban del campo a las ciudades industriales y eran realizadas por adultos. Desarrollo económico, tecnológico y de transporte de las ciudades que reciben a los migrantes.	Generalización un fenómeno profundo a informaciones estadísticas
<b>Neoclásica</b>	Segunda mitad del siglo XX	El ser humano migra por necesidades económicas y lo hace siguiendo un razonamiento individualizado. Las migraciones surgen a raíz de las desigualdades salariales, esto presiona a los países emisores a buscar un equilibrio.	Considera las necesidades económicas como el único factor para migrar además de otorgarles un carácter individualizado.
<b>Push-pull</b>	Finales del siglo XX	Ciertos factores en el lugar de origen que obligan a una persona a migrar: falta de oportunidades laborales, la pobreza, la búsqueda de mejores salarios y calidad de vida, la superpoblación en un territorio, la escasez de tierra, la represión política y religiosa, la discriminación. Los migrantes buscan una mejor calidad de vida, libertad religiosa y sexual y mayores garantías sociales en general.	Considera la migración como una decisión individual y desestima el entorno social y político.

<b>Mercados duales</b>	Finales del siglo XX	Se inspira en la dimensión macroeconómica de la teoría clásica añadiendo la estructura del mercado del lugar de destino al señalar que los países de destino atraen a los migrantes al carecer de trabajadores. Esta condición genera dos mercados: interno y externo. El primero está compuesto de salarios competentes y en él se encuentran los hombres nativos, mientras que el externo es destinado a las mujeres, jóvenes y migrantes, quienes reciben salarios más bajos.	Se ciñe al carácter económico como único factor de origen en las migraciones.
<b>Marxista de la acumulación</b>	Finales de 1970	La migración es vista como un fenómeno de clase que resulta de las desigualdades existentes entre las economías centrales y periféricas. Por lo que es consecuencia tanto de la explotación imperialista como del desarrollo desigual de la economía capitalista alrededor del mundo.	Se concibe la migración como razonamiento individualizado, no toma en cuenta el carácter social implicado en las migraciones y reduce las causas de las movilizaciones al factor económico.
<b>Redes migratorias</b>	1980	La migración es vista desde una dimensión micro y una macro. Esta visión permite acercarse a los individuos y todas las redes (familias, amistades, contactos, etc.) tanto en sus lugares de origen como de llegada. Estas redes fungen como soportes para facilitar la migración.	A pesar de que muchas investigaciones mencionan la importancia de estas redes migratorias son pocos los trabajos empíricos aún realizados.

En esta tabla podemos ver de forma sucinta cómo ha evolucionado la manera de concebir los procesos migratorios a través de los siglos, particularmente, el peso que la mayoría de las teorías han otorgado al aspecto económico como si este fuera el único que empuja a la gente a migrar. Asimismo, nos permite reconocer que la migración en general, y en nuestro caso de interés la migración por estudios, se ve envuelta en una multiplicidad de factores que la posibilitan, por lo que podemos comprender que no es una decisión que se tome de manera individual o aislada, sino que tiende a ser un proyecto familiar apoyado por los vínculos en el contexto de origen y en muchos de los casos por los vínculos en el lugar de destino.

### **2.3. Los retos que enfrentan estudiantes migrantes al comenzar sus trayectorias escolares en la Universidad**

Una vez que las y los estudiantes atravesaron el proceso de admisión y lograron obtener un espacio en la universidad pública, deberán preparar su instalación en una nueva

ciudad y comenzar una nueva etapa de sus vidas. Evidentemente, esta etapa será muy determinante para ellas y ellos pues marcará el inicio de sus trayectorias escolares en la universidad y en las elecciones de estrategias que tomarán para sobrellevar su proceso de adaptación a la nueva realidad.

### **2.3.1. *El habitus, el equipaje de las y los estudiantes***

Las y los estudiantes que migran a una nueva ciudad no lo hacen solos, ellos y ellas traen encima sus propias estructuras, las cuales han sido formadas a lo largo de los años vividos en una cotidianidad específica, las cuales actúan a manera de prácticas y percepciones, y, a su vez, denotan formas de ser, preferencias, estilos de vida, costumbres, maneras de organizar el tiempo y el espacio, que se fueron constituyendo a través del tiempo, de manera individual y colectiva, al convivir con sus familias y comunidades (Cabrera et al., 2019). Este conjunto de estructuras es denominado por Bourdieu como habitus; los cuales son compartidos por las personas que viven en contextos homogéneos y estilos de vida similares (Cabrera et al., 2019). Este concepto me permitirá establecer una relación entre el origen de los agentes, es decir las y los estudiantes (su historia), el rol que desempeñan en el campo (la universidad) y la relevancia de sus capitales, estos tres elementos serán cruciales para entender sus prácticas, las cuales son resultado directo de su habitus y de su posición en la Universidad.

A pesar de ser un concepto muy tratado en diferentes obras del sociólogo francés, es su obra *El Sentido Práctico* (1980), la que propone una definición con elementos muy singulares que me permitirán profundizar su comprensión:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (p. 86)

En esta definición podemos identificar que el habitus es un sistema, en este sentido un conjunto de disposiciones las cuales tienen un carácter de permanencia y al mismo tiempo son transferibles. Ahora bien, aunque el habitus (Bourdieu, 1980, p. 34) tiene esta característica de arraigarse en el cuerpo de manera durable, esto no quiere decir que lo haga de una forma “mecánica” o “automatizada” sino más bien generadora, capaz de construir un sin número de prácticas.

El recurrir a esta noción será de gran ayuda para entender todas esas características que forman parte de la cotidianidad de las y los estudiantes en sus lugares de origen y que se modificarán abruptamente al desplazarse a otra ciudad. Es decir, su modo de ver la vida, de ser y de percibir las cosas sufrirá una ruptura al momento de salir de su contexto de origen y sean enfrentados a nuevos escenarios. Otro concepto que conviene recordar para entender al habitus, es el de campo, ya que los dos se encuentran estrechamente ligados y dependen el uno del otro. Como se menciona en el apartado anterior, Bourdieu define al campo como un microcosmo social que yace en el interior de un macrocosmo social; este microcosmo se rige bajo sus propias reglas y fines particulares. El campo requiere de un habitus específico y exige una reconversión del habitus originario, puesto que es necesario adaptarse al campo para poder pertenecer. Además, las y los participantes (agentes) no deben olvidar que el campo es un espacio de conflicto y de competencia donde se enfrentan los dominados y dominantes, unos luchan por conservar el control y otros por obtenerlo. (Wagner, 2016)

De esa manera, es posible, en este sentido, comprender que las y los estudiantes poseen un habitus que han formado desde su infancia, con los primeros contactos en el seno familiar y con las redes sociales que fueron formando a medida que crecían. Ese habitus producto de la historia vivida, forma parte del equipaje de cada estudiante que llega a la universidad, de cada estudiante que debe abandonar a su familia, su ciudad, sus redes de apoyo para instalarse en otro contexto que puede resultar muy diferente a lo vivido y a lo conocido. Ese habitus, imposible de ver a simple vista, se manifestará por medio, primero, de los pensamientos y percepciones de las y los estudiantes para después hacerlo a través de sus acciones: sus prácticas, las cuales son resultado de esos pensamientos y percepciones, de ese habitus. Sin embargo, el habitus, aunque es producto de la historia de las y los estudiantes no quedará intacto, sino que será transformado por las nuevas experiencias que viven, las

cuales ocasionarán crisis y rupturas que lo llevarán a reajustarse a las nuevas condiciones en donde se encuentre.

### ***2.3.2. Diversidad, desigualdad y diferencia***

El establecerse en una nueva ciudad implicará grandes retos para las y los estudiantes que lograron su ingreso en la UV. Los fenómenos socioculturales que deberán ir sorteando pueden ser analizadas a través de los paradigmas de la desigualdad, la diversidad y la diferencia, los cuales pondrán de manifiesto la diversidad cultural que se vive en la UV. De acuerdo con Guilherme y Dietz (2014) un análisis con estas características tendría las siguientes ventajas:

A través de este análisis tríadico, que no se limita a la “superficie” observable de modelos interculturales ni al contenido de discursos de identidad étnica colectiva, la interculturalidad y la diversidad se hacen visibles y analizables como un fenómeno complejo. Incluyendo sus estructuraciones institucionales subyacentes, el fenómeno de la interculturalidad se localiza, por lo tanto, en la estructura misma de la sociedad contemporánea como una traducción contextual y de caso específico de una “gramática de las diversidades” compartida, subyacente e incluso, quizás universalizable. (p.32)

El primer paradigma propuesto en esta triada es el de la desigualdad, el cual parte de un análisis vertical de estructuras socioeconómicas (conflictos de clase a partir de la teoría marxista pero también desigualdades de género, teorías del feminismo). Este paradigma ha sido sostenido a través de “respuestas compensatorias y, a menudo, abiertamente asimilacionistas e institucionales que identifican determinadas carencias y/o desventajas de la minoría como fuentes de desigualdad” (Guilherme y Dietz, 2014, p.31). Por lo tanto, se parte de un enfoque universalista que tiene como origen un habitus monolingüe y monocultural consecuencia del Estado Nación Occidental, el cual tiene como objetivo “hacer igual lo desigual” (Dietz, 2017, p.195).

Es posible situar en este paradigma las desigualdades sociales que viven las y los estudiantes al provenir de distintas clases sociales y ser provistos por distintos capitales por

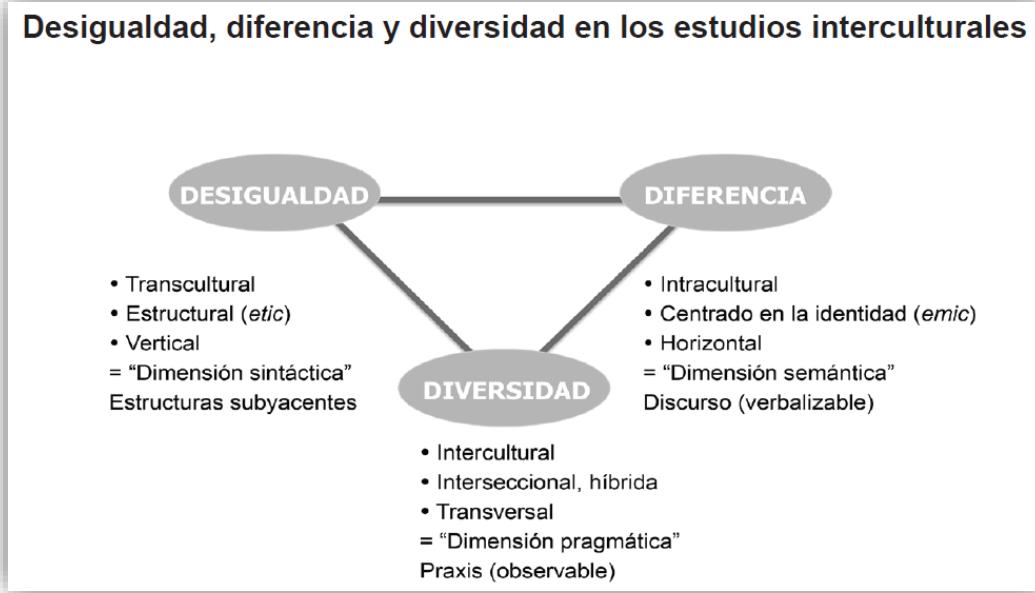
sus familias y contextos socioculturales, partiendo de la idea de que estas condiciones desiguales están presentes en el desarrollo de sus trayectorias escolares.

El segundo paradigma que forma parte de este análisis es el de la diferencia el cual ha sido construido por movimientos sociales y su política identitaria. A diferencia del primero, este propone un análisis horizontal a partir de orientaciones de edad, género, étnicas, culturales, orientación sexual, religiosas entre otras, por medio del empoderamiento de grupos minoritarios con dichas orientaciones. Sin embargo, este enfoque favorece, según Guilherme y Dietz (2014, p.31), “las respuestas particularistas y multiculturalistas que a menudo ignoran, invisibilizan o minimizan las desigualdades y las condiciones estructurales socioeconómicas”. Este paradigma permitirá en este sentido identificar las múltiples variaciones que existen en una población estudiantil conformada por estudiantes provenientes de diferentes contextos sociales, culturales y geográficos.

En el caso de las y los estudiantes que llegan a vivir a una ciudad diferente a la propia, donde serán considerados y ellos y ellas mismas se considerarán como foráneas, formarán parte de diferentes campos (escolar, laboral, etc.) para lo cual deberán modificar y ajustar su habitus dependiendo de los intereses y necesidades (Wagner, 2016), estas modificaciones se realizan de manera no consciente y les permitirán adaptarse con mayor facilidad; no obstante, habrá estudiantes que nunca lograrán ese ajuste en su habitus y se sentirán fuera de lugar lo que podría perjudicar su permanencia en la universidad.

Finalmente, el tercer paradigma, el de la diversidad, es resultado de la crítica “tanto del multiculturalismo asimilacionista como del multiculturalismo esencializador” (Guilherme y Dietz, 2014, p.31). Ahora bien, este paradigma difiere de los anteriores puesto que su enfoque proviene de un carácter “plural, multi-situado, contextual...” (Ibid.) lo que le otorga un carácter híbrido ya sea de identidad cultural, étnica, religiosa, de género o de clase. Dichas identidades salen a la luz a través de las prácticas de actores “heterogéneos en espacios híbridos, intersticiales y compartidos” (Dietz, 2017, p.196), pero también en menor medida a través de los discursos, además estas identidades subyacen individual y colectivamente. En ese sentido, el paradigma de la diversidad permitirá la comprensión de cómo las y los estudiantes a través de sus discursos (sus decires) y sus prácticas (haceres) se relacionen e interrelacionan con otros y otras estudiantes creando así un espacio de hibridación donde confluyen sus propias identidades.

**Figura 4 Desigualdad, diferencia y diversidad en los estudios interculturales.**  
M. Guilherme y G. Dietz. 2014.



En la figura 4, Guilherme y Dietz (2014, p. 32) muestran gráficamente como los tres paradigmas se combinan dando pie a un análisis intercultural a partir de las costelaciones de diversidades, proporcionando de esta manera una herramienta metodológica, pero al mismo tiempo un procedimiento normativo de las diversidades.

### 2.3.3. *Interculturalidad, encuentros y desencuentros*

En este sentido es necesario preguntarse qué ocurre cuando culturas diferentes se ven forzadas a cohabitar en la cotidianidad, más allá de la creencia de encuentros pasivos y armónicos, debemos vislumbrar colisiones que pueden producir un impacto profundo en quienes las experimentan. Se puede notar en la definición de interculturalidad de Grimson (2012) cómo emerge el paradigma de la diferencia en el contacto entre culturas:

...interculturalidad hace referencia a un rasgo crucial del mundo contemporáneo: la multiplicidad interactúa y la interacción no anula la diferencia. Más bien, la diferencia se produce en la interacción, así como en las intersecciones se producen las

apropiaciones, las resignificaciones, las combinatorias, las asimilaciones y las resistencias. (p. 238)

Ahora bien, en la actualidad la interculturalidad va más allá del término de cultura, pues considera de suma importancia otros criterios como la etnicidad, la lengua, la religión, la nacionalidad, el poder y el conflicto, entre otros de igual manera, es importante considerar el criterio contextual que esta noción adquiere dependiendo el tipo de sociedad que la emplee, por un lado, es útil para explicar las relaciones que se dan en un contexto heterogéneo causado por la migración y por otro lado para descifrar las interacciones entre pueblos indígenas y descendientes de colonizadores.

Para clarificar este concepto de múltiples usos me apoyaré de la síntesis que propone Walsh (2010) a partir de tres perspectivas: la relacional, la funcional y la crítica, para ello propongo a continuación una tabla en donde es posible visualizar de manera puntual cómo es definida cada perspectiva y cómo se emplean en la actualidad. El comparar estas tres perspectivas visibiliza cómo este concepto ha sido ajustado de acuerdo con intereses y contextos específicos por lo que considero fundamental diferenciar entre ellas para poder tomar un posicionamiento.

**Tabla 2** *La interculturalidad y sus tres perspectivas*

	<b>Relacional</b>	<b>Funcional</b>	<b>Crítica</b>
<b>¿En qué consiste?</b>	Se refiere al contacto <i>entre</i> culturas distintas (personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones) en condiciones de igualdad o desigualdad.	Reconoce la diversidad y diferencias culturales con miras a su integración en la estructura social establecida. Si bien favorece el diálogo, la convivencia y la tolerancia no cuestiona el origen de las asimetrías y desigualdades lo que la vuelve funcional al sistema existente.	Tiene como punto de partida el problema estructural-colonial-racial. Esta perspectiva reconoce que la diferencia es construida en la matriz colonial de poder, la cual racializa y jerarquiza.
<b>¿Cómo actúa?</b>	Tiende a invisibilizar los “contextos de poder, dominación y colonialidad” así como los conflictos que se desarrollan en las relaciones, reduciendo además la interculturalidad al plano individual al no revelar las estructuras sociales	Esta perspectiva se ha convertido en una “nueva estrategia de dominación”, la cual pretende reconocer la diversidad cultural no para proponer sociedades igualitarias y equitativas sino con el fin de controlar los conflictos étnicos (para ello se incluyen a los pueblos antes excluidos) en aras de mantener una estabilidad social	Esta perspectiva muestra a la interculturalidad como un proyecto construido por la gente que apela a una transformación de “las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (p.78). Además,

	en donde se establecen posiciones de superioridad e inferioridad.	que permita el desarrollo económico neoliberal.	este proyecto busca de manera permanente la relación y negociación <i>entre</i> , en condiciones simétricas, legítimas, equitativas y de igualdad.
--	---	---	--

Elaboración propia

De estas tres perspectivas, la interculturalidad crítica me parece la más pertinente para analizar las interacciones entre las y los estudiantes ya que esta perspectiva no pretende integrar las diferencias en las estructuras establecidas sino proponer una restructuración social, epistémica y de existencia que visibilicen las prácticas, modos de pensar, de ser y de vivir de manera equitativa (Walsh, 2010). Considero de suma importancia el posicionarme desde una perspectiva que busca romper con estructuras asimétricas que tienden a jerarquizar y a establecer relaciones de privilegio. Por tal motivo esta investigación busca visibilizar los conflictos interculturales que se despliegan en el seno de la universidad en donde se desarrollan y reproducen múltiples fenómenos sociales como señala Walsh (2010)

No es extraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación, como institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado. Por eso mismo, el planteamiento de que la interculturalidad sea eje y deber educativo es substancial. Sin embargo, la genealogía de su uso en el campo de la educación está marcada por una serie de motivos, tensiones y disputas. (p. 79)

Ahora bien, las y los estudiantes migrantes que llegan a la universidad deben hacer frente no solo al cambio de nivel escolar, de bachillerato a universidad, que ya de por sí implica grandes retos ya que es una época donde las y los jóvenes atraviesan distintas transiciones, “transiciones en diversas esferas o ámbitos de vida, lo que conlleva nuevas formas de interacción, de responsabilidades y de expectativas sociales.” (De Garay et al, 2017, p.20), sino también a todos los retos y desafíos que puede implicar el realizar una migración y el dejar el hogar y el lugar de origen, en muchos casos, por la primera vez.

En este sentido, es posible imaginar algunas situaciones que podrían presentarse como el tener que adaptarse a un cambio geográfico que implica un nuevo paisaje, un nuevo

clima y hábitat, el cual funciona con otras disposiciones; incluso nociones como el tiempo y espacio tendrán otro significado que los harán sufrir al principio, pero a medida que su habitus vaya modificándose y ajustándose a los cambios, dejarán de sentirse perdidos o extrañas ante estas diferencias. En este punto es conveniente remarcar que el clima xalapeño es muy húmedo, por lo que los inviernos suelen ser muy fríos, lo que para un gran número de estudiantes puede presentarse como un grave problema al no estar acostumbrados.

Otra situación a la cual deben hacer frente al momento de establecerse en una nueva ciudad es el alejarse de su familia, de sus amistades y de las relaciones que formaban parte fundamental de sus vidas. Por lo tanto, es aconsejable que antes de partir a una nueva ciudad las y los jóvenes busquen establecer ciertas redes vinculares, por ejemplo, buscar conocidos, parientes, amistades de amistades que habiten en la ciudad en la que vivirán o que hayan vivido la misma experiencia de irse a estudiar a otra ciudad. Estas redes<sup>19</sup> son de gran apoyo ya que les permiten sentir un acompañamiento durante sus trayectorias (Ramos, 2019). Asimismo, las y los jóvenes crean estas redes con otros y otras jóvenes que enfrentan la misma situación de migración y pueden ser sostén unas de otras.

Sin lugar a duda, muchos de estos inconvenientes se hallan profundamente relacionados con todos los cambios que implica el contacto con culturas diferentes conformadas con sus propias normas, valores, pautas y costumbres, a las cuales deben adaptarse e integrarse. (Zlobina, Páez y Gasteiz, 2004 en De león et al., 2016). Conviene enfatizar, que partiremos de una postura de cultura dinámica vista como una práctica cotidiana (praxis rutinizadas), interpretaciones simbólicas y recursos colectivos, donde las y los estudiantes son actores sociales que aseguran la continuidad de las mismas o por el contrario dan paso a otros procesos como la aculturación y la hibridación. Esta postura sobre la noción de cultura se compone de aspectos objetivados, conformados por instituciones, rituales y significados pre-establecidos, y aspectos subjetivados, ligados al conocimiento que los actores sociales tiene sobre sus prácticas y representaciones. El ensamble de estos aspectos da lugar a un “canon de representaciones culturalmente específicas” (Dietz, 2017, p. 7), que nos regresa a la noción de habitus expuesta por Bourdieu.

---

<sup>19</sup> Aquí retomamos la noción de redes que nos propone la Teoría de Redes Migratorias, es decir todos los contactos (familiares, amigos, conocidos, etc.) los/las estudiantes migrantes tanto en su lugar de origen como en el de destino.

Dadas las múltiples aristas con las que se aborda el concepto de interculturalidad, considero primordial reiterar desde donde me posicionó para comprender el proceso que viven las y los estudiantes al interactuar en el contexto diverso universitario.

1. Desde el paradigma de la diversidad, el cual posee un carácter “plural, multi-situado, contextual e híbrido” (Dietz, 2017, p. 4) y considera todas las identidades desde la variedad de sus intersecciones con la encomienda de que todas las identidades son diversas desde el ámbito individual o grupal, en donde se pone el acento más en la praxis de relaciones entre identidades heterogéneas que en los discursos.
2. Desde la perspectiva de la interculturalidad crítica vista como “una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto legitimidad, simetría, equidad” (Walsh et al, 2010, p. 78). Reconociendo en este sentido la importancia de la negociación en la diversidad cultural como un mecanismo ineludible en los encuentros interculturales.

### **2.3.3.1 Las competencias interculturales**

Otro concepto que será indispensable para entender el proceso de los encuentros e interacciones interculturales es el de la competencia intercultural, la cual es definida por Dietz et al (2007) como:

la capacidad de comunicarse, desempeñarse e interactuar en situaciones de diversidad y heterogeneidad con personas procedentes de diferentes contextos culturales o subculturales, de clase social, étnicos, nacionales, de diferentes grupos de edad y/o de diferentes roles de género, así como de diferentes situaciones de capacidad-discapacidad. (p.5)

Además, Dietz y Guilherme (Dietz, 2012; Guilherme y Dietz, 2014) señalan que las competencias interculturales ligadas a la diversidad presentan dos consecuencias: la primera es que no debe confundirse con *desempeño intercultural*, el cual actúa como “praxis exteriorizada de la interculturalidad y diversidad” mientras que las competencias interculturales opera como “disposiciones interiorizadas” (*ibid.*, p. 24). En cuanto a la segunda consecuencia, los autores advierten en que este tipo de competencias no deben ni ser sustancializada ni delimitadas a intra-culturales, de igual manera que no deben reducirse

a “recetas de comportamiento adecuado en contextos interculturales (Guilherme, en Guilherme y Dietz, 2014). Para evitar lo anterior los autores proponen:

En vez de ello, estas disposiciones articuladas en forma relacional y contextual deben ser concebidas como un particular tipo de *habitus* (Bourdieu, 1991), en este caso un *habitus* profesional que debe ser adquirido, ejercitado y desarrollado por maestros, trabajadores sociales y otros “mediadores interculturales” (p.24).

Asimismo, los autores hacen hincapié en que este *habitus* no cuenta con competencias preestablecidas, sino que es la misma carencia de la competencia, la conciencia y la autoreflexividad sobre la diversidad la que las genera.

Por su parte, Byram (2002) explica que la competencia intercultural es la habilidad de comprender e interactuar con personas de diferentes identidades sociales a la propia. Para él, esta competencia se compone de tres elementos: conocimientos, habilidades y actitudes que a su vez son complementados por valores de cada individuo, valores que forman parte de una identidad social. Evidentemente, los estudiantes migrantes al instalarse a una nueva ciudad deberán interactuar con compañeros, profesores, vecinos y otros actores sociales provenientes de diferentes contextos y con identidades sociales y culturales muy variadas, lo que les permitirá el desarrollo de competencias interculturales.

Asimismo, incluyo la definición de competencia intercultural creada por un grupo de psicólogos y especialistas de enseñanza del programa Pestalozzi del Consejo de Europa (2014). En esta definición los autores enfatizan que la competencia intercultural es un conjunto de actitudes, de conocimientos, de entendimiento y de facultades que sustentan las acciones y permiten a una persona, de manera individual o colectiva: comprender y respetar a los demás con sus propios referentes culturales, reaccionar de manera adecuada, eficiente y respetuosa al interactuar con personas diversas, establecer relaciones positivas y constructivas con tales personas y, por último, reflexionar sobre las propias prácticas culturales, lo que dará como resultado el tener un mejor entendimiento de uno mismo a través del encuentro con la alteridad cultural.

En efecto, las y los estudiantes que realizan una migración interna y que llegan a una ciudad con características sociales, económicas y culturales diferentes a las suyas, deberán enfrentar un sinnúmero de situaciones producto de la diversidad que se viven en las

universidades atrayentes de personas con diferentes capitales culturales. Por lo que es pertinente asumir que su estadía podría verse favorecida, de alguna manera, por el desarrollo de competencias interculturales las cuales garantizarán las interacciones interculturales.

Cabe señalar que Dietz hace hincapié en que la mejor manera de desarrollar las competencias interculturales es a partir de la vivencia concreta, específicamente al enfrentar la “incompetencia comunicativa”, es decir, cuando una persona debe comunicarse en un grupo diferente al suyo. (Dietz, 2016). Podemos decir que el hecho de experimentar la incompetencia al querer comunicar, no nos condena a la imposibilidad de hacerlo, por el contrario, nos permite desarrollar esa competencia intercultural que en un futuro nos facilitará la comunicación. En ese mismo orden de ideas, el grupo Pestalozzi (2014) recalca que las competencias interculturales nunca dejan de crecer a lo largo de la vida de un individuo, puesto que se enriquecen de la variedad de los encuentros interculturales.

Desde ese punto de vista, la migración interna puede ser vista como una oportunidad para el desarrollo de competencias interculturales en las y los estudiantes que deciden realizarla, debido a la diversidad que representa cada estudiante cargado con su capital cultural, habitus y competencias muy específicas. Sin embargo, Beck (1997) nos explica que los habitus sufren procesos de deslocalización y relocalización; es decir, las y los estudiantes vivirán un proceso de desterritorialización de habitus locales e intentarán poder reterritorializarlos en la nueva ciudad. Bourdieu (Cabrera et al, p. 2019) insiste que cuando personas de habitus diferentes entran en contacto hay muchas posibilidades de que se generen conflictos y es precisamente en el conflicto donde las competencias interculturales de las y los estudiantes se pondrán en juego para entablar negociaciones y resolver dichos conflictos, no siempre habrá resultados positivos pero a medida que sus competencias se incrementen, las y los estudiantes se abran a entender a los demás y reflexionen y se cuestionen sus propias prácticas, sus habitus serán ajustados dando pie a un habitus intercultural.

Uno de esos ajustes primordiales en las relaciones interculturales que las y los estudiantes realizarán es el del uso de la lengua, la cual suele ser una de las fuentes principales de incomprendimiento y choque cultural. En este sentido Frechero y Sylburski explican que “inmigrantes en su propio país, comparten la lengua, pero no sus códigos y modismos, comparten la historia nacional pero no los devenires locales” (2000, p. 45). La población estudiantil al vivir encuentros interculturales, de manera no consciente irán adaptando su

accento y sus códigos, su lengua local a una lengua global, sobre todo en el campo escolar de la Universidad con la finalidad de hacerse comprender de la mejor manera, pero también para evitar sufrir actos de discriminación lingüística y glotofobia<sup>20</sup>.

### **2.3.3.2 Entrada a la vida adulta**

Otra modificación que tendrán que hacer es el de la gestión de tiempo. Por un lado, porque debido a la implantación del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) por la UV, las y los propios estudiantes tienen supuestamente la libertad de administrar sus avances en cuanto a períodos a cursar en el programa educativo, así como sus horarios de materias a llevar durante el semestre y las y los profesores con quienes desean asistir. Esta autonomía en la gestión de sus trayectorias escolares los acerca a la toma de decisiones de la vida adulta puesto que ellas y ellos tendrán que hacerse responsables del impacto que estas elecciones causen a sus avances. Además, debido a las diferentes condiciones económicas de cada estudiante, es posible que parte de ellos y ellas tenga que agregar a la gestión del tiempo actividades laborales (probablemente trabajos de medio tiempo) a fin de costear los gastos que acarrean el vivir en otra ciudad, situación que a la larga desencadenará otras consecuencias. Si bien, el tener que trabajar complicará en las y los estudiantes su gestión del tiempo, les ayudará a adquirir una independencia de sus padres, aunque sea a veces limitada, y un sentimiento de autonomía y madurez.

A este respecto, François Dubet (2005, p. 5) plantea que “obviamente, es la autonomía económica la que determina más claramente la entrada en la condición de adulto. Entre la dependencia total y la independencia”, si bien muchos estudiantes no serán capaces de mantenerse completamente sin el apoyo de sus padres, empiezan a dar pasos hacia esa independencia. El que las y los estudiantes entren al campo laboral además del campo escolar dará como resultado otros encuentros interculturales los cuales aportarán al crecimiento de sus competencias y su habitus interculturales.

Precisamente otro elemento relacionado con el enriquecimiento de las competencias interculturales y a su vez del habitus intercultural, de las y los estudiantes, son las redes

---

<sup>20</sup> Rechazo o discriminación hacia las personas que no tienen un acento estándar al hablar una lengua sea nativa o extranjera. Término proveniente del neologismo *gloto* (lengua), *fobia* (rechazo, odio) acuñado por Philippe Blanchet para visibilizar los actos de xenofobia y discriminación lingüística hacia personas que tienen acentos de sus regiones.

<https://www.ideasimprescindibles.es/glotofobia-la-xenofobia-de-los-acentos/>

sociales que establecerán, tanto en el campo escolar, social y laboral (para aquellos y aquellas que trabajen). Chadi (2000) explica que las redes sociales son:

... entidades relacionales complejas de carácter colectivo, que tienen atributos morfológicos e interactivos que le son propios y como fin, la satisfacción de las necesidades afectivas, informativas y materiales de los miembros que la integran. Estos atributos diferenciados en estructurales, funcionales y relacionales, presentan variaciones de calidad y cantidad; evolucionan en el tiempo y en el espacio. (p. 190)

Como se había mencionado anteriormente, estas redes sociales son muy valiosas ya que suelen convertirse en un apoyo fundamental para las y los estudiantes logrando mejorar su calidad de vida y disminuir su vulnerabilidad. (De León et al., p.132). Por su parte, Sanicola et al. (1996) agregan que estas redes llevan a cabo distintas funciones materiales y psicológicas, entre ellas otorgan un sentido de identidad, de pertenencia y de reconocimiento y pueden dividirse en primarias y secundarias. Las redes sociales primarias (Sanicola et al.: 1996) son aquellas que unen a las personas a través de rasgos como el parentesco, amistad, vecindad y trabajo mientras las redes sociales secundarias, son redes periféricas fuera del mundo familiar, las cuales se forman al compartir una necesidad y tiene como base las redes primarias, entre ellas encontramos las relaciones de tipo laboral, recreativas y de estudio.

Estas redes se construyen paulatinamente a medida que avanza el proceso de instalación e inserción de los/las estudiantes en la nueva ciudad y en la universidad. Durante ese tiempo, las y los estudiantes tendrán la ocasión de descubrir un contexto diferente con otras normas sociales y otras cosmovisiones que se irán poniendo en confrontación a medida que haya convivencia y lo que les conducirá a desarrollar competencias interculturales para poder relacionarse de manera efectiva. Cabe destacar que estos encuentros no serán siempre fáciles, en ocasiones habrá momentos de mucha incomprendición y frustración por no conocer los referentes culturales de sus interlocutores, así que dependerá de cada estudiante el cómo hace frente a tales situaciones, si optan por el diálogo y la negociación o se sumergen en el conflicto, el etnocentrismo, el ostracismo y el aislamiento.

Con el paso de los meses y de los años en la Universidad y el avance de los períodos semestrales, las y los estudiantes construirán de manera no consciente un habitus ligado

estrechamente al campo escolar pero también a otros campos en donde se desenvuelvan. Este habitus de tipo intercultural irá nutriéndose de todas las experiencias, encuentros y desencuentros que las y los estudiantes hayan vivido y sigan viviendo en sus trayectorias escolares. A ese respecto, es esencial recalcar que las y los estudiantes se transforman a medida en que avanzan en sus trayectorias escolares. Esta transformación está asociada según Dubet (2005) a la significación que cada estudiante dé a sus estudios. Asimismo, Dubet (2005, p. 3) insiste sobre el hecho de que la “experiencia estudiantil debe entenderse como un recorrido”, durante ese recorrido o trayectoria, las y los estudiantes “se enfrentan a un problema de aculturación durante el cual “se vuelven estudiantes” o bien no pueden lograrlo y desertan”.

## **2.4. Construcción de un sentido práctico intercultural resultado de las interacciones interculturales en el campo escolar**

A lo largo de los apartados anteriores, hemos hablado de la composición cultural de las y los estudiantes, de cómo son conformados sus capitales y cómo estos a su vez influyen en la construcción de habitus. Asimismo, hemos visto cómo esos habitus que traen desde sus orígenes familiares han sufrido ajustes de acuerdo con el tiempo de estancia en la ciudad de estudios (Xalapa) y a los encuentros y desencuentros producto de la diversidad cultural. Ha sido, entonces, gracias a la implementación de competencias interculturales que las y los estudiantes han hecho frente a la interculturalidad que proponen las aulas universitarias. Ahora bien, el resultado de este proceso construye, de manera imperceptible, en los estudiantes un sentido práctico intercultural, en otras palabras, un sentido estratégico que suele ser instintivo (Pöllmann, 2016), y que logra observarse a través de las prácticas que las y los estudiantes desarrollan al coexistir en contextos interculturales donde debe apremiar el intercambio.

Con este fin, consideramos imperativo revisar los aportes de la teoría sociológica sobre el sentido práctico y de esta manera descubrir cómo se asocia al proceso intercultural que viven las y los estudiantes al migrar a Xalapa e ingresar a la UV. Para lograr este objetivo es necesario, previamente, que reflexionemos y examinemos cómo se establecen las relaciones interculturales en los contextos heterogéneos, para ello recurriremos a varios conceptos de suma relevancia en las relaciones sociales.

#### **2.4.1 ¿Cómo viven las y los estudiantes su proceso intercultural**

Los encuentros interculturales suelen acarrear una multiplicidad de reacciones de sus interlocutores, algunas positivas y otras no tanto, algunas inclusive muy peligrosas para los actores quienes las viven. En efecto, aunque el ideal es que las relaciones interculturales tengan lugar en ambientes armoniosos y donde sus participantes estén dispuestos a aprender los unos de los otros, la realidad en ocasiones suele ser muy diferente puesto que estos encuentros pueden ser mediados a través de estereotipos y juicios de valor que a su vez darán como resultado: malentendidos, incomprensiones y el planteamiento de relaciones antagónicas de “nosotros vs ellos” o “yo vs ella”.

En este sentido, la psicóloga social Cohen-Emerique (1993) explica que el conocimiento teórico que se tenga sobre el “Otro”, debe ser considerado como insuficiente por dos motivos, el primero porque puede ser un conocimiento muy reducido impregnado de estereotipos que se proyectan, en muchos casos, de manera generalizada a un individuo o grupos de individuos. Esta situación puede provocar que las personas se sientan atacadas en su identidad y reaccionen a la defensiva, evidenciando que el conflicto es parte de estos desencuentros. En el segundo motivo, Cohen-Emerique, señala que durante las relaciones interculturales los actores sociales ponen en juego sus personalidades e identidades con todas sus variables (género, clase social, profesión, edad, etc.), estas características se articulan en dos niveles: interpersonal, que engloba la identidad personal y social del individuo, e intercultural, en donde intervienen las diferencias culturales y las actitudes y reacciones ante lo “desconocido”, lo “diferente” o lo “extranjero”.

Asimismo, Cohen-Emerique (1993) propone tres etapas del proceso intercultural, resultado de sus investigaciones empíricas en contextos migratorios:

##### **1.- Descentramiento:**

Consiste en un proceso donde la persona debe tomar conciencia de sus referentes culturales para después tomar distancia y poder abrirse al “Otro”. De alguna manera, esto consiste en alcanzar una neutralidad cultural para poder comprender a los demás. En ese marco es necesario que la persona sea capaz de reflexionar de manera crítica sobre sus propios referentes y su propia identidad, sepa confrontar sus percepciones para

posteriormente matizarlas, lo que implicará evidentemente una confrontación con el “mundo del otro” y una toma de conciencia de sus propios valores, comportamientos y cosmovisiones.

El descentramiento implica tener cruces con la otredad y la alteridad, donde la persona es capaz de conocer a los otros a través de sí mismo y de conocerse a sí mismo a través de los otros. Como mencionamos anteriormente, las identidades están compuestas por múltiples intersecciones, algunas de las cuales pueden ser más sensibles que otras y se encuentran asociadas a la historia individual y colectiva de cada persona. Estas zonas sensibles deben ser tratadas con especial atención en los encuentros interculturales porque pueden funcionar como detonadores de conflictos, por eso es aconsejable que las personas sean conscientes de sus zonas sensibles y del mismo modo prevean las zonas sensibles de sus interlocutores.

Por último, es indispensable recalcar que descentrarse no significa negar su identidad para adoptar la del otro, sino de reconocer su propia identidad para consecuentemente descubrir la identidad del “otro”.

## 2.- Comprensión del otro:

Esta etapa consiste en descubrir al otro, “penetrar su sistema”. Para poder lograrlo debemos tener una actitud de curiosidad y apertura hacia el otro, lo que implicará el tratar de darle sentido a su comportamiento para descifrar sus referentes. Este proceso puede desarrollarse de dos maneras: buscando información a través de un medio (lecturas, medios de comunicación, internet), sin embargo, esta búsqueda de información puede estar sesgada o contener estereotipos en donde se pueden juzgar algunas prácticas culturales como aspectos culturales más profundos o caer en su folklorización. La segunda manera propuesta por Cohen-Emerique, es la informarse directamente con el/la interlocutor/a, preguntarle e interesarse por lo que este/a le quiera compartir y observar atentamente sus comportamientos no verbales y su lenguaje. En este punto es necesario mantenerse alerta para evitar censurar los referentes que no tengan sentido con la cultura propia y dejar que el tiempo permita que uno se descentre de sus propios referentes.

## 3.- La negociación- mediación:

Esta última etapa nos recuerda que casi siempre que se entablan relaciones interculturales se presentan situaciones conflictivas debido a la lejanía de los códigos culturales de los actores implicados. En estos casos será necesario poner en marcha una negociación, no obstante, habrá ocasiones que los conflictos no puedan ser reducidos a la

dimensión cultural y deban abordarse otros aspectos. Cabe señalar entonces que las “negociaciones interculturales” implican conflictos ligados con diferencias entre los actores asociados con sus valores, cosmovisiones y subjetividades en ambientes interculturales.

Para poder llevar a cabo una negociación es posible seguir consejos muy puntuales como erradicar todo ataque personal (burlas, caricaturizar, rechazar,...) para esto es importante tomar acuerdos entre las partes sobre cómo realizar la negociación. Otra cuestión de suma importancia es no tener miedo o pena de reconocer cuando desconocemos algún aspecto cultural y tener la audacia de preguntar en caso de incomprensión, duda o curiosidad sobre algún referente cultural mostrando siempre una actitud de respeto.

En la figura 5 se observa cómo toma lugar el proceso intercultural, las tres fases que lo conforman, así como un resumen de las acciones que se desarrollan o se deberían desarrollar al interior de cada una. Este diagrama, nos permite de cierta manera visualizar que el proceso intercultural está integrado por acciones y valores que son resultado de los diversos encuentros y desencuentros que una persona experimenta al encontrarse con culturas diferentes a la propia.

**Figura 5 Proceso Intercultural**



Elaboración propia

## **2.4.2 El choque cultural, conflicto que lleva, en muchos casos, a la adaptación**

Una de las situaciones típicas conflictivas que pueden enfrentar los agentes con referentes culturales diferentes al momento de relacionarse es el choque cultural. Este concepto apareció en la década de 1950 y fue acuñado por el antropólogo Kalervo Oberg, el cual describe la ansiedad que puede padecer una persona debido a la falta de referentes familiares al momento de tener un intercambio social. (Alves, 2013). Asimismo, Oberg explica que los seres humanos al nacer aprenden los referentes del medio en donde están, volviéndose estos un modo de vida y permitiendo a la persona desenvolverse en ese entorno social. En consecuencia, si esta persona cambia del entorno que conoce y se instala en otro, tendrá que hacer ajustes, los cuales se pueden presentar en diferentes etapas antes de llegar a la adaptación.

### **1.- Luna de miel:**

Etapa del primer contacto, la persona se siente entusiasmada y eufórica por descubrir un nuevo lugar, otras formas de ver la vida, practicar la lengua y poder comunicarse. Las diferencias culturales que percibe las recibe con buen ánimo y se muestra curiosa por entenderlas.

### **2.- Rechazo:**

La segunda etapa que plantea Oberg se caracteriza por la diversidad de problemas que la persona comienza a percibir. En el ámbito lingüístico, por ejemplo, la persona cree que su nivel lingüístico es inferior al de los demás, le cuesta comunicarse, lo que acarrea un sentimiento de irritabilidad o confusión. Además, la persona comienza a extrañar a su familia, amigos y su lugar de origen al grado de comenzar a idealizar lo que se extraña y a culpar a la “nuevo” por las diferencias que se presentan entre los dos referentes. Este rechazo hacia lo que se está viviendo puede afectar a la persona al grado de reflejarse en un deterioro de salud al sufrir episodios de cansancio físico e insomnio.

### **3.- Recuperación:**

En la tercera etapa, la persona empieza a recuperar su confianza y a adaptarse a las diferencias. Este proceso ocurre gracias a las rutinas que se realicen, el establecer lazos con la

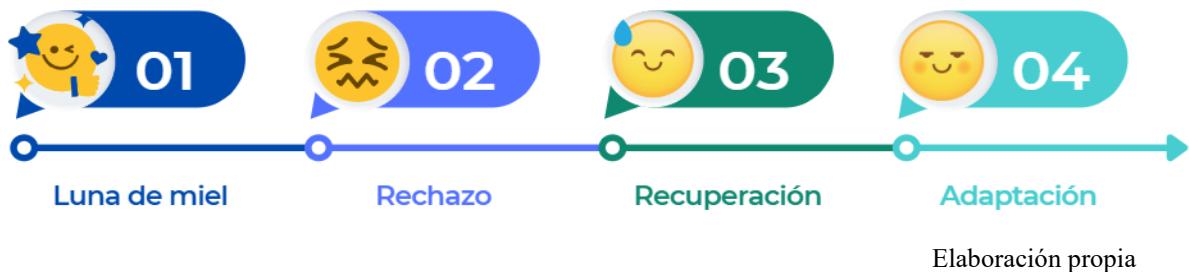
gente a las que se puede pedir apoyo en caso de incomprendión. Además, hay una mejora en las competencias lingüísticas y una conciencia y aceptación de las diferencias culturales.

#### 4.- Adaptación:

En esta etapa la persona es capaz de disfrutar la experiencia que vive, mostrando su capacidad para anteponerse ante las dificultades, mostrarse tranquila ante cualquier situación, incluso mostrando sentido del humor en los momentos de incomprendión. La persona se habitúa a entablar procesos de negociación y a mediar en momentos conflicto.

En la figura 6 se pueda observar cómo se encadenan las etapas que vive una persona que se encuentra inmersa en un contexto cultural diferente al propio. Cabe señalar que no son etapas que las personas vivan de la misma manera o durante períodos precisos de tiempo, a algunas les tomará más tiempo pasar a la etapa siguiente y probablemente otras no logren llegar a la adaptación y se estanquen en alguna etapa.

**Figura 6** Proceso de adaptación ante el choque cultural



Por su parte Cohen-Emerique considera que el choque cultural parte de dos postulados: el primero es la dificultad intrínseca a todo individuo para percibir las diferencias culturales, sobre todo cuando se trata de grupos minoritarios, Cohen explica en este punto que el individuo percibe a los demás a través de filtros, tanto cognitivos como afectivos, lo que obstaculiza su apertura hacia el “Otro”. Estos filtros pueden tomar forma mediante prejuicios, estereotipos, discriminación, etnocentrismo, miedo hacia lo diferente, manifestaciones de racismo, entre otros. En su segundo postulado, Cohen expone que toda comunicación intercultural implica el encuentro de dos agentes o más, portadores de distintos referentes, normas, valores, representaciones e ideologías por medio de las cuales se descifran mutuamente. He aquí la importancia de identificar y comprender sus propios

referentes culturales y cuestionarlos con frecuencia, puesto que es nuestra propia identidad sociocultural la que actúa como obstáculo a la interculturalidad.

#### ***2.4.3. La interculturalidad como fuente de aprendizaje significativo de las y los estudiantes***

Otro concepto que es muy significativo al vivir un proceso intercultural es el de *resiliencia*, concepto que ha sido utilizado varias décadas atrás bajo otras etiquetas, por ejemplo “inteligencia emocional” y “optimismo” con algunas pequeñas variantes (Michallet, 2009). En los estudios sociales, fueron los psicólogos estadunidense Walter y Smith, quienes lo utilizaron por primera vez este concepto en estudio longitudinal aplicado a casi 700 niños/as que presentaron estrés prenatal y perinatal en Hawái, con el objetivo de observar su desarrollo físico, intelectual y psicosocial desde la niñez a la edad adulta. De los 201 niños/as que mostraron señales de riesgo 72 lograron desarrollarse contra todos los pronósticos, eran las y los resilientes.

La resiliencia es definida, según Grotberg (2006) como la capacidad que tiene el ser humano para enfrentar las dificultades o adversidades que se presenta en la vida, lograr aprender de ellas y además ser transformados de manera positiva (Cortés y Leyva, 2012). Por su parte Manciaux (2003) considera la resiliencia como un proceso de avance tras una enfermedad, trauma, estrés, crisis o prueba de la vida, con el propósito de resistir y superar lo vivido. Por otro lado, para Vanistandel (en Michallet, 2009, p. 12) la “resiliencia es la capacidad de lograr el éxito de manera aceptable para la sociedad, a pesar de atravesar una adversidad que supone un riesgo grave con un fin negativo para la persona” (traducción propia). Al comparar las tres definiciones es posible remarcar (Michallet, 2009) que en la actualidad no existe un consenso en torno a su uso, se trata entonces de un concepto con múltiples miradas, multiforme, ya que algunos autores lo definen como una capacidad, otros como un proceso y otros como un resultado.

En este sentido, cuando las y los estudiantes se ven involucrados en intercambios que suponen diversidad tendrán que valerse de esta capacidad para poder superar ciertos conflictos que no logren tener resolución. No siempre podrán negociar con sus contrapartes o si lo logran no siempre el intento de negociación dará los resultados esperados, por lo que tendrán que aprender a enfrentar estas situaciones de manera adecuada, superarlas y salir

avante de las mismas. De igual manera, tendrán que sobrellevar todo el estrés y la frustración que puede implicar el hecho de entrar en conflicto y negociación con alguien más.

#### ***2.4.4. Habitus intercultural que da lugar a un sentido práctico intercultural***

Ahora bien, estos procesos interculturales que viven las y los estudiantes requieren de la puesta en marcha de competencias interculturales para resolver los conflictos que se presentan y poco a poco desarraigarse estereotipos y prejuicios sobre los “otros” con los que se relacionan en la Universidad. Es decir que, a lo largo de su estancia en la Universidad, las y los estudiantes experimentan interacciones que propician a su vez dislocaciones, ajustes y modificaciones en sus habitus y en consecuencia en su sentido práctico. Todos estos ajustes y desajustes enriquecen en ellos/as sus capitales culturales e interculturales.

Es así como Pöllmann (2014, p. 64), expresa que cuando el habitus sufre alteraciones, consecuentemente, estas “interrumpen”, rearticulan y ponen en juego nuevos elementos del sentido práctico, estratégico y de las reflexividades adquiridas por los agentes con anterioridad. Es decir que los habitus padecen “crisis” originadas por las nuevas experiencias que viven los agentes en nuevos campos o modificaciones sustantivas en el campo, además estas modificaciones no son solo relativas a las construcciones estructurales, como las instituciones y las leyes, sino que son, a su vez, resultado de las interacciones (Pöllmann, 2014, p. 64) “con otros individuos o grupos como se experimenta el poder de nuevas fuerzas estructurales como, por ejemplo, en el caso de los migrantes internacionales que se encuentran a sí mismos inmersos en un mundo de nuevos ambientes lingüísticos, etno-raciales, religiosos o socioculturales de la sociedad mayoritaria”.

Ahora bien, es fácil imaginar que cuando las y los estudiantes llegan al campo universitario, un nuevo campo que les impone sus propias reglas y nuevas condiciones de juego, donde requieren de otro habitus para poder pertenecer, sus habitus entrará en crisis, la cual les solicitará un sentido práctico congruente al campo en el cual ahora cohabitán. Comprendemos, entonces, que las crisis del habitus son el resultado de las encuentros y desencuentros interculturales, en donde las y los estudiantes entran en confrontación con la diversidad y en donde sus habitus familiares y de sus lugares de origen no corresponden a lo que se necesita para poder relacionarse en la nueva ciudad y en la universidad.

A ese respecto, es indispensable comprender que el habitus se construye, lo hace interiorizando lo exterior y exteriorizando lo interior, es un doble movimiento que va de adentro hacia fuera y viceversa (Héran, 1987). Asimismo, Fernández señala “que el primer momento de la construcción del habitus es la internalización de la objetividad por la reiteración de determinadas prácticas asociadas a una clase particular de condiciones de existencia” (2003, p.8).

Vemos entonces como un nuevo habitus “intercultural” toma forma gracias a las relaciones interculturales que las y los estudiantes van experimentando y las cuales les harán obtener nuevos capitales (Pöllmann, 2014), en este caso un capital más intercultural<sup>21</sup>, el cual se interioriza de manera cotidiana en cada uno de sus encuentros y desencuentros interculturales. Este habitus comenzará poco a poco a incorporarse, a arraigarse en el cuerpo de manera no consciente. El habitus se adquiere a través del cuerpo mediante un proceso de reiteración y familiarización de prácticas, esto no quiere decir que se haga mediante automatismos sino más bien mediante el cuerpo que actúa como operador. Bourdieu (1980) señala a este respecto:

El cuerpo cree en aquello a lo que juega: llora si imita a la tristeza. No representa aquello a lo que juega, no memoriza el pasado, actúa el pasado, anulado así en cuanto tal, lo revive. Lo que se ha aprendido por el cuerpo no es algo que uno tiene, como un saber que se puede sostener ante sí, sino algo que uno es. (p. 120)

El cuerpo interioriza las estructuras (cognitivas, perceptivas y apreciativas) que son producidas y reproducidas por el grupo social en el cual los agentes son formados (Martín, 2009), los cuales reproducirán, a su vez, estas mismas estructuras de manera involuntaria e no consciente al haberlas ya incorporado. Este proceso tomará tiempo y se nutrirá de cada intercambio que las y los estudiantes logren realizar tanto en la universidad como en otros escenarios que representen para ellas y ellos confrontaciones con la diversidad.

---

<sup>21</sup> Andreas Pöllmann expone que el capital intercultural es un marcador de distinción sociocultural del capital cultural. El sufijo *inter-* sirve para dar énfasis en las relaciones suelen darse entre culturas diferentes. Asimismo, explica que el capital intercultural es una forma cultural de la cual emerge al ser una particularidad a la forma de capital cultural, el cual también es una forma de capital intercultural ya que las culturas de las cuales emergen son resultado de interacciones y de hibridaciones con otras culturas.

CFR Capital intercultural: hacia la conceptualización, operacionalización e investigación empírica de un marcador de distinción sociocultural en ascenso. <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v9n17/v9n17a2.pdf>

Es así como vemos que el tiempo vivido por los y las estudiantes en la UV y en Xalapa les dejará una huella. Cada una de las experiencias, las relaciones entabladas, los conflictos resueltos o no, las tensiones enfrentadas o evadidas, habrá generado un sentido práctico intercultural acorde tanto con el contexto escolar como en el social en el cual han habitado a lo largo de sus estudios.

## **Capítulo 3. Estrategia Metodológica**

En el presente capítulo expongo todas las decisiones metodológicas que tomé en el transcurso de la investigación con la finalidad de alcanzar mis objetivos. En un primer momento abordo mi posicionamiento epistemológico en cuanto a la construcción del objeto de estudio y explico mi locus de enunciación con la finalidad de fijar mi postura como investigadora. Posteriormente, profundizo en las cuestiones éticas que he respetado a lo largo de mi proceso investigativo para dar validez y fiabilidad al mismo. Por último, presento el diseño metodológico que he seguido en la construcción de los datos, así como las técnicas privilegiadas, las características de la población en general y de los y las estudiantes que participaron en las entrevistas.

### **3.1. Posicionamiento metodológico**

El enfoque que se privilegia en esta investigación es el cualitativo por ser el idóneo para interpretar un fenómeno social e indagar el significado que sus participantes, en este caso las y los estudiantes, le otorgan al mismo; sin embargo, es imperativo señalar que también se recurrió al análisis de bases de datos con la finalidad de describir y comprender datos generales de los y las estudiantes que presentaron examen de admisión y que posteriormente ingresaron a las licenciaturas de mi interés. Estas bases, me permitieron en un primer momento, tener un acercamiento a la población de estudio, así como descubrir algunas de sus características para contextualizar la investigación.

Denzin y Lincoln (1994, p.2) señalan que “la investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos”. Por su parte, Marshall y Rossman (1999) destacan que la investigación cualitativa supone un proceso en el cual el investigador debe estar inmerso en la vida cotidiana de la situación a estudiar para así poder descubrir la perspectiva de las y los participantes con respecto a sus propios mundos lo que, a su vez, supone un proceso interactivo entre el investigador y las y los participantes.

De tal manera Hernández et al. (2004, p.16) plantean que “un estudio cualitativo busca comprender su fenómeno de estudio en su ambiente usual (cómo vive, se comporta y

actúa la gente; qué piensa: cuáles son sus actitudes, etcétera)". Por tal motivo, considero que al entablar un acercamiento y un contacto directo con las y los estudiantes de la UV, que aceptaron participar en este estudio, me permite recuperar conocimientos muy valiosos en cuanto a los procesos culturales que viven tanto en la vida escolar como en la vida extraescolar y el discernimiento que ellos y ellas mismas le otorgan. Para esta investigación ha sido de suma importancia que las y los estudiantes puedan manifestar cómo viven en "sus propios mundos", tanto en la vida escolar y la extraescolar, el contacto con otras culturas, cómo enfrentan la diversidad y los procesos de entendimiento o de conflicto que toman lugar en dichos contextos.

La investigación cualitativa posee un gran número de cualidades, las cuales resultan muy convenientes al tipo de acercamiento que deseo realizar al fenómeno social de mi interés. En ese sentido, Hernández et al (2010, p.16) sostienen que "la investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Asimismo, aporta un punto de vista "fresco, natural y holístico" de los fenómenos, así como flexibilidad". Mientras que Vasiliachis (2006, p. 29) la caracteriza como "interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva". Todas estas particularidades me conducen a profundizar en un fenómeno tan importante como la migración de estudiantes y su inserción en el ambiente escolar, fenómeno de migración que ha sido hasta cierto punto de vista minimizado por las IES que no se han dado a la tarea de analizar qué es lo que pasa al interior de las aulas cuando las y los estudiantes cohabitan y conviven en contextos culturales heterogéneos.

De igual manera, existen otras características de los estudios cualitativos muy atractivas a esta investigación (Monje, 2011), por ejemplo, su carácter naturalista (la interacción con los y las participantes se desarrolla de manera no intrusiva), su posicionamiento emic (se realiza desde la perspectiva de los actores), que es holística (toma en cuenta personas y escenarios, se considera un todo), descriptiva (centra su análisis en descripción de un fenómeno observado) y comprensiva (no pretende encontrar una verdad sino la perspectiva del actor).

Cabe señalar que, una vez establecido el tipo de investigación, decidí también el tipo de alcance que la misma tendría de acuerdo con las preguntas y objetivos planteados, el cual resultó de ser de tipo exploratorio. La investigación de tipo exploratoria permite ir sentando

las bases de problemáticas emergentes o poco tratadas en otros estudios, en este caso al realizar la revisión bibliográfica pude cerciorarme de que si bien se ha puesto un especial interés en la migración de jóvenes son muy pocos los estudios que lo hacen desde la perspectiva educativa y no laboral. Asimismo, pude corroborar que las pocas investigaciones sobre este tema no han sido abordadas desde un enfoque intercultural.

En suma, todas las características hasta aquí expuestas, me permiten corroborar que el enfoque cualitativo es el idóneo para desarrollar mi investigación de acuerdo con los cuestionamientos y objetivos planteados. Para lograrlo, me valgo de la flexibilidad, la inducción y el carácter cíclico de este enfoque para construir un camino propio acorde a las decisiones ya tomadas, pero también accesible a los cambios que puedan surgir.

Después de haber elegido el enfoque para construir esta investigación, comencé el diseño del marco metodológico que la sustentaría y le brindaría rigor. En primer lugar, debido al carácter tanto fenomenológico como hermenéutico de esta investigación cualitativa, estimo necesario explicar cómo estas dos posturas epistemológicas se complementan y nutren una a la otra.

Del enfoque fenomenológico retomo la importancia de recuperar las perspectivas de las y los participantes ya que solo a través de ellas pueden describirse y comprenderse tanto lo común como lo particular de las experiencias vividas en cuanto a un mismo fenómeno. En palabras de Monje (2011, p.12) “los procesos sociales dependen de la manera en que los actores los perciben”. En definitiva, es mi intención comprender cómo las y los estudiantes dan sentido ellos mismos a lo que viven dentro de la UV al verse inmersos en una diversidad que en un principio les resulta novedosa, pero con el paso del tiempo va generando en su interior nuevos mecanismos de comprensión. Además, me permite contextualizar tres aspectos fundamentales de las experiencias de las y los participantes, la temporalidad, la corporalidad y el contexto relacional (Hernández et al, 2010), ya que estos tres aspectos integran y dotan de sentido a la experiencia. Finalmente, estimo que el apoyarme en este enfoque me permite pasar de la opinión individual de los y las estudiantes a una construcción colectiva sobre su sentir.

En lo que concierne la investigación desde la metodología hermenéutica “se dirige a dar sentido y a comprender”; es decir, no pretende dar explicaciones de un fenómeno sino precisamente comprender el fenómeno desde la experiencia y la narración que los actores

hacen de la misma (Bolívar, 2002, p.6). Por tal motivo, considero oportuno el respaldar mi investigación en la hermenéutica-narrativa, la cual busca centrarse y comprender las acciones que los actores relatan mediante las intenciones de les asignan sentido, como Bolívar (2002) remarca la preocupación del conocimiento narrativo radica en las intenciones humanas y sus significados y no en los hechos; asimismo, se persigue la coherencia en vez de la lógica y la comprensión en vez del control. El propósito de recurrir a este tipo de investigación reside en mi compromiso con las y los participantes de valorar sus mundos y la singularidad que cada uno le impregna mediante su argumentación al relatarlos; es decir, respetar la peculiaridad de cada uno de los relatos evitando de esta manera la generalización.

El enfoque biográfico-narrativo considera al relato como un modo de conocimiento desde la voz del autor. A través del relato se puede conocer a detalle “los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos)” (Bolívar, 2002, p.5) mediante la reconstrucción de la experiencia; es decir, gracias a un proceso reflexivo desde el cual se explica lo vivido (Ricoeur, 1995, en Bolívar, 2002), en palabras exactas de Ricoeur (2009, p. 342) “conocerse consiste en interpretarse a uno mismo”. Es así que considero que recurrir a la dimensión biográfica-narrativa me permite acercarme a las reflexiones e interpretaciones que las y los estudiantes hacen sobre lo experimentado, lo sufrido y lo aprendido desde su elección de carrera, su instalación en Xalapa, las relaciones que establecieron en el contexto escolar y extraescolar, así como el regreso a casa durante los semestres en pandemia y posteriormente, el regreso a clases presenciales después de la pandemia; puesto que como señala Bruner (1998, p. 27) “el objeto de las narrativas son las vicisitudes de las intenciones humanas”.

Al fungir como un medio para penetrar en “el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural” (Aceves, 1994, 2001, en Bolívar, 2006 p.3), el enfoque biográfico-narrativo resulta una herramienta muy pertinente para alcanzar los objetivos que se persiguen en esta investigación. Además, este enfoque se nutre de la experiencia humana y se vale de un yo dialógico en donde se ponen en juego subjetividades e intersubjetividades (Bolívar, 2006) ya que, por un lado, el narrador establece un diálogo consigo mismo, pero también con su oyente en la búsqueda de una realidad

consensuada a partir de lo vivido, este proceso dialéctico permite a su vez la construcción social de conocimiento.

El poder acercarme a las narraciones que las y los estudiantes hacen sobre su experiencia tanto de quienes realizaron una migración interna para ingresar a la UV, así como de quienes los reciben me ha permitido percibir el significado que ellos y ellos otorgan a lo vivido y ha sido mediante ese discurso comunitario que se ha logrado ir construyendo una realidad social que me guía a comprender el proceso intercultural que propicia en muchos de los casos el desarrollo de un sentido práctico intercultural.

### **3.2 Locus de enunciación**

Ahora bien, ya que la problemática que atiende mi investigación resulta muy cercana a lo que yo misma he vivido, me parece indispensable relatar las motivaciones tanto personales como profesionales que me llevaron a emprenderla. Con respecto a las motivaciones personales, me gustaría apuntar en primer lugar, que al igual que otras muchas estudiantes, tuve que realizar una migración interna para poder continuar con mi formación escolar, por lo que debí emprender el viaje y dejar a mi familia, amigos y el sistema educativo que conocía para poder integrarme a la universidad. Este proceso no fue fácil, tuve que descubrir diferentes formas de hablar, de pensar, de actuar y abrirme a entenderlas para poder convivir con ellas hasta el punto en que dejé de percibirlas.

En segundo lugar, porque hoy en día formo parte del cuerpo docente de la UV, específicamente de la licenciatura en Lengua Francesa de la Facultad de Idiomas. Por lo que día a día, tengo contacto con estudiantes que viven el mismo proceso que yo viví, estudiantes que dejaron sus hogares y que ahora se encuentran lejos tratando de abrirse paso por medio de una carrera. Además, mi acercamiento como tutora me hizo darme cuenta de cómo muchos y muchas estudiantes viven sus procesos de integración y adaptación a la ciudad y a la misma Universidad. Descubrí cuáles eran los factores que más les asombraban o con las que más sufrían ya que diferían mucho con la vida en sus ciudades de origen, entre esos aspectos, el clima es el más determinante para las y los estudiantes que vienen de latitudes más calurosas. Otros de ellos eran el tráfico, las pendientes de las calles xalapeñas, los cambios lingüísticos y sus acentos regionales, el tipo de comida, por mencionar los más comunes.

Al ser profesora de la UV he podido comprobar que no existen políticas específicas de apoyo para estudiantes migrantes, aun siendo tutora y acompañando a mis tutoradas y tutorados nunca he recibido ninguna formación o información específica sobre cómo apoyar a mis estudiantes migrantes. Por tal motivo, considero que más allá de la experiencia que yo viví como estudiante, es indispensable acercarse a las y los estudiantes de hoy y conocer de ellas y ellos mismos cómo viven sus trayectorias escolares en medio de una migración, descubrir sus reflexiones sobre el proceso que viven y qué les aporta su paso por la Universidad. Todo esto con la finalidad de encontrar la manera de facilitarles su llegada a la nueva ciudad y a su nueva casa de estudios. La UV debe tener como una de sus prioridades el aseguramiento de las mismas oportunidades a todos y todas sus estudiantes, rompiendo con los patrones que se les asignan a las universidades como generadoras de desigualdades entre sus estudiantes y como instrumentos homogeneizadores de sociedades y culturas. En este sentido, sería importante la creación de políticas institucionales que tomen en cuenta la información que año con año se recaba al momento en que los y las estudiantes se inscriben en alguna carrera de la UV; es decir, año con año se obtienen datos sobre la procedencia de la población estudiantil sin que esto implique una estrategia para acompañarlos en sus trayectorias escolares.

Ahora bien, estos dos acercamientos, desde una perspectiva *etic* (al ser profesora e investigadora de esta problemática) y una perspectiva *emic* (al haber sido estudiante que migró), me hacen preguntarme qué rol juega la institución de la cual formo parte como docente, pero también como estudiante (ahora de doctorado), para facilitar la adaptación de las y los estudiantes, qué apoyos se les brindan para poder entender la diversidad cultural y cómo se fomenta la interculturalidad en todos los espacios de la UV. Asimismo, me cuestiono sobre mi práctica docente y los ajustes que debo implementar para asegurar que mis estudiantes pongan en práctica sus competencias interculturales y logren construir un sentido práctico intercultural.

### **3.3. Consideraciones éticas en la investigación**

Con la finalidad de realizar una investigación coherente, reflexiva, rigurosa y que me permita alcanzar los objetivos planteados he considerado indispensable mantener una vigilancia epistemológica a lo largo del proceso investigativo. Por tal motivo, he tomado

certas medidas que me han facilitado cumplir con los actos epistemológicos que otorgan validez al procedimiento científico de ruptura, construcción y comprobación.

Parto de la vigilancia epistemológica definida someramente como:

“aquella actividad que ejerce el investigador cuando logra reconocer la clara separación entre el discurso científico y la opinión común y aplica para evitar caer en la sociología espontánea técnicas de objetivación, así como también una estrategia de construcción teórica del objeto de estudios y otras estrategias teóricas de decisión sobre los métodos y técnica a utilizar”. (Blanco, 2010, p.1)

Asimismo, como investigadora considero indispensable desarrollar una reflexividad epistemológica sobre el lugar que ocupo tanto en el campo científico como en lugar donde se lleva a cabo mi investigación. El hecho de estar consciente y reflexionar sobre lo que implica mi presencia en el campo, me ha permitido adoptar una “mirada relacional” sobre el fenómeno que investigo, así como analizar a detalle cada decisión metodológica que he tomado en el terreno de investigación. De igual manera, esta reflexividad me ha ayudado a conservar una coherencia respecto a la construcción de mi objeto de estudio, así como a hacer ajustes en las decisiones que había tomado en cuanto a las técnicas de investigación y la elección de las y los participantes.

Por otro lado, retomo la postura de Sanmartín Arce para quien la investigadora tiene en sus manos la reconstrucción de la realidad, por lo cual debe realizar su trabajo con “paciencia y dedicación, atención esmerada y ferviente, fina observación y reflexión crítica de lo observado”, para así poder cumplir con dos condiciones fundamentales: “el extrañamiento y el tratar de ser uno más” (2000, p.139). El extrañamiento puede ser dividido en dos aspectos, el primero va ligado con el desarraigado, con la idea de dejar los espacios frecuentados y la segunda con el hacer frente a una situación nueva con la finalidad de examinarla y comprenderla. Asimismo, conlleva una actitud de asombro a lo largo de todo el proceso de investigación (Álvarez, 2011). Esto con el interés de juzgar la realidad de acuerdo con las percepciones de los que la viven con el menor número de interferencias de pensamientos previos.

Ahora bien, considero pertinente posicionarme desde las dos posturas de la investigación cualitativa, el discurso *emic* y el discurso *etic*. Por discurso *emic* se entiende

el discurso propio de la cultura o comunidad que está siendo estudiada, este discurso lo adoptaré al narrar las experiencias y reflexiones desde la reflexión y el discernimiento de la comunidad estudiada, mientras que el discurso *etic*, es el discurso propio de la realidad cultural desde una mirada externa a ella; es decir, desde mi rol como investigadora. El atravesar de una perspectiva a la otra pueda acarrearme mucha dificultad, pero es esencial que adopte la perspectiva *emic* en donde pueda relacionarme y comprender a la comunidad estudiada, y la *etic* con la finalidad de interpretar y teorizar lo que las y los estudiantes han vivido con la ayuda de las teorías migratorias e interculturales. (Álvarez, 2011).

Para poder entablar contacto con las y los estudiantes me apoyé en lo que Peralta (2009) señala sobre la actitud que la investigadora debe asumir como el estar preparada, buscar cómo, dónde y cuándo establecer el vínculo, mostrarse con una actitud natural y espontánea para evitar el sentimiento de acoso hacia la comunidad. De igual manera estimo indispensable como investigadora desarrollar otras cualidades como la intuición, la reflexión y la empatía (Heras Montoya, 1997). Al respecto, Álvarez (2011) explica que la intuición le servirá para plantearse ciertas hipótesis, la reflexión para cuestionarlas, modificarlas o eliminarlas y la empatía para establecer un vínculo sólido con la comunidad. Esta última característica se relaciona con la generación de *rappor*, la cual ha sido imprescindible para poder acercarme al campo y lograr la confianza de las y los estudiantes al solicitarles su apoyo en esta investigación. Además, tanto la empatía como el rapport facilitaron el establecimiento de un contacto ameno con las y los estudiantes con la finalidad de que se sintieran cómodos al compartir sus experiencias y su sentir.

De igual manera, Woods (1987, p. 23) insiste en el hecho de que la investigadora debe trabajar a lo largo de su investigación en sus cualidades personales, “así como se trabaja en el perfeccionamiento de un cuestionario, así debe trabajarse en el desarrollo de las cualidades personales de curiosidad, penetración intuitiva, discreción, paciencia, decisión, vigor, memoria y el arte de escuchar y observar”. Esta autoobservación me permite entender el compromiso que conlleva el decidir realizar una investigación. Sin embargo, es indispensable que mantenga especial atención y cuidado al transmitir el sentir de las y los estudiantes que participaron en la investigación al momento de analizar sus comentarios con la finalidad de evitar interpretaciones o sesgos ligados a mi propia experiencia como estudiante.

Todas las características aquí enlistadas me comprometen a realizar una investigación reflexiva, pero a la vez intuitiva, analítica, crítica y libre de sesgos que puedan empañar lo que las y los estudiantes han plasmado de viva voz sobre sus propias experiencias y lo que han aprendido a través de ellas.

### ***3.3.1. Consentimiento informado para la realización de entrevistas***

Con el fin de mostrar a las y los estudiantes la seriedad de esta investigación y mi compromiso por la valiosa información que comparten en las entrevistas elaboré un documento titulado consentimiento informado (ver Anexo 3), el cual les proporcioné vía electrónica para que pudieran conocerlo a detalle. En un primer momento señalé mi estatus de estudiante de doctorado y la información sobre el mismo, posteriormente abordé el tema y objetivos que perseguía en esta investigación y en tercero las condiciones de su participación. En este tercer punto me comprometí a guardar el anonimato de lo expresado y a proteger sus datos personales, también se precisó que podían interrumpir la entrevista en cualquier momento si no se sentía cómodos/as y que si tenían inconveniente por contestar alguna pregunta podían externarlo. Asimismo, en el documento se explicó que toda la información que me proporcionaron sería utilizada con fines académicos y que la grabación de la entrevista serviría solo para realizar las transcripciones pero que su imagen no sería difundida de ninguna manera y por ningún medio.

### **3.4. Diseño metodológico**

Esta investigación fue concebida siguiendo un abordaje híbrido con elementos de distintos marcos metodológicos con la finalidad de alcanzar los objetivos establecidos. De esta manera he pretendido realizar una investigación flexible que me permita ir definiendo los caminos a seguir en conformidad con la problemática expuesta y con los hallazgos obtenidos al entrar en contacto con las y los estudiantes.

En un primer momento se adoptó un enfoque de tipo exploratorio puesto que los datos obtenidos a partir de algunas bases de datos institucionales me permitieron hacer un primer acercamiento a la población estudiantil del área académica de Humanidades. Por medio de estos datos se identificaron características fundamentales de las y los estudiantes que ingresaron a la UV, lo que a su vez me permitió delimitar e identificar a las y los estudiantes

que podían formar parte de la muestra de este estudio. Para lograr este objetivo se realizó un análisis cualitativo de los datos estadísticos que estas bases me proporcionaron con referencia a ciertos criterios como: edad, sexo, lugar de procedencia, bachilleratos de procedencia, municipio de nacimiento, etc.

Cabe mencionar que el recurrir a un diseño exploratorio posibilitó el establecimiento de las bases de este estudio puesto que realicé una primera aproximación a la problemática a través de datos específicos de la población estudiantil, los cuales fueron descritos e interpretados para proveer un panorama general sobre los desplazamientos que han realizado dicha población para ingresar a la UV y poder continuar sus trayectorias escolares. El obtener este panorama me ha permitido asimismo tomar decisiones metodológicas precisas para continuar la realización de este estudio.

En la segunda parte de este estudio se centró en un diseño narrativo puesto que fue la etapa en la cual me acerqué a los actores principales, las y los estudiantes. El enfoque biográfico-narrativo se constituye en cinco postulados (Bolívar, Domingo & Fernández, 1998, 2001), los cuales me parecen muy propicios para mi investigación. Primero, este enfoque es narrativo, ya que la experiencia, el conocimiento práctico y las percepciones sobre el mismo se transmiten oralmente; es constructivista puesto que al narrar se reconstruye el pasado de acuerdo con la reflexión que se hace de la propia vida; es decir, que va tomando significado según el interés y comprensión actual que el narrador hace sobre los episodios de su vida. Además, es contextual ya que lo que se relata solo tiene sentido dentro del contexto en donde se produce y se narra, (contexto social, cultural, etc.), también es interaccionista ya que los significados narrados solo se pueden comprender e interpretar en los contextos en donde se produjeron al ser resultado de la interacción en dichos contextos. Finalmente, es dinámico al poseer un componente temporal ligado al concepto de desarrollo lo cual origina que se construya y reconstruya constantemente pero no homogéneamente.

El acercarme al enfoque biográfico-narrativo me permite comprender que lo que las y los estudiantes relatan sobre sus vivencias y experiencias se encuentra estrechamente ligado a los contextos sociales y culturales y que son resultado de interacciones precisas en esos contextos. De igual manera, me permite entender cómo las y los estudiantes construyen estos relatos a partir del momento presente, el cual les permite reflexionar e interpretar con otro

discernimiento lo vivido, otorgándole un valor diferente que con el paso del tiempo será transformado a la luz de nuevas experiencias.

Decidí realizar entrevistas considerando que, para recuperar la experiencia, la interpretación y la reflexión de las y los estudiantes era necesario recurrir a la oralidad. Privilegié el uso de las entrevistas semiestructuradas, pero les agregué elementos de las entrevistas biográficas con la finalidad de que las y los participantes pudieran sentirse cómodos en un espacio de diálogo con la seguridad de que su testimonio sería importante para realizar una investigación científica (Pujadas, 1992, 2002). Realicé un total de 20 entrevistas, 16 a estudiantes migrantes y cuatro a estudiantes locales con el propósito de contar con un panorama más amplio sobre el objeto de mi investigación y poder asimismo efectuar una triangulación interestamental, que de acuerdo con Cisterna ( 2005, p.69) “permite establecer relaciones de comparación entre los sujetos indagados en tanto actores situados, en función de los diversos tópicos interrogados, con lo que se enriquece el escenario intersubjetivo desde el que el investigador cualitativo construye los significados”.

Si bien en las entrevistas tenía como punto central el momento actual de los estudiantes; es decir, sus reflexiones sobre quiénes son hoy en día gracias a las experiencias interculturales vividas tanto en el entorno escolar como social, recurrió también a la memoria que había sobre la decisión de migrar por estudios, la llegada e instalación en Xalapa y los primeros encuentros y desencuentros ligados a la diversidad cultural del nuevo contexto. Asimismo, creo necesario poner énfasis en que, en esta investigación, la experiencia de las y los estudiantes, funge como fuente de conocimiento y que para poder abordarla hay que tomar en cuenta dimensiones como “duración, temporalidad, historicidad, memoria, aprendizaje,” (Lopes, p.25) las cuales como señala Lopes en muchas ocasiones se carece de conciencia sobre las mismas.

Al haber concluido la etapa de construcción de datos y también la transcripción de las 20 entrevistas, me ha permitido ir preparando la etapa de análisis para lo cual he realizado una búsqueda exhaustiva sobre la metodología a seguir. Entre las opciones de análisis que he considerado se encuentran: el análisis de contenido, el análisis del discurso y el análisis narrativo.

### **3.5. Universo y población de estudio**

Esta investigación se centrará solo en una las ciudades sedes de la UV, la cual funge como sede oficial, la ciudad de Xalapa. Los criterios de selección que se tomaron en cuenta para escoger a Xalapa como ciudad de estudio son los siguientes:

**Tabla 3 Criterios de selección de la población<sup>22</sup>**

<b>Primer criterio</b>	Xalapa concentra el 40.5% de la población de la UV que estudia una licenciatura escolarizada, ya que de los 56,143 estudiantes de este nivel 22,768 radican en Xalapa.
<b>Segundo Criterio</b>	En Xalapa se encuentran 32 facultades de las 77 existentes, lo que la convierte en la ciudad con mayor número de facultades en el estado.
<b>Tercer criterio</b>	Xalapa es la sede principal de la UV y concentra el mayor número de licenciaturas, 67 de las 104 que propone.

Elaboración propia.

Los criterios anteriores permiten inferir que Xalapa es la ciudad que recibe más estudiantes migrantes en el estado de Veracruz, estudiantes que se vieron forzados a desplazarse puesto que solo esta ciudad ofrece las licenciaturas de su agrado. Esta información podrá ser confirmada próximamente con el análisis que realizaremos de las bases de datos institucionales sobre el ingreso de los estudiantes a los 11 programas de humanidades que son de interés para esta investigación.

Una vez establecida la ciudad de estudio, resulta imprescindible elegir el área de estudio. La UV como se mencionó anteriormente posee seis áreas de estudios y para la presente investigación se eligió tomar el área de humanidades como parte del contexto. Dicha elección obedece a criterios muy específicos, para empezar, se decidió hacer la investigación en la modalidad escolarizada ya que en esta modalidad las y los estudiantes deben desplazarse de sus hogares para instalarse en otra ciudad, de haber escogido la modalidad abierta, estaría frente a otra situación, la de las y los estudiantes que se desplazan solo un día para realizar

---

<sup>22</sup> Información obtenida en el sitio de la UV <https://www.uv.mx/informacion-estadistica/anuario>, revisada el 25 de abril de 2021

sus estudios y regresan al terminar la jornada escolar. El segundo criterio que sirvió de guía fue que, de las seis áreas académicas de la modalidad escolarizada, humanidades es la segunda con mayor número de estudiantes, lo cual permite corroborar que es un área muy demandada por la población estudiantil.

**Tabla 4 Número de estudiantes por área académica en la UV**

Área académica	Número de estudiantes
Técnica	5,124
Humanidades	5,164
Económica-administrativa	6,043
Ciencias de la salud	3,918
Biológico-agropecuarias	1,442
Artes	1,077

N=22,768 (Número total de alumnos de licenciatura de Xalapa por área en 2022).

Elaboración propia.

Otro criterio importante es que, de los 14 programas de licenciatura propuestos en el área de humanidades en el sistema escolarizado, 11 se ofertan solo en Xalapa, lo que asegura inevitablemente encontrar estudiantes migrantes inscritos/as en la universidad, ya que el migrar es la única posibilidad que tienen para estudiar el programa de su preferencia.

**Tabla 5 Matrícula total de estudiantes de los programas del área de Humanidades**

Programas de Humanidades	Xalapa	Veracruz	Orizaba-Córdoba	Poza Rica Tuxpan	Coatza-Minatitlán
Antropología Histórica	111				
Antropología Lingüística	67				
Antropología Social	147				
Arqueología	139				
Ciencias de la comunicación		700			
Derecho	1,911				
Filosofía	185				
Historia	252				
Lengua francesa	159				
Lengua Inglesa	810				
Lengua y Literatura Hispánica	240				
Pedagogía	924	701		762	
Sociología	219				
Trabajo social				250	313

N= 7890 (total de estudiantes del Área de humanidades en todas las regiones, 2022).

En esta tabla se puede comprobar que de los 14 programas propuestos en esta área 12 se proponen en la ciudad de Xalapa y solo otros 3 en otras ciudades. En consecuencia, las y los estudiantes del estado de Veracruz que desde el nivel medio superior deciden perfilarse para esta área y que desean continuar sus estudios universitarios en la misma, se ven forzados/as a migrar a la ciudad de Xalapa, la cual se ha convertido por decisiones institucionales en la ciudad en donde se enseñan las humanidades. Asimismo, es pertinente remarcar que se decidió trabajar solo con programas de licenciatura y no con programas de posgrado reside en el hecho de buscar estudiantes que viven por primera vez el desplazamiento migratorio por estudios y que por primera vez se ven obligados a dejar sus familias y lugares de origen. Estos/as jóvenes apenas inician, en muchos de los casos, sus primeras experiencias lejos de sus familias y de sus contextos sociales y culturales. Dicho lo anterior, las licenciaturas que forman parte de esta investigación son: Pedagogía, Sociología, Historia, Filosofía, Antropología Lingüística, Antropología Social, Antropología Histórica, Arqueología, Lengua Inglesa, Lengua Francesa, Lengua y Literatura Hispánicas, siguiendo los criterios desarrollados anteriormente; 10 de estas licenciaturas solo se ofertan en la ciudad de Xalapa, hecho que permite inferir que muchas de las y los estudiantes provienen de distintos lugares de origen.

### ***3.5.1 El área de Humanidades***

Como se menciona en el apartado anterior, la población de esta investigación está constituida por estudiantes de la UV del área académica de Humanidades y que se han inscrito a uno de los once programas educativos seleccionados. En conjunto, estos programas poseen el 14.28 % del total de los estudiantes que estudian el sistema escolarizado en la ciudad de Xalapa. Según estadísticas elaboradas por la UV, el número de matrícula activa (Anuario UV, 2022) de los programas acomodado de mayor a menor: Pedagogía (924), Lengua Inglesa (810), Historia (252), Lengua y Literatura Hispánicas (240), Sociología (219), Filosofía (185), Lengua Francesa (159), Antropología Social (147), Antropología Histórica (111), Arqueología (139), y Antropología Lingüística (67), con un total de 3253 estudiantes.

Estos programas, salvo Pedagogía, comparten el mismo espacio físico conocido como Ex-Unidad de Humanidades, ubicado en Francisco Moreno con Ezequiel Alatriste. El hecho

de que estos programas comparten espacios genera un ambiente extremadamente diverso, en cuanto a los orígenes, preferencias, inquietudes, antecedentes y expectativas de los estudiantes de todos los programas. Es decir, que además de los contrastes que se logran observar al interior de cada licenciatura se debe sumar de igual manera los que aportan la cohabitación con otras licenciaturas, formando un microcosmo universitario muy particular.

### ***3.5.2 Estudiantes de Humanidades que formaron parte de la muestra***

Esta investigación tiene como unidad de análisis estudiantes que hayan realizado una migración con el objetivo de realizar estudios universitarios en la UV, en la región de Xalapa, en el área de Humanidades en algunas de las licenciaturas seleccionadas del modelo escolarizado. Para seleccionar a las y los participantes se recurrió a una muestra de tipo no probabilística o dirigida como menciona Hernández et al (2014, p.176) “en las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador”. Es así como para la elección de la muestra se apeló a diferentes criterios que van ligados a los objetivos:

- Estudiantes provenientes de otras ciudades que hayan llegado a Xalapa con la finalidad de realizar estudios en alguno de los programas de licenciatura del área de humanidades (Sociología, Historia, Filosofía, Antropología Lingüística, Antropología Social, Antropología Histórica, Arqueología, Lengua Inglesa, Lengua Francesa y Lengua y Literatura Hispánicas).
- Estudiantes que hayan migrado sin la compañía de sus familias; es decir, que sus familias no hayan decidido migrar con ellos/ellas para acompañarlos/las, esto con la finalidad de analizar cómo las y los estudiantes se instalan y llevan a cabo su proceso de adaptación en una ciudad donde no cuentan con el apoyo familiar.
- Estudiantes de quinto semestre o semestres superiores, con la finalidad de asegurar que son estudiantes que lograron instalarse en la ciudad de Xalapa antes de la pandemia de COVID-19; es decir, antes del cambio de enseñanza presencial a enseñanza a distancia obligatoria debido al confinamiento. Lo anterior con el propósito de asegurar que son estudiantes que si realizaron el cambio de ciudad y lograron por lo menos cursar un ciclo escolar en esta región. Este criterio ha sido

planteado con el propósito de asegurar que las y los estudiantes vivieron su etapa de instalación en la nueva ciudad, conocen ya el sistema educativo universitario y han vivido su proceso de adaptación y alcanzado cierto grado una autonomía que les permite vivir lejos de sus familias. Además, de haber enfrentado ya en las aulas y en los espacios institucionales el cohabitar con personas de diferentes orígenes y culturas, que si bien las y los estudiantes son ciudadanos del mismo país y muy probablemente del mismo estado no dejan de representar un mosaico de diferencias, diversidades y desigualdades.

Cabe señalar que en un primer momento se había decidido entrevistar a estudiantes provenientes de ciudades que se encontraran como mínimo a 100 km de Xalapa ya que se pensó que la distancia era un factor determinante para las y los estudiantes; es decir, que a mayor distancia, experimentarían dificultades para poder viajar los fines de semana al lugar de origen, hecho que probablemente influiría en la creación de redes sociales y el desarrollo de competencias interculturales en la ciudad de estudios. Sin embargo, al entrevistar a dos estudiantes provenientes de lugares rurales (uno a 51 km y el otro a 72km), se pudo corroborar que estas estudiantes no se trasladaban a sus lugares de origen durante los fines de semana y experimentaban las mismas dificultades que las y los estudiantes provenientes de lugares más lejanos. Por tal motivo, se tomó la decisión de incluir a la muestra estudiantes que se encontraran radicando en la ciudad de Xalapa por estudios sin importar si sus lugares de origen se encontraban a distancias inferiores a los 100km, siempre y cuando no fueran estudiantes que realizaran viajes de ida y vuelta diarios a sus lugares de procedencia.

Asimismo, decidí entrevistar a estudiantes locales con la finalidad de contar con otra mirada del mismo fenómeno, ya que las y los estudiantes locales forman parte de la diversidad cultural que se vive en la UV y son actores fundamentales en los intercambios interculturales dentro de los espacios universitarios. Ahora bien, la elección de participación se condicionó a los siguientes criterios:

- Estudiantes provenientes de las licenciaturas seleccionadas.
- Haber cursado por lo menos un semestre de manera presencial

Ahora bien, todos estos criterios, tanto para las y los estudiantes migrantes como locales, me permitieron reafirmar una muestra de tipo intencional ya que las y los participantes se eligieron de acuerdo con tales criterios y sobre todo que expresaran su interés en participar. Además, debido a los criterios tan específicos de la muestra y también a las dificultades de establecer el primer contacto con las y los estudiantes a causa de la enseñanza a distancia y con ello, a la imposibilidad de buscarlos/las directamente en las facultades, fue fundamental recurrir a la muestra en avalancha o bola de nieve; es decir, que se solicitó a los y las participantes que si conocían compañeros/as que hubieran migrado por estudios a Xalapa en el año 2018 y que quisieran participar en este investigación les facilitaran mis datos de contacto. Gracias a la ayuda de las y los estudiantes se pudo contactar a siete estudiantes más.

En cuanto al número de estudiantes que formaron parte de la muestra, al ser esta investigación de tipo cualitativa fue complicado establecer una muestra final precisa antes de un primer acercamiento al campo y una primera recolección de datos (Neuman, 2009, en Hernández et al, 2014), por lo que se decidió recurrir al criterio de saturación de categorías el cual, según Monje (2011, p.131), “consiste en que la recopilación e interpretación de datos acerca de una categoría particular, con el tiempo se llega a un punto de rendimientos decrecientes; nuevas entrevistas no añaden nada a lo que ya se sabe acerca de una categoría, sus propiedades y su relación con la categoría central”. En ese sentido, considero que es posible que, al ir aplicando la técnica elegida, en este caso las entrevistas, se reconozca que la información aportada por las y los participantes deje de ser novedosa y de interés para esta investigación.

### **3.6. La entrevista como técnica de investigación**

Una de las técnicas a la cual se recurrió para realizar esta investigación fue la entrevista, la cual es fundamental para la obtención de datos. Ameigeiras (2006) propone una definición que me parece muy propicia:

Constituye una herramienta clave para avanzar en el conocimiento de la trama sociocultural, pero muy especialmente para profundizar en la comprensión de los significados y puntos de vista de los actores sociales. La entrevista requiere establecer una relación con «el otro» que se constituye en el soporte fundamental sobre el que

se generan preguntas y respuestas. Es allí donde el predominio de preguntas no directivas se acompaña por un manejo de los tiempos que permite avanzar lentamente, detenerse, profundizar. (p. 130)

Mi interés se centró en que las y los participantes lograran abrirse y expresarse de manera natural y espontánea para poder interpretar su sentir, emociones, expectativas, miedos y decepciones y de cualquier otro sentimiento que puedan expresar al reflexionar sobre el proceso que han vivido como migrantes en su propio país. Para conseguirlo, propuse un ambiente propicio donde se sintieran cómodos/as en una conversación de igual a igual como señalan Taylor y Bogdan (1990) al definir la entrevista a profundidad:

[...] reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, encuentros éstos dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de la conversación entre iguales y no un intercambio formal de preguntas y respuestas. (p. 101)

Asimismo, me propuse llevar a cabo una conversación donde de manera sutil pude encaminar a las y los participantes a ahondar sobre sus opiniones y sobre la información que me resultaba relevante al estudio, para esto mantuve una actitud abierta y amistosa hacia ellos. Para lo cual tomé también la definición que hace Pujadas (1992, p.66) sobre la entrevista biográfica, la cual define como “un diálogo abierto con pocas pautas, en el que la función básica del entrevistador es estimular al sujeto analizado para que proporcione respuestas claras, cronológicamente precisas, en las que se expliciten de la forma más amplia posible las referencias a terceras personas, a ambientes y lugares concretos en los que transcurren los distintos episodios biográficos”.

Cabe señalar que, aunque la entrevista que llevé a cabo fue semiestructurada ya que se elaboró un guion con la intención de que este sirviera de punto de partida y encaminara a los y las estudiantes hacia las dimensiones temáticas que perseguía, traté en todo momento de no obstaculizar la libertad de expresión o en volver la entrevista formal o monótona. Para

lograrlo, seguí algunas pautas que aconseja Pujadas (1992) sobre la entrevista biográfica como proponer a las y los entrevistados un espacio de intimidad favorable para el diálogo, motivar el deseo de hablar de las y los entrevistados al explicarles lo valioso de su participación en mi investigación y por último asumir mi rol como entrevistadora, el cual debe velar en dejar la palabra al participante y tomarla solo en caso de necesitar mayor profundidad o encaminar el relato hacia un punto preciso.

El guion de entrevista para las y los estudiantes migrantes se dividió en tres apartados que incluyen las áreas temáticas fundamentales de esta investigación: la primera se enfoca en la instalación de las y los estudiantes en la ciudad de Xalapa, la segunda trata sobre las relaciones interculturales vividas y en la tercera se buscó indagar sobre la reflexión que las y los estudiantes hacen de lo experimentado tanto en el contexto educativo como social. Cada apartado está conformado por no más de cinco preguntas que buscan abonar a los temas de interés (ver anexo 1), sin embargo, se tomó siempre en cuenta que las y los estudiantes podían proponer temas que no habían sido considerados pero que resultaban oportunos y novedosos para los objetivos perseguidos en esta investigación.

En el caso de las entrevistas para las y los estudiantes locales, se diseñó también un guion (ver Anexo 2) enfocadas en la diversidad cultural que se viven en la UV, las relaciones interculturales establecidas dentro de las aulas y fuera de ellas, así como sobre las experiencias y percepciones sobre los retos y dificultades que enfrentaron sus compañeros/as migrantes. Este guion solo sirvió de base puesto que se trató de profundizar en la información que los y las estudiantes proporcionaban, incluso en temas que no se habían previsto.

Para el registro de las entrevistas, pieza fundamental para el análisis y desarrollo de la investigación, se recurrió, por un lado, a la toma de notas sobre todo de aspectos como los movimientos, gestos e impresiones que surgían al momento en que se desarrollaba la entrevista. Por otro lado, se propuso a las y los estudiantes el registro de las entrevistas a través de una grabación con la finalidad de recuperar los momentos claves y su transcripción para su posterior análisis. Por otro lado, tomé en cuenta algunos criterios para lograr la mayor literacidad en la transcripción (Pujadas, 1992), por ejemplo, corregir los fallos de concordancia morfosintáctica y conservar el registro coloquial de los y las participantes con el objetivo de preservar la mayor autenticidad de lo expresado.

Un aspecto de vital importancia que se consideró para la realización de las entrevistas fue la crisis sanitaria mundial que tuvo lugar desde el inicio del 2019 y que hasta inicios de 2022 fue un factor que condicionó el trabajo en las instalaciones universitarias por lo cual fue necesario plantearse dos escenarios: el primero, efectuarlas a través de una videollamada Zoom y el segundo, llevarlas a cabo de manera presencial, cara a cara, si las circunstancias sanitarias lo permitían y se restablecía la educación presencial. Si bien la UV trabajó en la elaboración de *Protocolos para el regreso gradual y seguro a clases presenciales*, los cuales fueron redactados por cada área de conocimiento, la mayoría de las licenciaturas decidió terminar el semestre del periodo de agosto 2021- enero 2022 de manera remota y el inicio del semestre febrero-julio 2022 también se desarrolló en esta modalidad. Hecho que forzó a realizar la primera parte de las entrevistas en el primer escenario. A pesar de lo anterior planteado, se logró contactar a estudiantes de diferentes licenciaturas y concluir la primera parte de las entrevistas que se habían propuesto, logrando entrevistar a 15 estudiantes de cinco licenciaturas diferentes.

Cabe destacar que establecer contacto con los y las estudiantes fue más fácil durante el período de confinamiento, a pesar de las restricciones que nos limitaban a la virtualidad ya que las y los estudiantes se mostraban más accesibles e interesados en ser entrevistados. Durante esta etapa se logró entrevistar al 75 % de los y las participantes y el 25 % restante se logró contactar durante el regreso a clases presenciales. Cabe agregar que 92% de las entrevistas se realizaron a distancia a través de la plataforma ZOOM, ya que al proponerles a los y las estudiantes las dos opciones de entrevista, presencial o a distancia, optaban por esta última.

### **3.7. Fases de la construcción de datos**

La construcción de datos se organizó en dos fases: la primera consistió en la selección y organización en gráficas de los datos obtenidos de las bases de la generación 2018 emitidas por la UV con respecto a las solicitudes de ingreso por medio de una encuesta, así como de los resultados al examen EXANI I y EXANI II que son tratados por el mismo sistema. Esta información ha sido de suma importancia para esta investigación puesto que permitió, inicialmente, descubrir ciertas características de las y los jóvenes que desean cursar una carrera en el área de humanidades de la región de Xalapa y posteriormente a aquellos/as que

lograron conseguir un lugar en una institución de educación superior. Cabe señalar que este primer acercamiento al área de humanidades se realizó de manera global.

Posteriormente, se procedió a realizar un concentrado de las y los estudiantes, por licenciatura, que se habían inscrito en cualquier modalidad (en primera inscripción, inscripción por corrimiento o por vacante)<sup>23</sup> y por consiguiente formaban ya parte de la institución. Después de haber establecido las listas por licenciatura, se analizó la información y se realizaron algunas gráficas de datos cuantitativos para poder hacer una interpretación cualitativa que pudiera ayudar a describir los perfiles de las y los estudiantes de cada licenciatura. Asimismo, el concentrado de estudiantes por licenciatura permitió reconocer que estudiantes podrían formar parte de la población muestra; cabe mencionar que en estas bases no se cuenta con información actual de las y los estudiantes por lo que no es posible saber si todos/as siguen cursando sus carreras, si se cambiaron de licenciaturas o si se dieron de baja temporal o definitiva como consecuencia a la situación sanitaria por lo que a pesar de poder reconocer a posibles estudiantes se contactó a las diferentes facultades para poder tener un acercamiento con las y los estudiantes que cubrieran las condiciones de nuestra muestra.

La segunda etapa de la construcción de datos consistió en la realización de entrevistas semidirigidas a las y los estudiantes que aceptaron participar y que cumplían con las condiciones específicas requeridas.

A continuación, se detallan los pasos que se siguieron en el acercamiento al campo:

#### 1.- Trámites administrativos:

Con la finalidad de respetar la organización de cada facultad y entablar un contacto seguro con las y los estudiantes, me acerqué a los directores de las 7 facultades de mi interés (Pedagogía, Idiomas, Sociología, Historia, Filosofía, Letras y Antropología) vía correo electrónico, de esta manera se les hizo llegar una carta de presentación y se les explicaron los objetivos de la investigación. Cinco de los directores respondieron inmediatamente con gran

---

<sup>23</sup> La primera inscripción es la realizada por las y los estudiantes que aprobaron el examen de admisión. La inscripción por corrimiento la realizan los estudiantes que no aprobaron el examen de admisión pero que al no inscribirse todos/as los que lo aprobaron, lograron obtener un lugar. La vacante consiste en los lugares que quedan disponibles una vez que los estudiantes que entraron por corrimiento se inscriben, cualquier estudiante que haya presentado examen de admisión en la UV puede solicitar la inscripción por vacante incluso en otras áreas de conocimiento.

disposición a facilitarme su apoyo, pero remarcando que la situación de pandemia dificultaba el contacto con las y los estudiantes.

## 2.- Contacto con las secretarías académicas de cada facultad:

Una vez que las y los directores mostraron su apoyo, se procedió a entrar en contacto con las secretarías académicas de las facultades, tal y como se me había solicitado, puesto que son ellas las que cuentan con un contacto más cercano a sus comunidades estudiantiles. Al igual que con las y los directores, la comunicación se entabló vía correo electrónico y asimismo se les explicó el objetivo general de la investigación, así como las características específicas de las y los estudiantes.

## 3.- Primeros contactos con las y los estudiantes:

Si bien el entrar en contacto con las y los directores y secretarías fue sumamente sencillo, el establecer contacto con las y los estudiantes ha sido muy infructuoso a través de los directivos, salvo el caso de la Facultad de Historia donde se logró contactar a dos estudiantes muy motivados por compartir sus experiencias relativas al tema de investigación. El primer contacto se estableció vía WhatsApp, posteriormente se fijó una reunión vía Zoom con el objetivo de explicarles a detalle su participación, así como las cuestiones éticas que se seguían para proteger sus datos y sus opiniones, además, se les envió un consentimiento informado con la misma información por escrito y se agendó una fecha de entrevista. Cabe señalar que esta primera reunión informativa fue muy positiva ya que además de aclarar las dudas de su participación se logró contactar a otra estudiante.

### ***3.7.1. Entrevistas a estudiantes migrantes***

Las tres primeras entrevistas se llevaron a cabo en el mes de noviembre y se realizaron a distancia utilizando la aplicación ZOOM debido a las disposiciones de la UV respecto al no regreso a las instalaciones por el confinamiento debido a la pandemia de COVID-19. El uso de esta aplicación permitió la grabación de la entrevista bajo la autorización de cada participante. Cabe señalar que antes de la entrevista se les envió a los participantes un pequeño cuestionario vía Google formularios, en el cual se les preguntó información básica pero muy relevante para este estudio como edad, lugar de nacimiento y domicilio (antes de ingresar a la UV), número de matrícula (para confirmar el año de entrada en la UV),

composición familiar, apoyo económico y emocional para realizar sus estudios, motivaciones para elegir la licenciatura y si trabajaban (ver Anexo 4).

Posteriormente, se logró entrar en contacto con otros tres estudiantes de la licenciatura de Lengua Francesa que habían sido mis estudiantes al inicio de la carrera y que contaban con todas las condiciones para participar y que además mostraron su interés en ser entrevistados/as. En cuanto a las tres participantes de la licenciatura en Lengua Inglesa que se lograron contactar gracias a una estudiante que había cursado la licenciatura en Lengua Francesa y ahora está estudiando la licenciatura en Lengua Inglesa, ella me proporcionó los datos de dos estudiantes que cumplían con las condiciones de participación. Una de estas estudiantes me contactó con otra compañera que de la misma generación proveniente de otro municipio. Después, se logró contactar a tres estudiantes de la Facultad de Antropología gracias a un estudiante de antropología que es profesor de francés y había sido mi colega en otra institución.

En cuanto a la Facultad de Pedagogía, se siguió al igual que las otras facultades un muestreo de bola de nieve, primero se logró entablar comunicación con una estudiante gracias al apoyo de uno de mis directores de tesis que es profesor de la Facultad, esta estudiante me pasó el contacto de otra compañera de su generación quien a su vez me puso en comunicación con un compañero migrante.

El último estudiante que se logró contactar pertenecía a la Facultad de Letras y Literatura Hispánica de la generación 2019 pero que había llegado a Xalapa a estudiar el último semestre de bachillerato, este hecho garantizaba que era un estudiante que había vivido un año en Xalapa sin que la pandemia hubiera interrumpido su estancia. Este contacto se estableció gracias a un colega profesor de la Facultad de Letras Españolas. Sin embargo, me fue imposible encontrar participantes de las licenciaturas de Filosofía y Sociología, a pesar de establecer contacto con los directores, las secretarías académicas o profesores de las mismas.

En la tabla siguiente, se hace un recuento de las y los estudiantes entrevistados. Se entrevistó a un total de 16 estudiantes migrantes de seis licenciaturas de las 11 que forman parte de la población de esta investigación, de estos/as 16 estudiantes participantes se aprecia que 11 son mujeres y cinco hombres, por lo que se consideró importante marcar en los códigos que se les asignaron si eran mujeres (M) u hombres (H). Asimismo, se transcribieron el total de las entrevistas.

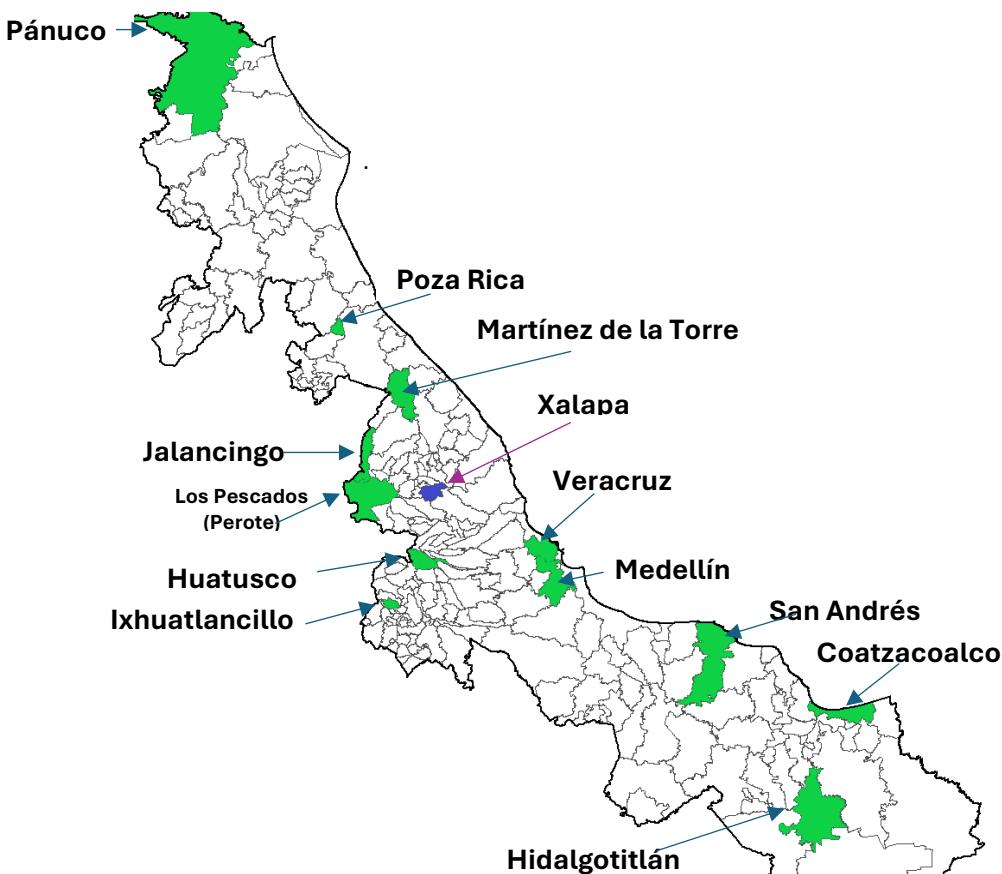
**Tabla 6.**Estudiantes migrantes internos

	Licenciatura	Estudiantes	Código	Lugar de origen
1	Historia	Vania	EH1.M	San Andrés Tuxtla
2		Emanuel	EH2.H	Martínez de la Torre
3		Lucía	EH3.M	Veracruz
4	Lengua francesa	Dana	ELF1.M	Cárdenas, Tabasco
5		Verónica	ELF2.M	Coatzacoalcos
6		Leo	ELF3.H	Huatusco
7	Lengua Inglesa	Isis	ELI1.M	Veracruz
8		Patricia	ELI2.M	Orilla del Monte Jalancingo
9		Alma	ELI3.M	Poza Rica
10	Arqueología	Daniela	EAR1.M	San Isidro, Ixhuatlancillo
11		Fabio	EAR2.H	Medellín
12		Mónica	EAR3.M	Tijuana, Baja California
13	Pedagogía	Maribel	EP1.M	Hidalgotitlán
14		Paola	EP2.M	Los Pescados, Perote
15		Carlos	EP3.H	Martínez de la Torre
16	Lengua y Literatura hispánicas	Fernando	ELH1.H	Pánuco

Elaboración propia.

En la figura 7 se pueden observar los lugares de domicilio de las y los estudiantes antes de ingresar a la UV y de migrar a la ciudad de Xalapa, lo cual permite observar relativamente la distancia con respecto a la ciudad de Xalapa. Sin embargo, quedaron fuera las ciudades de Tijuana, Baja California y Cárdenas, Tabasco, ciudades de origen de otras estudiantes.

**Figura 7** Lugares de origen de estudiantes migrantes en el estado de Veracruz.



Elaboración propia.

En la tabla 7 propongo una breve descripción de las y los estudiantes con respecto a datos muy específicos como su edad, lugar de nacimiento y de domicilio, composición familiar, decisión de carrera, profesión de los padres y las madres, quiénes son sus apoyos económicos y emocionales, situación laboral y finalmente el tipo de vivienda en el que habitaban en Xalapa. Cabe señalar que esta información fue recabada mediante el formulario enviado a través de Google Forms (Anexo 4), el cual era respondido por los y las estudiantes antes de las entrevistas. Esta información me sirvió de punto de partida a la hora de iniciar las entrevistas puesto que me permitía conocer con anticipación aspectos de los perfiles de los y las estudiantes y con ello poder anticipar algunas preguntas más específicas.

**Tabla 7 Descripción de los y las estudiantes migrantes**

Estudiante	Descripción general
Vania	21 años, nacida en el municipio de Lerdo de Tejada. Vivía en la ciudad de San Andrés Tuxtla antes de mudarse a Xalapa a estudiar la licenciatura en Historia. Decidió estudiar esta carrera porque la historia ha sido su pasión desde la secundaria. Su familia está compuesta por ella y su madre quien es profesora de primaria y su apoyo tanto económico como emocional. Vania no trabaja y en Xalapa vive sola cerca de la facultad, en un cuarto a lado de la casa de la propietaria.
Emmanuel	23 años, nació y vivió en Martínez de la Torre hasta antes de mudarse a Xalapa para estudiar. Ingresó a la carrera de Historia por invitación ya que no fue admitido en la carrera de Teatro. Considera no tener una familia establecida, aunque cuenta con el apoyo económico de su padre y su madre. Su padre hizo estudios hasta secundaria y su madre solo de primaria. Emmanuel trabaja como mesero cubriendo de 5 a 6 horas diarias, seis días a la semana. Vive en un departamento como un compañero.
Lucía	21 años, oriunda de la ciudad de Veracruz, lugar en donde habitaba hasta el día que se mudó a Xalapa para realizar estudios de Licenciatura en Historia, le motivaba que era una carrera poco común y era más accesible que la carrera de Criminología, su primera opción. Su familia está compuesta por su mamá, comerciante, su papá, jefe de seguridad portuaria, quienes están divorciados. Tiene dos hermanos el mayor es comerciante y el menor estudiante. Su abuelo paterno es capitán de Marina jubilado y su abuela, ama de casa. El apoyo económico para realizar sus estudios provino de su madre y de su abuelo. Lucía trabaja como maestra de inglés. Al inicio de su estancia en Xalapa su madre la acompañó por un tiempo, después ella regresó a Veracruz y Lucía empezó a vivir sola en una pensión, sus últimos meses vivió con una compañera de la facultad en un edificio antes de cursar sus últimos semestres a distancia por la pandemia, hecho que le permitió regresarse a Veracruz con su familia.
Danna	23 años, nació en Xalapa, pero de niña se fue a vivir a Cárdenas, Tabasco y ahí se quedó con su familia hasta su ingreso a la universidad. Decidió estudiar la Licenciatura en Lengua Francesa porque años antes su hermana se había venido a estudiar la licenciatura en lengua inglesa, además a Danna siempre le había gustado la cultura francesa y cuando su hermana le comentó que había una licenciatura dedicada a dicho idioma se convenció de que era lo suyo. Su familia se compone por su madre y su padre, quienes solo estudiaron la primaria, y sus dos hermanas que estudiaron la licenciatura. Su padre y su madre son su principal apoyo económico y emocional. Actualmente no trabaja, pero el semestre anterior trabajó como auxiliar administrativo y hacía 40 horas a la semana (trabajo durante el primer semestre de pandemia). Vive sola en un departamento.
Verónica	23 años, originaria de la ciudad de Coatzacoalcos en donde vivía con su familia. Decidió estudiar la Licenciatura en Lengua Francesa porque se informó sobre el perfil de egreso. Su madre es enfermera auxiliar, su padre es enfermero quirúrgico, su hermano mayor es estudiante de medicina y su segundo hermano es estudiante de enfermería. Depende económicamente de sus padres y toda su familia la ha apoyado en el ámbito emocional. Dedica todo su tiempo a sus estudios y vive en una pensión de chicas.
Leo	23 años, originario de la Huatusco. Decidió estudiar la Licenciatura en Lengua Francesa porque le gusta mucho escuchar hablar a personas de otros lugares y culturas, además de las relaciones que se pueden crear con esta carrera. Su familia está conformada por su hermano, ingeniero agrónomo y su madre, productora de café, quienes son su apoyo tanto económico como emocional. Leo trabaja en la finca de su madre aproximadamente 15 horas a la semana por las clases y durante vacaciones 55 horas a la semana. Vive solo en un departamento individual.
Isis	22 años, originaria de la ciudad de Veracruz. Decidió estudiar la Licenciatura en Lengua Inglesa porque siempre soñó con ser maestra de primaria o de inglés. Sabía que para lograr cualquiera de las dos carreras debía venirse a vivir a Xalapa. Su familia está conformada por su madre y sus abuelos maternos. Su madre es su apoyo económico y su abuela su apoyo emocional. Trabaja ocasionalmente como animadora de fiestas infantiles. El primer año vivió con una conocida de la familia, posteriormente se cambió a una pensión donde compartía

	habitación con otras dos universitarias y actualmente se regresó a Veracruz con su familia y toma las clases a distancia debido a la pandemia.
<b>Patricia</b>	21 años, originaria de la localidad de Orilla del Monte Jalancingo, Veracruz. Decidió estudiar la Licenciatura en Lengua Inglesa porque siempre soñó con ser maestra y cuando empezó a aprender inglés supo que quería inspirar a otras personas a aprenderlo. Su familia está compuesta por su padre quien es músico, su madre quien vende comida y su hermano, estudiante de secundaria. Su padre y su madre son su apoyo económico y emocional. Antes de entrar a la universidad trabajaba vendiendo hamburguesas los fines de semana. Vive sola en un cuarto.
<b>Alma</b>	25 años. Originaria de la ciudad de Poza Rica. Decidió estudiar la Licenciatura en Lengua Inglesa porque en Poza Rica no había licenciaturas referentes a Literatura ni Cultura o Idiomas, además de que quería estudiar en una ciudad distinta a la propia por cuestiones familiares. Su familia está compuesta por su madre quien es maestra de primaria y su abuela quien también fue maestra de primaria y secundaria. Su madre es su apoyo económico y emocional al igual que sus amigos que salieron de su ciudad a estudiar carreras de Humanidades. No trabaja y vive sola en un departamento.
<b>Daniela</b>	21 años, nació en la ciudad de Brooklyn, NY y vivía en San Isidro, Ixhuatlancillo Veracruz. Decidió estudiar la licenciatura en Arqueología porque le gustan mucho las iglesias y le interesan los museos, estuvo investigando y Arqueología era la mejor opción para ella. Había considerado estudiar psicóloga en la BUAP, pero por problemas de salud consideró que no era adecuado para ella. Su familia está compuesta por su madre y su padre quienes son maestros de primaria y sus dos hermanos que son estudiantes. Su madre y su padre son su apoyo tanto económico como emocional. Actualmente no trabaja, pero hace unos meses aún trabajaba. Vive en una casa que comparte con seis estudiantes.
<b>Fabio</b>	22 años. Nació en la ciudad de Veracruz y vivía en el municipio de Medellín. Decidió estudiar Arqueología porque estudió buceo deportivo en la preparatoria y quería estudiar algo relacionado con el buceo. Había pensado en estudiar Biología Marina, Buceo Industrial o Lengua Inglesa, pero descubrió la Arqueología Subacuática y supo que quería dedicarse a bucear con un propósito. Su familia está conformada por su madre, maestra de educación especial en primaria y preparatoria, su padre, maestro en una preparatoria abierta y su primo, mesero y estudiante de ingeniería industrial. Su padre y su madre lo apoyan económica y emocionalmente. También cuenta con amigos en Xalapa quienes han sido un gran soporte emocional. Actualmente está desempleado, pero en busca de empleo. Hace unos meses trabajaba en un Subway, 8 horas los fines de semana y 7 los demás días. Vive solo en un minidepartamento.
<b>Mónica</b>	34 años. Nació en Veracruz, pero vivía a en Tijuana, B.C. Siempre estuvo interesada en estudiar la licenciatura en Arqueología, así que finalmente decidió hacer sus estudios. Su familia se compone por su padre, su madre, quienes son maestros y sus hermanos quienes, son estudiantes. Sus familiares han sido su apoyo tanto económico como emocional. Vive sola en un departamento en Xalapa y no trabaja.
<b>Maribel</b>	21 años. Es originaria del municipio de Hidalgotitlán, Veracruz. Decidió estudiar la licenciatura en Pedagogía porque indagó la oferta educativa de la UV y porque en ella está implicada la docencia. Además, siempre ha deseado de ser maestra y querer salir adelante contar con el apoyo de sus padres. Su familia se compone por su padre quien se dedica al campo y a la construcción de obras, su madre, ama de casa y su hermana, estudiante de QFB en la UV. Su padre y madre son su apoyo económico y emocional y su hermana también le brinda un gran apoyo emocional ya que se vinieron juntas a estudiar a Xalapa. Vive con su hermana y una prima en un cuarto.
<b>Paola</b>	21 años, originaria de la Comunidad Los Pescados, Perote, Veracruz. Decidió estudiar la Licenciatura en Pedagogía porque desde pequeña quería ser maestra, su más grande motivación fue cuando ingresó a la preparatoria y entró al área de humanidades cuando hizo sus prácticas se dio cuenta de que esa era la profesión que debía estudiar. Su familia está conformada por su madre, su padre y su hermano, quienes son su apoyo tanto económico como emocional. Vive sola en un cuarto.
<b>Carlos</b>	21 años. Originario de la ciudad de Martínez de la Torre. Al principio quería estudiar Educación Física, pero se lastimó la columna por lo que sus padres le comentaron que podía

---

	<p>estudiar Pedagogía. Otra motivación para decidirse por la licenciatura es que le gusta la ciudad de Xalapa y quería tener la experiencia de vivir lejos de casa.</p> <p>Su familia está conformada por su padre, maestro, su madre, ama de casa, su hermano, maestro y su otro hermano quien trabaja en una empresa. Su padre es su apoyo económico y emocional. Vive con un amigo, comparte cuarto con él en una casa.</p>
<b>Fernando</b>	<p>21 años, nació en la ciudad de Reynosa, Tamaulipas y vivía en la ciudad de Pánuco, Veracruz. Llegó a Xalapa a estudiar el último año de preparatoria. Cuando llegó a Xalapa no había elegido una carrera, sino una mejor oportunidad por la ciudad. Decidió estudiar Letras y Literatura Hispánicas porque no se atrevió a presentar el examen para Medicina.</p> <p>Su familia está compuesta por su madre, maestra de primaria, su padre, obrero de ingenio jubilado y su hermana, ingeniera en gestión. Su madre y su hermana son su apoyo económico y emocional. Cuando llegó a Xalapa vivía con su hermana, ahora vive con toda la familia que se mudó a Xalapa.</p>

---

Elaboración propia

### **3.7.2 Entrevistas a estudiantes locales**

En cuanto a los estudiantes locales, los criterios que se consideraron fue que estuvieran en las mismas licenciaturas del área de Humanidades que forman parte de esta investigación, además de pertenecer a las generaciones 2018, 2019 y 2020. Se decidió incluir estudiantes de cualquier generación, aun si habían iniciado sus estudios de licenciatura durante la pandemia de COVID-19 ya que al momento de establecer contacto y realizar las entrevistas, los y las estudiantes ya habían cursado dos semestres presenciales lo cual garantizaba que ya habían establecido relaciones con compañeras/os migrantes.

Se logró contactar a cuatro estudiantes, de las licenciaturas en Lengua y Literatura Hispánicas, Lengua Francesa, Lengua Inglesa y Filosofía, motivadas/os por participar y compartir sus experiencias en cuanto a la diversidad cultural que se vive en la UV, así como con sus compañeras/os migrantes que ingresan a esta universidad. Cabe señalar que, en esta ocasión, se pudo contar con un estudiante de la Facultad de Filosofía, el cual permitió a esta investigación tener un panorama sobre los y las estudiantes de tal facultad.

El contacto con la estudiante de la Facultad de Letras se consiguió gracias al apoyo de mi directora de tesis, las dos estudiantes de la Facultad de Idiomas habían sido mis alumnas y el estudiante de la Facultad de Filosofía se dio de manera fortuita.

**Tabla 8** *Estudiantes Locales*

	Licenciatura	Estudiante <sup>24</sup>	Generación	Código
1	Lengua y Literatura Hispánica	Alejandra	2018	ELOLLH.M
2	Filosofía	Hipólito	2020	ELOF.H
3	Lengua Francesa	Esperanza	2018	ELOLF.M
4	Lengua Inglesa	Susana	2018	ELOLI.M

Elaboración propia.

### 3.8. Análisis de datos y sistema de categorías

En lo que respecta el análisis de los datos obtenidos a través de las entrevistas, he decidido retomar ciertos elementos del análisis de datos narrativos (Bolívar, 2002, 2012) así como de otros elementos propuestos en el análisis de datos etnográficos (Dietz, 2017). El combinar estos dos análisis me permitirá hacer una interpretación profunda de las experiencias compartidas por las y los estudiantes (perspectiva etic), pero al mismo tiempo recuperar las voces y el significado otorgado por ellos y ellas mismas (perspectiva emic).

La investigación biográfica narrativa ha dado lugar a diferentes propuestas analíticas; sin embargo, estas pueden organizarse en dos grandes tradiciones (Bold, 2011, Bolívar, 2012) desde un enfoque estructuralista y desde uno temático. El estructuralista tiene como objetivo buscar elementos comunes en las narraciones para examinar su estructura más que su significado, mientras que el temático centra más la atención en el significado que en la estructura. En este sentido, el análisis que llevaré a cabo se centrará en un enfoque temático y para ello recurriré al uso de categorías para poder organizar la información obtenida en las entrevistas. Bolívar (2012) señala que, si bien los análisis narrativos deberían evitar un uso excesivo de categorías, estas son muy útiles para organizar la información por medio de agrupaciones temáticas. De igual manera, estas categorías ayudan a poner orden a través de secuencias coherentes que facilitan el análisis de ese “magma” de información.

Por su parte, Díaz de Rada (2011, p. 230) explica que “el proceso del trabajo sobre las categorías analíticas constituye la columna vertebral de la investigación”, ya que las

---

<sup>24</sup> Los nombres de las y los estudiantes fueron modificados para asegurar su anonimato conforme se acordó al momento de realizar las entrevistas.

categorías actúan como piezas básicas para que la investigadora pueda construir sus argumentos teóricos que formarán parte de su análisis.

De igual manera, el autor (Díaz de Rada, 2011) propone ciertos pasos para lograr hacer etnografía que me fueron muy útiles para la confección de mis categorías analíticas y que me facilitaron la organización del proceso investigativo: la primera, es leer, aquí el autor pone énfasis en que la investigadora deberá leer de manera óptima, deberá aprender a leer a los autores y sobre todo a discutir con ellos. Posteriormente, tendrá que diseñar sus categorías de análisis considerando las dimensiones del fenómeno a estudiar antes de entrar al campo. Una vez confeccionado este conjunto de categorías tendrá que ir al campo a construir su material empírico para finalmente comenzar a escribir su relato etnográfico con la ayuda de argumentos científicos. Este trabajo se realiza de forma cíclica, es un continuo ir y venir al campo y a la mesa de trabajo.

Otro investigador que me sirvió de guía para realizar esta tarea fue Cáceres (2003), quien declara que la configuración de las categorías demanda “la creatividad, la capacidad de integración y de síntesis, aptitudes para hallar relaciones en el material y aplicar ...” (p. 67); es decir, que la investigadora pondrá en juego estas cualidades y que el éxito de la organización por medio de categorías dependerá más de ella que de otros aspectos. Además, considero de suma importancia tomar en cuenta las reglas básicas expuestas por Olabuenaga (en Andreu, 2000, p.16), quien recomienda que “cada serie de categorías debe construirse de acuerdo con un criterio único, deben ser exhaustivas, deben ser mutuamente excluyentes, deben ser significativas, deben ser claras y replicables”.

Ahora bien, Cisterna (2005) señala que existen dos tipos de categorías: apriorísticas, que provienen de la teoría y emergentes que surgen de los datos obtenidos. Las primeras son las elaboradas antes de la construcción de datos; es decir, gracias al sustento teórico que es resultado directo de las lecturas y discusión con los autores (Díaz de Rada, 2011) y las segundas aparecen precisamente a partir de los datos empíricos construidos.

Con base en lo señalado en los párrafos anteriores configuro mis categorías analíticas apriorísticas. Para ello, me enfoqué en las preguntas y objetivos planteados desde el inicio de esta investigación. Asimismo, tomé en cuenta los constructos abordados en el marco teórico, y las teorías sobre migraciones, diversidad cultural e interculturalidad y la teoría sociológica de Bourdieu, los cuales me permitieron ir construyendo las dimensiones temáticas que a su

vez dieron lugar a las categorías y subcategorías. Este conjunto de categorías fue muy valioso a la hora de entrar al campo y realizar mis entrevistas puesto que me permitió tener en mente el problema a investigar y cuidar en recentrar la participación de los y a las estudiantes de acuerdo con los temas de interés que persigue esta investigación.

**Tabla 9 Categorías analíticas apriorísticas**

Dimensiones temáticas	Categorías Etic	Subcategorías Etic
<b>Construcción de Trayectorias Escolares</b>	Rol de las familias	Constitución familiar y capitales obtenidos en los hogares Influencia de las familias en la elección de carreras
	Migración por estudios	Redes migratorias de apoyo Expectativas e imaginarios sobre los estudios universitarios
<b>Diversidad cultural</b>	Encuentros y desencuentros culturales	Desarraigo familiar y choque cultural Proceso de alteridad y reflexiones sobre la identidad Desajustes en el habitus al encontrarse con lo nuevo.
<b>Construcción de un sentido práctico</b>	Habitus intercultural	Proceso intercultural Estrategias de supervivencia Desarrollo de competencias interculturales
<b>Vida Universitaria</b>	Trayectorias Escolares	Sistema universitario Ser estudiante/ ser adulto Pandemia: de la educación presencial a la educación a distancia Expectativas laborales generadas a partir de la migración por estudios. Recomendaciones a otros/as estudiantes migrantes

Elaboración propia.

En la tabla 9 expongo mi primer conjunto de categorías divididas en cuatro dimensiones temáticas: construcción de trayectorias escolares, diversidad cultural, construcción de un sentido práctico y sistema universitario. A partir de ellas, se despliega un conjunto de categorías y subcategorías. Todas ellas, como mencioné, obtenidas de los referentes teóricos de esta investigación.

Una vez concluida la etapa de construcción de datos empíricos a través de las entrevistas y de haber preparado las transcripciones de las mismas, comencé la etapa de preparación para el análisis con el apoyo del software de análisis de datos de Atlas. Ti. Escuché detenidamente las entrevistas y marqué con códigos muy específicos lo que los y las estudiantes habían relatado sobre la primera dimensión. De esta manera pude ajustar las dimensiones y categorías etic que había creado a partir de categorías emic surgidas de las narraciones de los y las estudiantes.

**Tabla 10 Categorías y subcategorías del Proceso Migratorio por estudio**

Dimensiones temáticas	Categorías	Subcategorías	Códigos utilizados en Atlas. TI
<b>Proceso migratorio por estudios</b>	Rol de las familias	Constitución familiar y capitales obtenidos en los hogares	Constitución familiar: Hogares familiares (nucleares, ampliados / biparentales, monoparentales). Hogares no parentales (unipersonales, corresidentes). Capitales obtenidos: escolaridad madre/ escolaridad padre/ profesión padre / profesión madre / apoyo económico para el estudiante/ situación laboral del estudiante
		Influencia de las familias en la elección de carreras	Experiencia de padre en estudios universitarios/ experiencia de madre en estudios universitarios /sustento económico familiar/ sustento emocional familiar/ Imaginarios de los padres sobre los estudios universitarios Afinidad con la carrera
	Construcción de redes migratorias	Experiencias y expectativas sobre la migración	Decisión de migrar Experiencias migratorias por estudios en educación básica y media Migración durante la infancia por trabajo de padres Migración por estudio de las y los hermanos
		Redes en el lugar de destino	Familiares que viven en el lugar de destino/ familiares que estudiaron en Xalapa/ conocidos que estudien en Xalapa/ conocidos que vivan en Xalapa/ Apoyo familiar en la instalación

Elaboración propia.

Al comparar las dos tablas, se pueden observar los cambios que surgieron de acuerdo con lo expresado por los y las estudiantes. En primero, la dimensión temática cambió, ya que la dimensión de proceso migratorio por estudio era más acorde para reagrupar las subcategorías establecidas, las cuales, gracias a los códigos surgidos en el *corpus*, confirmaron su pertinencia. En cuanto a las categorías, decidí conservar la de rol de las familias puesto que reagrupaba a su vez las subcategorías ya confirmadas, mientras que la categoría de migración se transformó en la construcción de redes migratorias, puesto que esta me permitía analizar las fases que los y las estudiantes viven desde la decisión de migrar hasta la instalación en la ciudad de estudios. Estos ajustes me permitieron comenzar la redacción del capítulo cinco titulado *Caras vemos, migraciones no sabemos*, con el cual se responde al objetivo de identificar los perfiles de los y las estudiantes que migraron a Xalapa para acceder a las carreras de su elección.

La segunda dimensión que sirvió de base para analizar las entrevistas fue la denominada *diversidad cultural*, la cual estaba compuesta, en su versión apriorística, por dos categorías: *encuentros y desencuentros culturales* y *competencias interculturales*. Sin

embargo, decidí pasar la categoría de competencias interculturales a la dimensión *construcción de un sentido práctico intercultural* ya que me permitía darle una mejor coherencia al análisis; asimismo, utilicé códigos para codificar los testimonios de los estudiantes que fueron enriqueciéndose a medida que avanzaba el análisis. Esta segunda dimensión, permitió la construcción del capítulo 6: *Amor o desamor a primera vista, encuentro y desencuentro con la diversidad*, el cual tuvo como objetivo examinar los encuentros vividos por los y las estudiantes en el seno de la diversidad universitaria.

**Tabla 11 Categorías y subcategorías de la Diversidad Cultural**

Dimensiones temáticas	Categoría	Subcategorías	Códigos utilizados en Atlas. TI
Diversidad cultural	Encuentros y desencuentros culturales	Desarraigamiento familiar	Instalación. Quedarse solo Duelo migratorio/ nostalgia De lo rural a lo urbano
		Proceso de alteridad	Choque cultural Vivir en las diferencias: maneras de vestir, hablar (diferencias lingüísticas), comportarse, maneras de ver la vida, edades, etapas en la vida Situaciones discriminatorias enfrentadas: racismo / Discriminación lingüística / glotofobia / burlas por provenir de contextos rurales
		Desajustes en el habitus	Reconfiguraciones- tiempo, espacio, subjetividades, sociabilidades... Afectaciones en la salud mental – depresión, ansiedad, soledad, desórdenes alimenticios

Elaboración propia.

La dimensión *Construcción de un sentido práctico intercultural* permitió identificar las competencias interculturales desarrolladas por los y las estudiantes en su convivencia en contexto cultural y social tanto de la universidad como en la ciudad de estudios y, a su vez, comprender si estas competencias dan lugar a un sentido práctico intercultural.

**Tabla 12 Categorías y subcategorías de Construcción de un SPI**

Dimensiones temáticas	Categoría	Subcategorías	Códigos utilizados en Atlas. TI
<b>Construcción de un sentido práctico intercultural</b>	Habitus intercultural	Estrategias de sobrevivencia	Tener un amigo local/ hacer grupo con otros foráneos/as Habituarse a la ciudad / nueva cotidianidad Resiliencia Actividades extraacadémicas Creación de redes en el lugar de destino
		Competencias interculturales	El tercer espacio Cambio de códigos/ adaptación los códigos.

Elaboración propia.

La última dimensión titulada Vida Universitaria permitió indagar cómo construyeron sus trayectorias escolares las y los estudiantes, el rol asumido por la UV y algunos de sus actores (profesores y tutores) y las recomendaciones que lo/as propio/as estudiantes migrantes consideran pertinentes tanto para la UV como para futuros estudiantes migrantes que lleguen a Xalapa.

**Tabla 13 Categorías y subcategorías de Vida Universitaria**

Dimensión temática	Categoría	Subcategorías	Códigos utilizados en Atlas. TI
<b>Vida universitaria</b>	Trayectorias Escolares	Sistema universitario	Apoyo recibido de la universidad
		Escolares	Apoyo recibido de docentes-tutores Recomendaciones a la universidad
		Ser estudiante/ Ser adulto	Autonomía/ sentido de responsabilidad Vida independiente/ libertad de decidir
		Pandemia: de la educación presencial a la educación a distancia	Dificultades de adaptación al regresar a casa
		Expectativas laborales generadas a partir de la migración por estudios.	Quedarse en Xalapa Buscar trabajo en ciudades grandes No regresar a casa
		Recomendaciones a estudiantes migrantes	Crear redes de apoyo Entablar amistades locales y migrantes Valerse por ellos/as mismos/as Apertura hacia lo nuevo

Elaboración propia.

## **Capítulo 4 Perfiles de las y los estudiantes que llegan a Humanidades**

### **4.1 Datos estadísticos sobre las licenciaturas de Humanidades**

En este apartado se exponen los datos obtenidos de las solicitudes de ingreso 2018 del área de Humanidades. Estos datos son recabados año con año por la UV, pero desgraciadamente no se les da un tratamiento que evidencie quiénes son los/las estudiantes que desean ingresar a la universidad y quiénes lo logran. Los datos que se analizaron son muy valiosos puesto que permitieron descifrar algunas de las peculiaridades de los/las estudiantes que son atraídos por los estudios humanísticos, características como las edades, sexo, lugares de origen, escolaridad de los padres y las madres, influencia de la familia en la elección de carrera, entre otras. Sin duda, esta información, además de ofrecer un gran panorama del/de la estudiante de humanidades, permitiría la planeación de estrategias que faciliten a los/las jóvenes que ingresan a las licenciaturas mejores condiciones escolares.

#### ***4.1.1 Solicitudes por licenciatura***

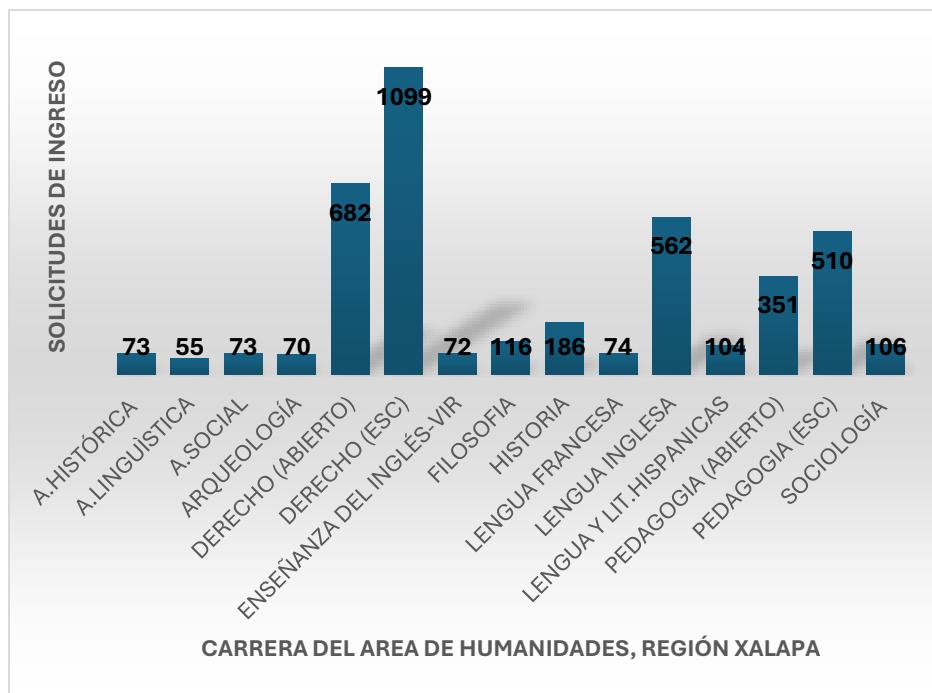
En primer lugar, analizaremos las solicitudes de estudio para las carreras del área de humanidades de la región de Xalapa con el objetivo de reconocer qué carreras son las que atraen a un mayor número de jóvenes. La región de Xalapa cuenta con 13 licenciaturas de Humanidades: Antropología Histórica, Antropología lingüística, Antropología Social, Arqueología, Derecho (abierto), Derecho (escolarizado), Enseñanza del Inglés-virtual, Filosofía, Historia, Lengua Francesa, Lengua Inglesa, Lengua y Literatura Hispánicas, Pedagogía (abierto), Pedagogía (escolarizado) y Sociología. Solo dos de las trece licenciaturas, Derecho y Pedagogía, son propuestas en modalidad abierta y escolarizada y solo una licenciatura en modalidad virtual: Enseñanza del Inglés.

En la siguiente gráfica se observa que la licenciatura de Derecho, tanto en su modalidad escolarizada como abierta tiene un valor de solicitudes notablemente superior a todas las demás carreras, seguida por la licenciatura en Lengua Inglesa que se ubica en tercer lugar en las preferencias de los/las estudiantes muy cercana a la licenciatura en Pedagogía (escolarizada), sin embargo es importante señalar que esta última también se oferta en Veracruz y en Poza Rica, hecho que intuimos disminuye el número de solicitudes en la región de Xalapa, seguida posteriormente por su modalidad abierta, la cual se sitúa en el quinto lugar de las preferencias de los/las estudiantes. Es así como podemos remarcar que tanto la

licenciatura de Derecho y la de Pedagogía en sus dos modalidades son los dos programas de humanidades que interesan más a los/las jóvenes.

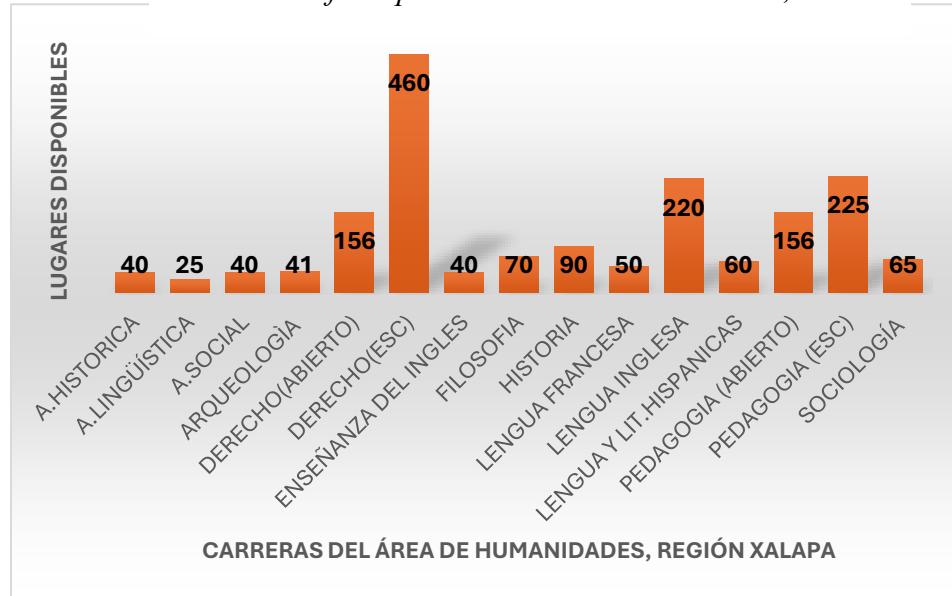
Posteriormente, se encuentra la licenciatura en Historia, la cual se ubica en sexto lugar con cerca de 200 solicitudes seguida por la de Filosofía, Sociología y Letras y Literatura Hispánicas, éstas tres últimas apenas rebasando las cien solicitudes. Finalmente encontramos el último bloque compuesto por las licenciaturas de Lengua Francesa, Antropología Histórica, Antropología Social, Enseñanza del Inglés, Arqueología y Antropología Lingüística, ninguna de estas licenciaturas llega a las cien solicitudes, incluso la de Antropología Lingüística apenas rebasa las 50 solicitudes, lo que nos obliga preguntarnos si el poco auge de estas licenciaturas se deba al hecho de que solo se encuentran en Xalapa o a otros factores como la falta de difusión de estas carreras fuera de la región.

**Gráfica 1** *Solicitudes por licenciaturas en 2018*



Ahora bien, si comparamos el número de solicitudes de carrera con los lugares que se ofertan por la UV o que se ofertaron en ese año específico, 2018, notaremos, como era de esperarse, que todas las licenciaturas presentan mayor número de solicitudes que de lugares disponibles y que las carreras como Derecho y Pedagogía, en sus dos modalidades, junto con Lengua Inglesa poseen un porcentaje de aceptación menor del 50% a pesar de ser las licenciaturas con mayor número de lugares en la oferta de Humanidades.

**Gráfica 2 Oferta por carreras en Humanidades, 2018**



#### 4.2. Modalidad de estudio

Los datos anteriores nos conducen a preguntarnos por el interés de los/ las estudiantes en cuanto a las modalidades que ofrece la UV (escolarizada, abierta y virtual), en este sentido es pertinente mencionar que el mayor número de licenciaturas se ofrecen en la modalidad escolarizada y que específicamente en el área de humanidades solo se proponen 4 en la modalidad abierta: Pedagogía (Xalapa), Sociología (Orizaba-Córdoba) Ciencias de la Comunicación (Veracruz) y Derecho (Xalapa, Orizaba-Córdoba, Veracruz, Poza Rica-Tuxpan, Coatzacoalcos-Minatitlán). En cuanto a la modalidad virtual, la única licenciatura que se propone en el área de humanidades es la de la Enseñanza del Inglés.

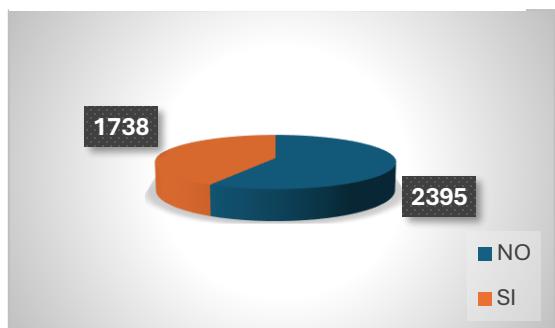
**Gráfica 3 Modalidades de estudio en el área de Humanidades**



En la gráfica anterior se observa que de las 4133 solicitudes que se registraron en el 2018 en el área de Humanidades, el 73 % se registraron en la modalidad escolarizada, el 25 % en la modalidad abierta, porcentaje sorprendente al considerar que solo son 4 licenciaturas en esta modalidad pero comprensible al ver la gráfica anterior con las solicitudes solo en Xalapa de las licenciaturas de Derecho y Pedagogía y por último 2 % en la modalidad virtual, resultado esperado al contar únicamente con una licenciatura.

#### 4.3 Aceptación e inscripción

**Gráfica 4 Porcentaje de aceptación en el área de humanidades**



De las 4133 solicitudes de ingreso que se registraron en 2018, en el área de humanidades en la región de Xalapa en las modalidades escolarizada, abierta y virtual, el 42% (1738) fueron aceptadas en los programas donde aplicaron contra el 58 % (2395) que no

logró obtener un lugar en la UV (ver gráfica 4).

Estos datos permiten corroborar que el porcentaje general para ser aceptado en el área de humanidades es menor del 50%, sin embargo, el porcentaje por licenciatura varía de acuerdo con la oferta y a la demanda, puesto que como vimos anteriormente hay carreras que son mucho más solicitadas que otras. Asimismo, se aconseja a los/las estudiantes que no fueron aceptados/as que revisen las listas de corrimiento ya que quienes queden en los primeros lugares de los no admitidos podrán contar con algún lugar si alguno de los/las solicitantes que fueron aceptados/as no se inscriben.

Además de las inscripciones por corrimiento, existen las inscripciones por vacante, en ellas se proponen a los/las estudiantes que presentaron examen para cualquier área o región inscribirse en las licenciaturas que aún después de los corrimientos tienen espacios libres. Muchos/as estudiantes aprovechan estos espacios para no quedarse sin estudiar una carrera, aunque no sea la licenciatura de su elección incluso el área de conocimiento de su interés.

La gráfica 5 revela que de los 1738 lugares en Humanidades de la región de Xalapa que se ofrecieron a los/las solicitantes que lograron ser aceptados/as solo se inscribieron 1410; es decir, que solo se ocupó el 81% de los lugares propuestos. Este hecho permitió que 169 estudiantes pudieran ingresar a la universidad gracias a la inscripción por corrimiento y además otros/as 159 estudiantes se inscribieron aprovechando la opción por vacante.

**Gráfica 5 Estatus de inscripción al área de humanidades-Xalapa**



#### **4.4. Datos para caracterizar a los y las estudiantes de humanidades**

Los siguientes apartados nos ayudarán a descubrir ciertos criterios para poder caracterizar a la población estudiantil del área de humanidades de Xalapa, tanto a los/las estudiantes solicitantes, así como aquellos que logran ser admitidos en la licenciatura ya sea en primera inscripción, inscripción por corrimiento o inscripción por vacante.

##### **4.4.1. Edad y sexo**

Los dos primeros criterios que nos servirán para ir formando los perfiles de los/las solicitantes son el de sexo y edad. En cuanto al primer criterio, los datos obtenidos de acuerdo con las solicitudes registradas en 2018 muestran que el 63% de las solicitudes fueron hechas por mujeres mientras que el 37% por hombres, hecho que permite plantear que son las mujeres quienes predominan en las solicitudes de esta área y qué me lleva al mismo tiempo a preguntarme qué origina la preeminencia de las mujeres de manera tan arrolladora en esta área de conocimiento. Ahora bien, si se comparan estas cifras con los porcentajes de los/las estudiantes que fueron aceptados/as y se inscribieron encontramos que el porcentaje de mujeres (59%) se mantienen superior al de los hombres (41 %) aunque con una variación de

4%. Se confirma de esta manera que en el área de humanidades se concentra un mayor número de mujeres (ver gráficas 6 y 7).

**Grafica 6** Sexo de los/las estudiantes solicitantes



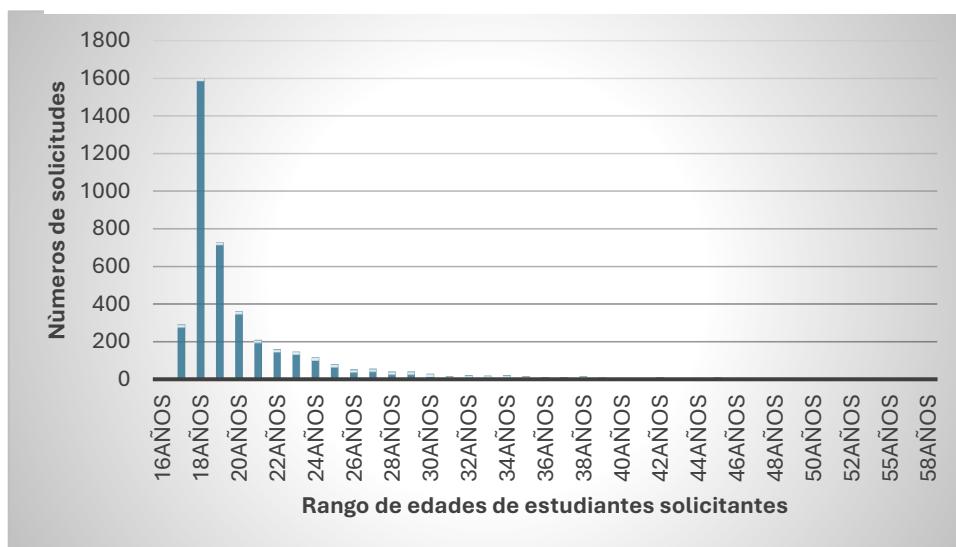
**Grafica 7** Sexo de los/las estudiantes inscritos



Más adelante se analizan los datos por licenciatura para descubrir si esta distribución se mantiene en cada una o existen variaciones de acuerdo con los programas.

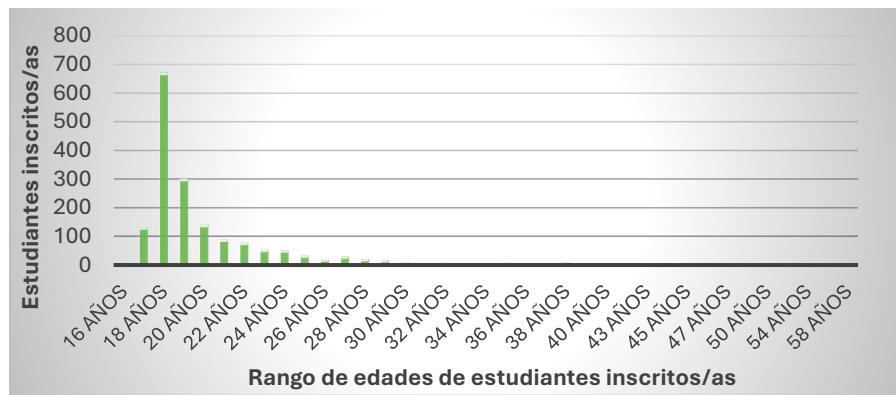
Respecto a las edades de los/as estudiantes solicitantes, se observa en la siguiente gráfica que el rango va de los 16 a los 58 años, siendo la edad de 18 años la más frecuente con 1598 solicitudes, seguida por 19 años (728), 20 años (361) 17 años (292) y 21 años (210) después de estas edades las solicitudes fueron disminuyendo progresivamente hasta llegar a los 36 años que registra 10 solicitudes y a partir de esa edad hasta los 58 años las solicitudes no pasan de diez.

**Gráfica 8** Edad de estudiantes solicitantes en Humanidades en 2018



En lo que concierne a las edades de los/las estudiantes que lograron un lugar en la universidad, observamos que los/las jóvenes de 18 años siguen predominando (672) seguidos/as por la edad de 19 años (301), 20 años (141), 17 años (132) y 21 años (89) a partir de esa edad el número de estudiantes disminuye hasta llegar a los 30 años (10) y posteriormente menos de 10 estudiantes hasta los 58 años. Al comparar las dos gráficas notamos que la edad máxima de los estudiantes tanto solicitantes como inscritos/as es de 58 años lo que nos permite comprobar que hubo estudiantes mayores que lograron conseguir un lugar en la universidad.

**Gráfica 9** *Edad de estudiantes inscritos/as, área de Humanidades, 2018*



Asimismo, al analizar los datos presentados en las dos gráficas se pueden obtener varias lecturas sobre las trayectorias escolares de los estudiantes:

1.- De los 16-18 años (1891 solicitudes- 805 inscritos/as) encontramos a los /las estudiantes que han realizado trayectorias continuas. Hecho que nos permite interpretar que la licenciatura para la cual han aplicado es su primera elección de carrera o una de las primeras, en caso de que estos/as estudiantes hayan aplicado para otras universidades.

2.- De los 19 a los 58 (2242 solicitudes- 933 inscritos/as) son estudiantes que han realizado trayectorias escolares discontinuas. Si bien desconocemos las razones por las cuales estos/as estudiantes interrumpieron sus trayectorias o si algunos/as de ellos/as desean cursa una segunda licenciatura, constatamos que este grupo concentra el mayor número de aspirantes a ingresar a la UV con un total de 2242 solicitudes de las 4133 contra las 1891 de los estudiantes de trayectorias continuas. En cuanto a los/las estudiantes inscritos/as observamos el mismo comportamiento: 933 con edades que nos hablan de trayectorias discontinuas contra 805 de trayectorias continuas.

Es importante remarcar que la amplitud del rango de edades de los/las estudiantes a ingresar nos permite visualizar la diversidad que encontraremos en las aulas en cuanto a las trayectorias escolares y de vida de los/las estudiantes, ésta es apenas una pequeña muestra de cómo se compone una generación de estudiantes que promete ser muy plural.

#### **4.4.2. Domicilio**

Otro criterio que será de mucha utilidad para esta investigación es el que aborda el origen geográfico de los/ las jóvenes, para eso recurriremos a dos preguntas que se formularon a los/las estudiantes: estado de domicilio y estado en donde estudiaron el bachillerato. En la gráfica siguiente podemos observar que la mayoría de la población estudiantil que solicitó su ingreso a la UV radica en el estado de Veracruz (4002 estudiantes) y que el porcentaje de solicitudes de los demás estados es muy bajo. Sin embargo, aunque las solicitudes de otros estados son pocas, es sorprendente encontrarnos con estudiantes provenientes de 21 estados diferentes que decidieron probar suerte en la ciudad de Xalapa, estados del norte y del sur que se encuentran a cientos o a miles de kilómetros del estado de Veracruz.

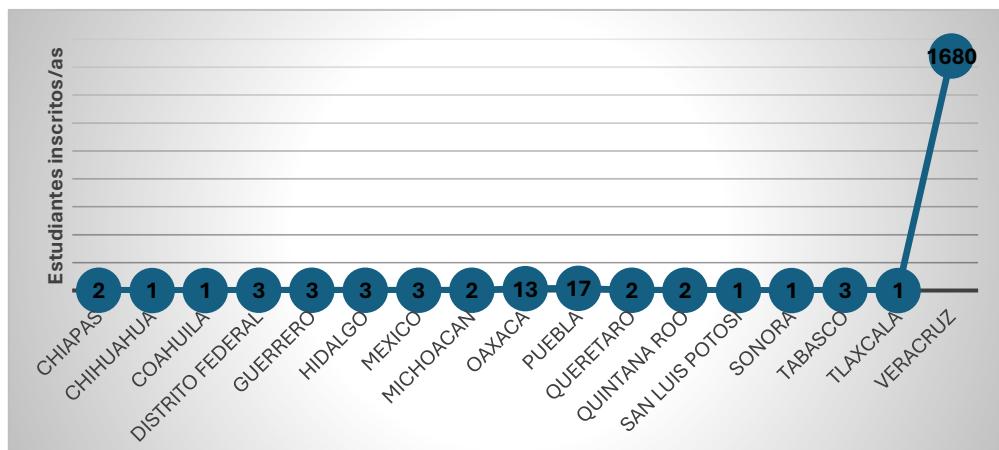
Los dos estados con mayor número de solicitantes son Puebla y Oaxaca, el primero no nos resulta tan sorprendente debido a la cercanía geográfica y facilidades de transporte; el segundo llama nuestra atención puesto que se encuentra a más de 400 kilómetros de Xalapa, lo que de alguna manera obligaría a los/las estudiantes a alejarse de sus familias sin posibilidades de regresar a sus casas por grandes períodos de tiempo. Después, encontramos solicitantes del estado de Tabasco e Hidalgo en menor cantidad que los anteriores dos estados pero que también supondrían a los/las estudiantes hacer grandes cambios de vida si son aceptados/as en la universidad y es el mismo caso para los 17 estados restantes que, aunque representan pocas solicitudes implicarían grandes esfuerzos para los/las jóvenes que sean aceptados/as.

**Gráfica 10 Estado-domicilio de estudiantes solicitantes en 2018**



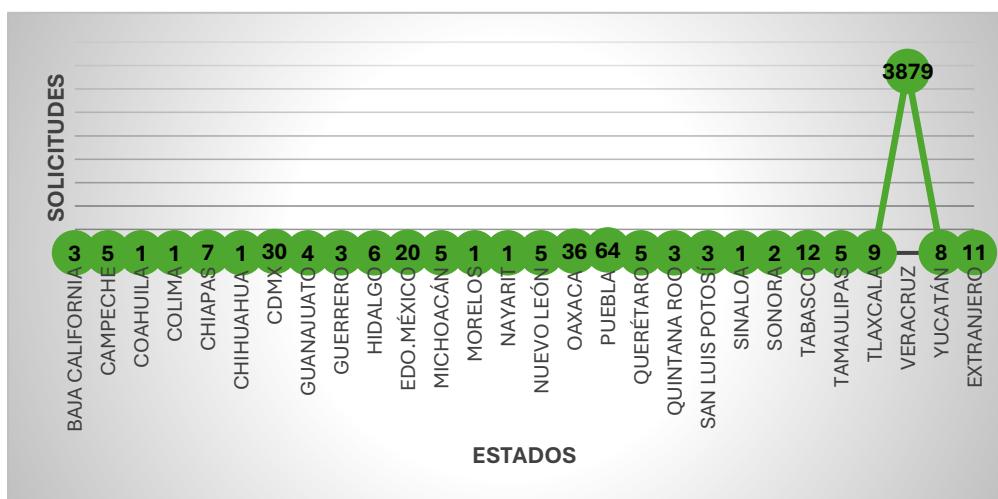
Al momento de comparar la gráfica de estudiantes solicitantes con la de estudiantes inscritos/as vemos que muchos/as de los/las jóvenes de otros estados que había solicitado su ingreso a la UV no lo lograron, desaparecen, así de la lista, estados como Baja California, Campeche, Guanajuato y Tamaulipas. Mientras que otros estados pierden a su vez entre un tercio o la mitad de sus solicitantes. En caso de Veracruz, el estado con mayor número de solicitudes, de las 4002 solicitudes que registró, solo lograron su ingreso 1680 estudiantes; es decir, que solo el 41% de solicitantes pudo acceder a la educación superior pública en el área de humanidades. Puebla y Oaxaca también conservaron el segundo y tercer lugar de solicitudes respectivamente, aunque los dos perdieron más del 50 % de sus solicitudes.

**Gráfica 11 Estado-domicilio de estudiantes inscritos/as en 2018**



Ahora bien, si comparamos los datos de los estados en donde viven los/las solicitantes con los datos de donde estudiaron el bachillerato vemos que muchos de ellos realizaron migraciones entre estados e incluso remarcamos que 11 jóvenes radicaron en el extranjero antes de hacer el examen de acceso a la universidad. Cabe señalar que las bases de datos que obtuvimos habían contabilizado 4133 solicitudes para el área de humanidades hasta la categoría de estado de domicilio, a partir de la de estado de estudio del bachillerato notamos que únicamente se registraron 4131 solicitudes, desconocemos si las dos solicitudes faltantes sea debido a que dos estudiantes no completaron sus fichas de solicitud o a algún error técnico del sistema. Mas allá de este inconveniente, la información que logramos obtener nos revela que los/ las jóvenes, como la población en general, se encuentra en continuo movimiento, desconocemos los motivos que originaron estas migraciones nacionales e internacionales pero la misma información es prueba de que muchas de las trayectorias de vida y escolares han seguido cursos continuos y discontinuos y en donde las migraciones han jugado un rol primordial.

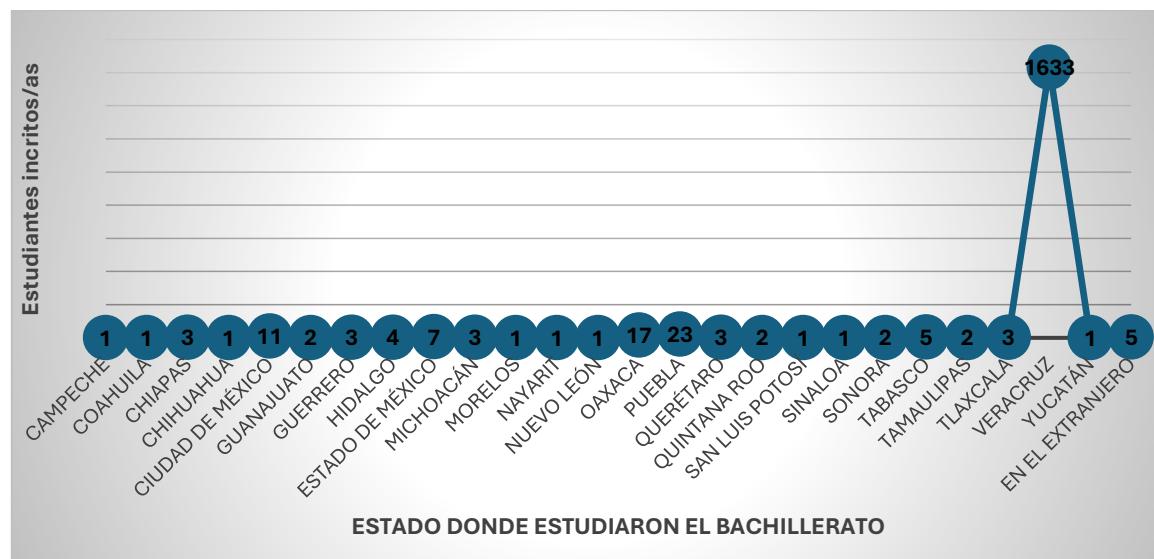
**Gráfica 12 Estado-bachillerato estudiantes solicitantes**



Al observar la gráfica de los/las estudiantes inscritos/as vemos la misma tendencia sobre el movimiento, prueba de ello es que al comparar el número de estados de domicilio de los estudiantes (17) con el número de estados en donde estudiaron el bachillerato (26) vemos una variación de 8 estados: Campeche, Guanajuato, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Sinaloa, Tamaulipas, Yucatán, así mismo aparece la etiqueta de *en el extranjero* indicado que estos/as estudiantes cursaron el bachillerato fuera del país. Además, vemos variaciones

en el número de estudiantes en la mayoría de los estados, por ejemplo, en el caso específico de Veracruz de los 1680 que marcaron este estado como lugar de domicilio solo 1633 señalaron haber estudiado ahí su bachillerato, mientras que en el caso de Puebla donde 17 estudiantes que indicaron radicar en ese estado, 23 mencionaron haber estudiado el bachillerato ahí, vemos entonces que 5 estudiantes migraron de ese estado. Esta información resulta de gran relevancia al confirmarnos que al igual que en las solicitudes de ingreso, muchos de los estudiantes han estado en continuo movimiento y no solo han realizado migraciones intermunicipales sino interestatales e internacionales, y además los/las jóvenes están dispuestos a realizar una nueva migración con tal de poder realizar sus estudios universitarios.

**Gráfica 13. Estado-bachillerato estudiantes inscritos/as en Humanidades en 2018**



#### 4.4.3. Origen socioeconómico

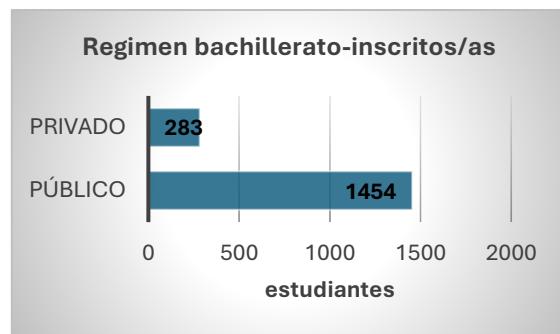
En las siguientes dos gráficas podemos observar el régimen de sostenimiento del bachillerato de los/las solicitantes como de los/las inscritos. Esta información es importante porque nos permite descubrir cuantos alumnos optaron por un bachillerato privado, de alguna manera nos habla de que estos/as jóvenes pudieron costear este tipo de educación y en consecuencia suponemos cuenta o contaban, en ese momento, con una situación económica que les permitió dedicar un presupuesto específico al pago de una colegiatura.

En la primera gráfica notamos que, del total de las solicitudes registrada, el 84.5 % cursó el bachillerato público contra el 15.5% que cursó el privado. En cuanto a los/las estudiantes inscritos/as, la tendencia del bachillerato público sigue predominando con casi los mismos porcentajes 84% contra el 16 % del bachillerato privado. Esta información nos revela que el porcentaje de la población que decide y puede costear el pago de una colegiatura es muy bajo. De igual manera podemos destacar que este 15 % de la población que pagaba una colegiatura para el bachillerato optó por la educación pública en la universidad, lo que nos lleva a preguntarnos si esta elección fue debido a que los costos de colegiatura de una universidad privada se elevan en comparación al de la colegiatura del bachillerato o fue debido oferta académica y prestigio de la UV.

**Gráfica 14 Régimen de sostenimiento  
bachillerato- Solicitantes**



**Gráfica 15 Régimen de sostenimiento  
bachillerato- inscritos/as**



Para poder indagar un poco más sobre la situación económica de los /las estudiantes recurriremos a otra información que se les preguntó en las encuestas, la cual corresponde a si contaron con una beca en el bachillerato por necesidad económica. Sorprendentemente los datos tanto de solicitantes como de inscritos/as nos arrojaron los mismos resultados. En el caso de los/as 4131 solicitantes registrados 1124 afirmaron haber recibido una beca mientras que en los/as 1737 inscritos/as registrados en este rubro solo 465 respondieron haber contado con este apoyo. Consideramos pertinente tratar esta información con mucho cuidado puesto que desconocemos porque el 73 % que aseguró no contar con una beca no pudo tener acceso a esa ayuda; es decir, probablemente dentro de ese porcentaje haya alumnos/as que sí tenían necesidad de la beca, pero que no pudieron obtenerla debido a los requisitos que en ocasiones se establecen y que pueden variar de acuerdo con las becas, por ejemplo, el promedio superior

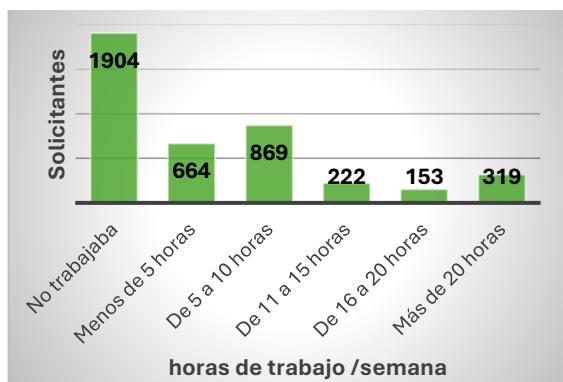
a 8, el no tener hermanos que cuenten con el apoyo, el no haber reprobado otras materias o no inscribirse a tiempo en las convocatorias. Por esta razón consideramos fundamental el poder realizar nuestras entrevistas en donde podremos profundizar en este tipo de temas.

#### 4.4.3.1 Estudiantes que trabajaban antes de ingresar en la UV

De igual manera encontramos dentro de las preguntas que se efectuaron a los solicitantes el número de horas que trabajan por semana, información muy preciada para reflexionar sobre cuántos de ellos/ellas tienen necesidad de estudiar y trabajar al mismo tiempo, así como la carga en cuánto al tiempo que le dedican. Esta información nos lleva a reflexionar sobre las dificultades económicas que los/las estudiantes atraviesan, al grado que muchos/as de ellos/ellas deben trabajar más de 20 horas por semanas.

En la gráfica de los solicitantes encontramos que de las 4131 solicitudes registradas el 46 % de los/las jóvenes mientras el 54 % restante lo hacía en con diferentes cargas laborales desde menos de 5 horas hasta más de 20 horas a la semana. Si bien, vemos que los porcentajes son muy variados de acuerdo con el número de horas, nos llama la atención comprobar que cerca del 8% (319) de los/las solicitantes trabajan más de 20 horas a la semana, lo que nos parece una carga excesiva para combinar con los estudios.

**Gráfica 16 Horas de trabajo de estudiantes solicitantes en 2018**



Ahora bien, cuando observamos la gráfica con los resultados de las y los estudiantes que lograron inscribirse en alguna licenciatura de Humanidades Xalapa, notamos que el 50.5% no trabajaba durante sus estudios de bachilleratos, contra el 49.5 % que debía hacerlo. Los porcentajes de las dos gráficas tanto de solicitantes como de inscritos/as nos permiten

corroborar que cerca del 50% de la población estudiantil debe dividir su tiempo entre el trabajo y el estudio, incluso aunque las cargas laborales varían podemos comprobar que casi un 10% de ella debe cumplir con jornadas laborales de medio tiempo, hecho que nos conduce a preguntarnos cuáles son las implicaciones o efectos sobre el desempeño académico.

**Gráfica 17 Horas de trabajo de estudiantes inscritos/as en 2018**



#### **4.4.4. Redes familiares y de amigos**

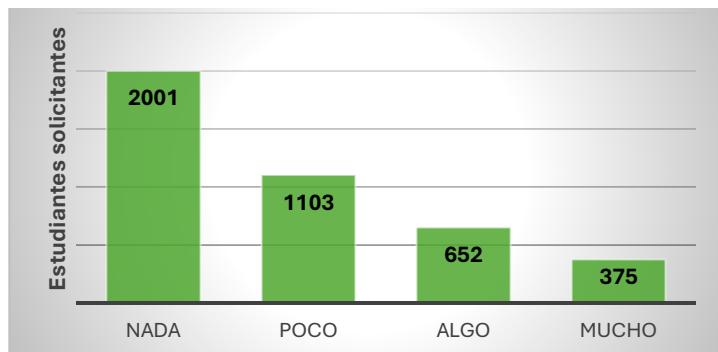
Otra información de vital importancia que encontramos entre las preguntas que se hicieron a la población estudiantil que solicitó su ingreso a Humanidades en 2018 concierne el grado de influencia de sus familiares y amigos para la elección de carrera, nivel de estudios de padres y madres y si sus padres o madres hablaban una lengua originaria. Considero que los resultados a estas preguntas me ayudan a esbozar ciertos elementos sobre el capital cultural de las y los estudiantes del área de Humanidades.

##### **4.4.4.1 Influencia de padres-madres y hermanos/as y amigos en la elección de carrera**

En primer lugar, analizaré los datos obtenidos sobre la influencia de los padres y madres en la elección de carreras, en donde podemos observar que 2001 estudiantes; es decir, casi el 50%, expresó que ni sus padres ni sus madres tuvieron alguna injerencia en la elección de su carrera mientras que solo 375 (9%) solicitantes remarcaron que para ellos/ellas sus padres y madres fueron de suma importancia para escoger su carrera. Podemos notar también que el 27 % de las y los solicitantes expresaron que la influencia de sus progenitores fue mínima mientras que el 16 % señaló que influyeron de alguna manera. De manera general,

estos resultados nos muestran que la mayoría de la población estudiantil, 3104 de 4131, menciona haber prescindido de la opinión de sus padres y madres para elegir sus estudios.

**Gráfica 18** *Influencia de padre-madre en la elección de carrera de los de estudiantes solicitantes en 2018*

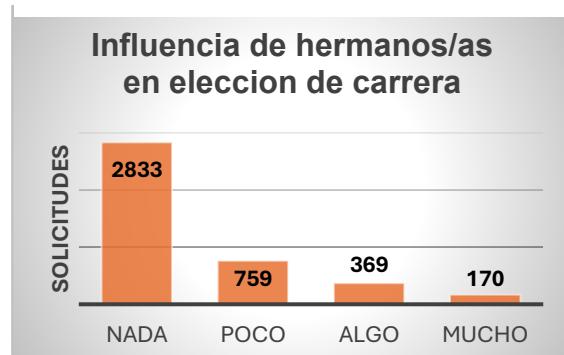


En segundo lugar, vemos los datos obtenidos sobre la influencia de los hermanos/as. En este sentido, notamos que el 69 % de las y los estudiantes expresó que sus hermanos/as no habían participado en la elección de carrera, el 18% señaló que poco, el 9 % mencionó que algo mientras que solo el 4 % aceptó que sus hermanos/as habían jugado un rol importante en la toma de esta decisión.

Por último, vemos los datos que arrojaron la pregunta sobre la influencia de las amistades. Los cuales son muy similares a la influencia de hermanos /as. Por ejemplo, el 69 % de estudiantes señaló que sus amistades no influyeron, el 19 % contestó que muy poco, el 9 % expresó que algo mientras que solo el 3% respondió que mucho.

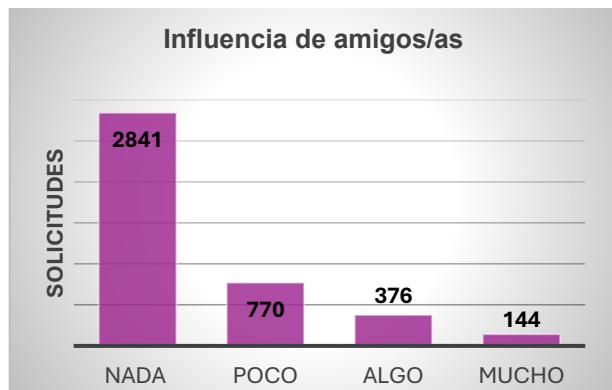
Es decir, que para las y los estudiantes que respondieron la encuesta tanto las y los hermanos/as como las amistades representan una influencia muy baja a la hora de decidir que estudiar. Si comparamos las tres gráficas podemos concluir que en general son los padres y madres quienes tienen mayor influencia en las y los estudiantes si bien casi la mayoría de las

**Gráfica 19** *Influencia de hermanos/as en la elección de carrera de los de estudiantes solicitantes en 2018*



y los jóvenes expresan no haber tenido una influencia al momento de elegir cómo continuar su formación académica.

**Gráfica 20** *Influencia de amigos/as en la elección de carrera de los de estudiantes solicitantes en 2018*



#### 4.4.4.2 Formación de padres-madres

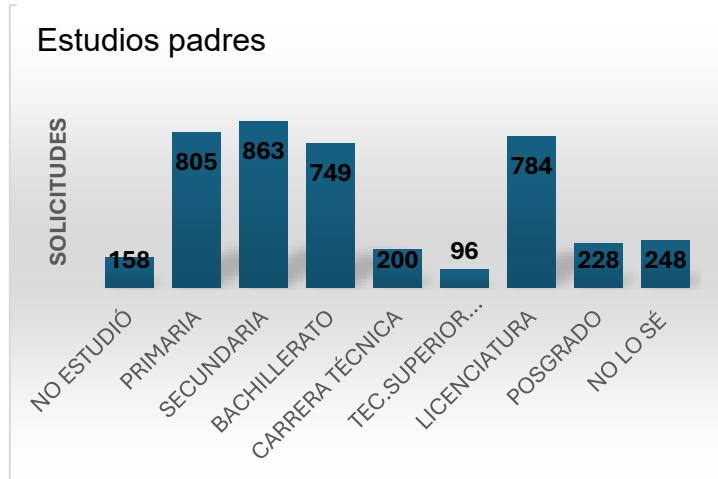
En la siguiente gráfica podemos observar los resultados a la pregunta sobre el nivel de estudios de la madre. Las opciones de respuestas varían desde no estudió hasta posgrado, lo que nos muestra una gama de posibilidades en cuanto al nivel de estudios de las madres de las y los estudiantes que aplicaron a una carrera de humanidades. Sin embargo, notamos que es la opción de secundaria la que posee el mayor porcentaje, 26 %, y las dos siguientes son primaria y bachillerato con el mismo porcentaje 20 % y en tercer lugar licenciatura con el 17 % de las respuestas. Estos porcentajes nos permiten comprender los niveles máximos de estudios de las madres de las y los estudiantes, además de comprobar que los estudios de posgrado solo son efectuados por una minoría de las madres de familia, el 4 %. Otro hecho de suma importancia es que el porcentaje de madres sin estudio se asemeja al de madres con posgrados, siendo estos dos porcentajes más bajos sin considerar la respuesta de 25 estudiantes que señalaron no saber el nivel de estudio de sus madres, respuesta que nos hace preguntarnos si fue porque no conocieron a sus madres, porque éstas fallecieron o simplemente porque no lo saben.

**Gráfica 21** *Estudios madres de los/las estudiantes solicitantes en 2018*



En el caso de los padres podemos hacer varias lecturas según los datos generados en la encuesta aplicada a la población estudiantil. Primero, podemos remarcar el nivel de estudios con mayor porcentaje es el de secundaria con un 21%, seguido por primaria con 19.4 y licenciatura con el 19 y bachillerato con 18 %. Al igual que en el caso de las madres, el 4 % de los estudiantes declaró que sus padres no habían estudiado, es sorprendente ver como los porcentajes coincidieron, sin embargo, en el caso de posgrado vemos que hay un 1.5 % de padres que han realizado estudios de este nivel en comparación con las madres, lo que nos permite pensar que para los hombres es más fácil continuar con sus estudios después del matrimonio. Otro dato de suma relevancia al comparar los datos sobre el nivel de estudios de padres y madres, notamos que el 6 % de las y los estudiantes declaró no conocer el nivel de estudio de su padre mientras que solo el 0.6 % declaró no conocer el nivel de estudio de la madre, esta información nos conduce a preguntarnos si las y los estudiantes que no conocen el nivel de estudios de sus padres es porque provienen de hogares formados por madres solteras que tomaron la responsabilidad de criar solas a sus hijos/as.

**Gráfica 22** *Estudios padres de los/las estudiantes solicitantes en 2018*



#### 4.4.4.3 Lengua indígena de los padres y las madres

En cuanto a la pregunta que se realizó a los estudiantes sobre si su padre o madre hablaban alguna lengua indígena, los resultados son los siguientes: 90 estudiantes señalaron que tanto sus padres como sus madres hablaban una lengua indígena, dato que representa el 2% del total de la población estudiantil. En cuanto a la respuesta “no sé” en el caso de las madres 58 estudiantes la eligieron contra 76 estudiantes que marcaron desconocer este hecho con referencia a sus padres. Desgraciadamente, aunque los datos nos muestran que existe un porcentaje de padres y madres que hablan una lengua indígena no se mencionan cuáles son y tampoco se pregunta a las y los estudiantes si ellos mismos hablan la lengua de sus padres y madres, lo que de alguna manera nos deja en total desconocimiento de esta valiosa información que nos permitiría descubrir los orígenes de estos/as jóvenes.

**Gráfica 23** Padre hablante de lengua indígena de los/las estudiantes



**Gráfica 24** Madre hablante de lengua indígena de los/las estudiantes



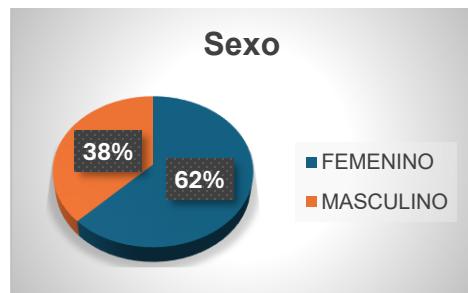
#### 4.5. Análisis de estudiantes que ingresaron por licenciatura

En los siguientes apartados proponemos un análisis cualitativo de los datos que obtuvimos de las y los estudiantes que lograron ingresar y que se inscribieron en cada una de las 11 licenciaturas de humanidades que forman parte de nuestra investigación. Por cada carrera analizaremos los criterios de sexo, estados y municipios de nacimientos, estados y municipios de domicilio y año de egreso de bachillerato. Consideramos que estos criterios nos permitirán de alguna manera ir describiendo los rasgos generales de los estudiantes de estas licenciaturas.

##### 4.5.1. Antropología Histórica

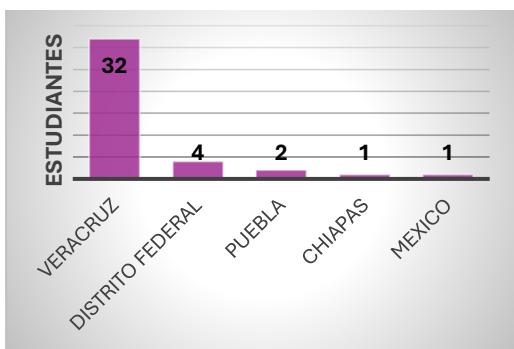
La primera licenciatura que analizaremos forma parte de las cuatro carreras propuestas por la Facultad de Antropología, la licenciatura de antropología histórica, la cual, como muchas de las carreras de humanidades, solo se oferta en la ciudad de Xalapa. El primer criterio que analizaremos es relativo al sexo de los estudiantes, en la gráfica podemos observar que de los 40 estudiantes que se inscribieron el 62 % son mujeres y únicamente el 38 % hombres, conservando una preeminencia de las mujeres sobre los hombres, a medida que se analicen las licenciaturas que conforman este estudio podremos corroborar que a pesar

**Gráfica 25** Distribución por sexo en la generación 2018, Antropología Histórica



de los años las mujeres siguen siendo atraídas por el área de Humanidades y que los hombres ocupan muchos menos espacios en esta área.

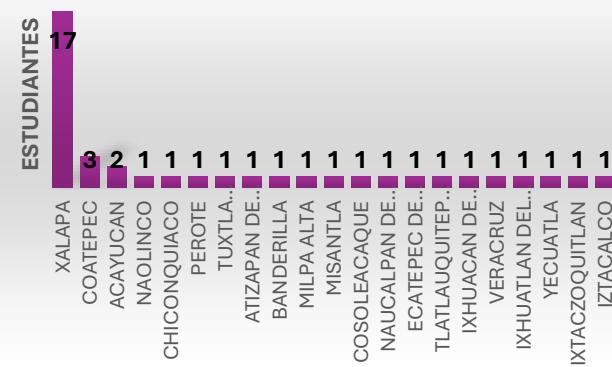
**Gráfica 26** Estado de nacimiento de los estudiantes de la generación 2018, *Antropología Histórica*



Ahora bien, al analizar el municipio de nacimiento de las y los estudiantes, nos encontramos que del 32% de los nacidos en Veracruz el 43 % son originarios de la ciudad de Xalapa, lo que de alguna manera permite deducir que el grupo de estudiantes xalapeños/as es el más numeroso. Asimismo, se contabilizó un total de 21 municipios de cuatro estados, hecho que nos permite comprobar la heterogeneidad de los estudiantes en cuanto a sus orígenes.

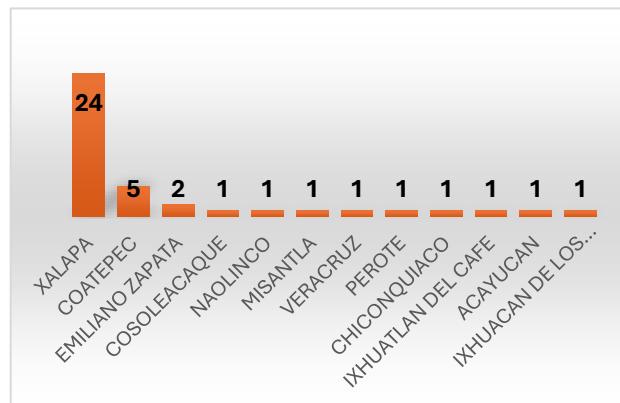
En cuanto al estado de nacimiento de los/las estudiantes vemos que el 80 % son originarios del estado de Veracruz y que el 20 % restante se reparte entre cuatro estados, donde el Distrito Federal (ahora Ciudad de México) es el estado que cuenta con mayor número de estudiantes.

**Gráfica 27** Municipio de nacimiento de los estudiantes de la generación 2018, *Antropología Histórica*.



Esta información puede ser contrastada con la de municipio de domicilio, la cual nos permite corroborar cómo las y los estudiantes han migrado de municipios y de estados, por ejemplo, en la gráfica siguiente podemos observar que el 60 % la población estudiantil inscrita habita en la ciudad de Xalapa, mientras el 40 % restante se reparte entre municipios muy cercanos a la capital del estado como Coatepec (14 km), Naolinco (31km), Emiliano Zapata (41km) y Chiconquiaco (46 km), otros se encuentran a una distancia media como Perote (51 km), Ixhuatán de los Reyes (55 km), Misantla (81 km) y Veracruz (107 km) y otros se encuentran a distancia más largas como Ixhuatlán del café (115 km), Acayucan (351 km) y Cosoleacaque (390km). Notamos así que hay estudiantes que radican en ciudades a mediana y larga distancia tuvieron que realizar una movilidad por estudios; es decir, cambiaron de domicilios alejándose de sus familias, de sus contactos y de todos sus referentes. Además, es posible intuir que para aquellos/as que radicaban en municipios a más de 100 km de distancia de Xalapa se les dificulta el viajar los fines de semana para ver a sus familiares y amigos puesto que estos desplazamientos generan una inversión tanto económica como en tiempo.

**Gráfica 28** *Municipio de domicilio de los estudiantes de la generación 2018, Antropología Histórica.*



**Gráfica 29** *Año de egreso de bachillerato de estudiantes de la generación 2018, Antropología Histórica*

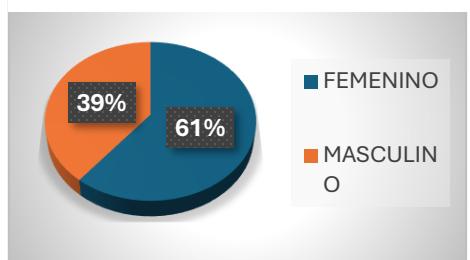


Otro dato importante que permite describir el perfil de las y los estudiantes de la licenciatura en Antropología Histórica es el de año de egreso del bachillerato ya que nos permite saber que tipos de trayectorias escolares han llevado los estudiantes. En la siguiente gráfica se observar que el 43% de las y los estudiantes egresaron del bachillerato en el 2018; es decir, que solo este porcentaje ha tenido una trayectoria escolar continua, mientras que el 57 % han llevado trayectorias discontinuas ya sea interrumpiendo sus estudios un año,

dos, tres años o hasta nueve años. Estos datos permiten corroborar que en la mayoría de los casos las y los estudiantes deben hacer pausas en sus estudios.

#### 4.5.2. Antropología Lingüística

**Gráfica 30** Sexo de estudiantes de Antropología Lingüística, generación 2018

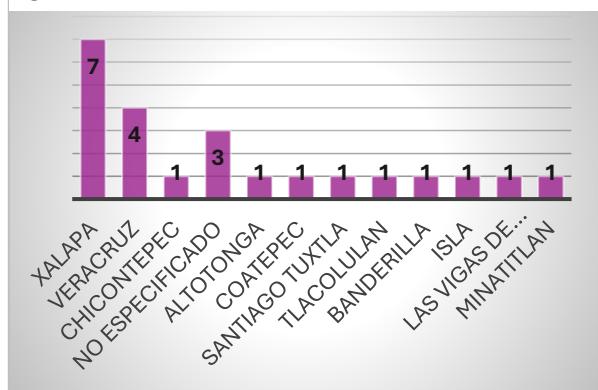


La segunda licenciatura del área de Humanidades que se analizará también forma parte de los programas propuestos por la Facultad de Antropología y recibió a 23 estudiantes en el año 2018, de los cuales 14 eran mujeres y nueve hombres. Notamos así que la licenciatura en Antropología

Lingüística, como en la mayoría de las carreras de Humanidades, atrae más a las mujeres que a los hombres, este hecho se confirma con los porcentajes donde las mujeres se mantienen arriba de la media.

En cuanto al estado de nacimiento de las y los estudiantes que ingresaron a la carrera, resalta que el 86% es originario del Estado de Veracruz y dos estudiantes son provenientes de otros países y solo uno más de un estado vecino de Veracruz.

**Gráfica 31** Municipio de nacimiento de estudiantes de Antropología Lingüística, generación 2018



Ahora bien, al revisar los municipios de nacimiento de las y los estudiantes, es posible remarcar que el 30 % es originario de la ciudad de Xalapa mientras que el 70 % se reparte entre otros municipios del estado que se encuentran ubicados a cortas distancias como el caso de Banderilla y otros a distancias muy largas como el caso de Minatitlán. De igual manera, se encontró

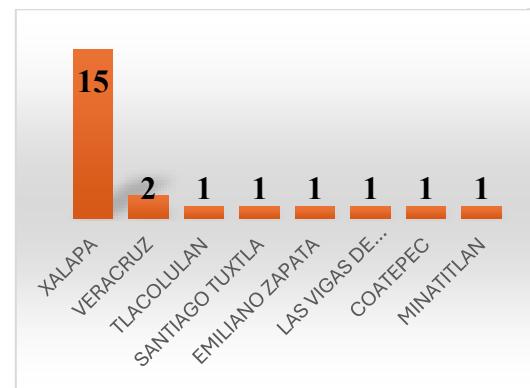
que hay 3 estudiantes que no señalaron su municipio de nacimiento, probablemente son las y los estudiantes que nacieron en otro país y en el estado de Tabasco puesto que no identificamos municipios que no fueran del estado de Veracruz.

A continuación, se puede observar la gráfica 32 referente al municipio de domicilio que las y los estudiantes marcaron al solicitar su ficha de inscripción, cabe señalar que no se incluyó una gráfica con los datos de estado de domicilio ya que el 100% de las y los estudiantes que se inscribió a la carrera de Antropología Lingüística señaló radicar en el estado de Veracruz.

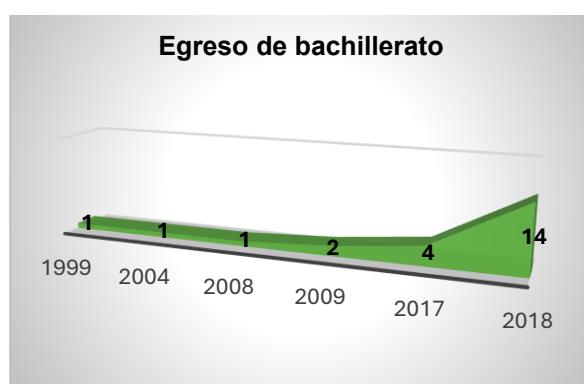
Es así como se observa que el 65 % de las y los estudiantes de la generación 2018 declararon vivir en la ciudad de Xalapa; es decir, que estos/as estudiantes no tuvieron que experimentar un proceso de instalación en una nueva ciudad y el desapego familiar al iniciar su formación universitaria, asimismo, encontramos a tres estudiantes más provenientes de municipios muy cercanos a Xalapa como Coatepec (14 km), Tlacolulan (20km), las Vigas (35km) y Emiliano Zapata (41km) por tal motivo intuimos que para ellos/as el hecho de vivir tan cerca de su ciudad de estudio les permitió realizar viajes de ida y vuelta, evitando así el rentar un lugar para vivir en Xalapa. Por último, el 17.5 % restante está compuesto de estudiantes que tuvieron que realizar una migración intermunicipal para continuar con sus estudios puesto que sus municipios de residencia se encuentran a más de 100km de distancia, Veracruz (107km), Santiago Tuxtla (240 km), Minatitlán (393km).

Finalmente, es posible analizar, gracias a los datos de egreso de bachillerato, qué tipo de trayectorias han seguido las y los estudiantes que decidieron cursar esta carrera. Lo primero que se observa es que más del mitad; es decir, el 61%, terminó sus estudios de bachillerato en el año 2018, este dato demuestra que estos/as estudiantes pudieron continuar su formación universitaria sin interrupciones, mientras

**Gráfica 32 Municipio de domicilio de estudiantes de Antropología**



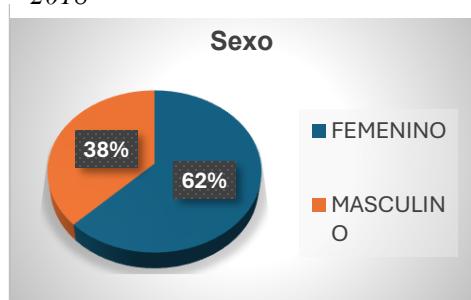
**Gráfica 33 Año de egreso de estudiantes de Antropología Lingüística, generación 2018**



que el 40 % restante debió hacer una pausa antes de continuar su carrera universitaria, por ejemplo, el 17 % hizo una pausa de un año y el 22% restante detuvo sus estudios entre 19 y 9 años, hecho que permite concluir que la generación de 2018 de la licenciatura en Antropología Lingüística contó con una gran variabilidad en cuanto a las edades de sus estudiantes y que confirma la dificultad que muchos/as estudiantes tienen para emprender estudios universitarios.

#### *4.5.3. Antropología Social*

**Gráfica 34** Sexo de estudiantes de Antropología Social, generación 2018



En el caso de la Licenciatura en Antropología Social, la tendencia de la preminencia de mujeres se confirma puesto que, de los 40 lugares ofertados, 25 fueron ocupados por mujeres y solo 15 por hombres. Es decir, que al igual que las licenciaturas en Antropología Histórica y Lingüística las mujeres muestran mayor interés que los hombres por inscribirse en estas carreras del área de humanidades.

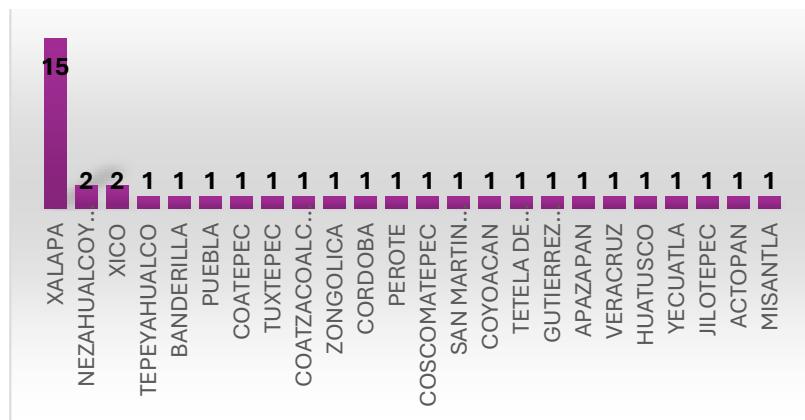
En lo que concierne el lugar de origen de las y los estudiantes, se siguen tomando los datos obtenidos en las categorías de estado y municipio de nacimiento, se observa así que el estado de Veracruz se mantiene en el primer lugar con el 85 % de la población estudiantil mientras que el 15 % restante se divide entre estudiantes originarios/as del Distrito Federal (CDMX), Puebla y Oaxaca.

Al analizar más a detalle cuáles son los municipios de nacimiento, se encontró que Xalapa sigue ocupando, como en las licenciaturas anteriores, el primer lugar con el 38 % de estudiantes mientras que el 62 % restante de los estudiantes se distribuye en 23 municipios la mayoría del estado de Veracruz y los demás del Distrito Federal, Puebla y Oaxaca.

**Gráfica 35** Estado de nacimiento de estudiantes de Antropología Social, generación 2018



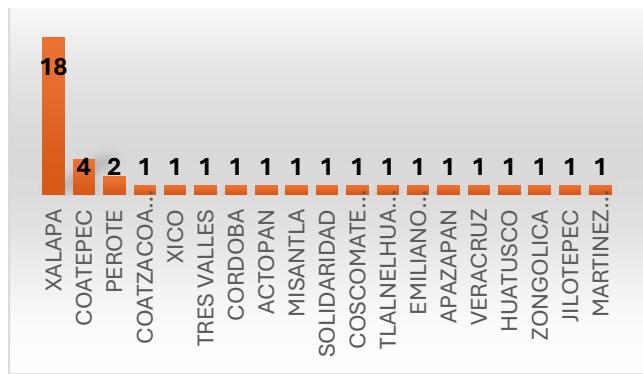
**Gráfica 36** *Municipio de nacimiento de estudiantes de Antropología Social, generación 2018*



A pesar de las y los estudiantes provienen de 24 municipios distintos según los datos sobre sus nacimientos se pudo confirmar que salvo una excepción todos/as confirmaron radicar en el estado de Veracruz al momento de solicitar su ingreso a la UV. No obstante, al comparar esta información con la obtenida de los datos de municipio de domicilio, nos dimos cuenta de que todos los municipios mencionados por las y los estudiantes son del estado de Veracruz quedando la incógnita del/la estudiante que había señalado radicar en el estado de Quintana Roo.

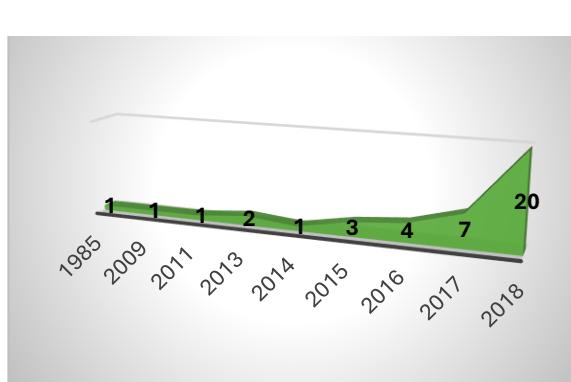
En la gráfica sobre los municipios de domicilio observamos que otra vez Xalapa obtiene el primer lugar con el 45 % del total de estudiantes, el 60 % restante se reparte entre 18 municipios, donde algunos se encuentran a pocos kilómetros como Tlalnelhuayocan (10km) y Jilotepec (12km) y otros a más de 400 como Coatzacoalcos (409km). Esta evidencia nos permite comprender que algunos/as estudiantes deberán enfrentar desafíos para continuar con sus estudios que muchos de sus compañeros/as no conocerán.

**Gráfica 37 Municipio de domicilio de estudiantes de Antropología Social, generación 2018**



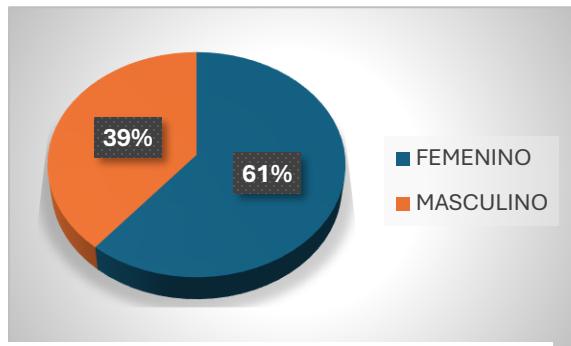
En lo que respecta a las trayectorias escolares de las y los estudiantes, en la siguiente gráfica se puede observar que el 50% de las y los estudiantes continuaron sus estudios universitarios inmediatamente después de haber concluido el bachillerato. Por su parte, el 50 % restante siguió una trayectoria discontinua. En ese sentido, el 17.5 % tuvo que esperar un año para poder inscribirse en la universidad, el 10 % dos años, el 7.5 % tres años, el 5 % cinco años, pero el caso que más llamó nuestra atención es el de una persona que dejó sus estudios durante 33 años y logró inscribirse después de este tiempo a la UV. Cabe señalar que se desconoce si esta persona siguió otros estudios antes de incorporarse a la Licenciatura en Antropología Social.

**Gráfica 38 Año de egreso de bachillerato de estudiantes de Antropología Social, generación 2018**



#### **4.5.4. Arqueología**

La última licenciatura de la Facultad de Antropología que se analizó es la de Arqueología, la cual propuso en 2018, 41 lugares para su nueva generación. En la gráfica continua se puede notar que, de esos 41 lugares, 25 fueron tomados por mujeres y 16 por hombres. Al recapitular los resultados de las cuatro licenciaturas propuestas por esta facultad es posible remarcar que en todas predominan las mujeres con porcentajes que varían entre el 61 y 62 %, hecho que ratifica que esta disciplina es dominada de manera sobresaliente por mujeres.



**Gráfica 39** Sexo de estudiantes de Arqueología, generación 2018

Respecto al origen de las y los estudiantes, notamos que Veracruz es el estado de nacimiento del 80 % de la población estudiantil y el 20 % restante se distribuye entre 6 estados de México: Oaxaca, Hidalgo, San Luis Potosí, Distrito Federal (CDMX), Tabasco y Michoacán.

Al comparar esta información con los municipios de nacimiento, se corrobora una vez más que el 43 % de la población estudiantil es originaria de la ciudad de Xalapa, el 36 % se reparte entre 14 municipios del estado de Veracruz y el 20 % restante entre siete municipios de seis estados: dos de Oaxaca, uno de Michoacán, uno de Hidalgo, uno de Tabasco, uno del Distrito Federal y uno de San Luis Potosí.

**Gráfica 40** Estado de nacimiento de estudiantes de Arqueología, generación 2018



**Gráfica 41** *Municipio de nacimiento de estudiantes de Arqueología, generación 2018*



La información anterior puede ser contrastada con los datos obtenidos sobre el estado de domicilio de las y los estudiantes inscritos/as, en la cual se puede corroborar que el 93 % declaró radicar en el estado de Veracruz y solo el 7 % en otros dos estados Hidalgo y Oaxaca. Estos datos ilustran como las y los estudiantes han realizado movilidades a lo largo de sus vidas, migraciones que han sido interestatales, pero también intermunicipales, ya que en la gráfica sobre municipio de domicilio también se pueden observar municipios que no se encontraban en la gráfica de municipios de nacimiento, asimismo otros municipios desaparecieron en esta nueva gráfica.

**Gráfica 42** *Estado de domicilio de estudiantes de Arqueología, generación 2018*

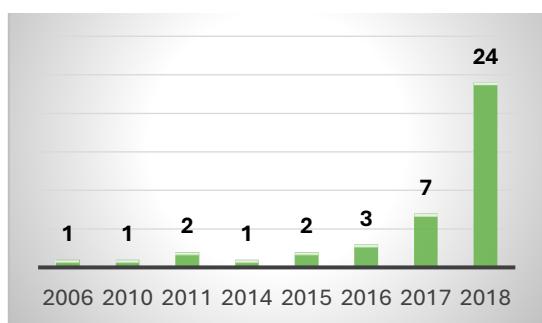


**Gráfica 43** *Municipio de nacimiento de estudiantes de Arqueología, generación 2018*



De igual manera, la gráfica de municipios de domicilio ratifica que Xalapa es la ciudad con mayor número de residentes, en este caso el 59% de la población estudiantil inscrita confirmó habitar en esta ciudad. El 41 % restante se distribuye en un municipio del estado de Hidalgo, Tulancingo (269km), un municipio del estado de Oaxaca, Oaxaca de Juárez (425km) y 13 municipios de Veracruz, siendo el más lejano el municipio de Jáltipan (371 km). Siendo un total de ocho estudiantes residentes de municipios que se encuentran ubicados a más de 100km de distancia de su ciudad de estudios, hecho que seguramente les acarreó muchos desafíos, como el encontrar un lugar para instalarse, el dejar a la familia y amigos y el tener que adaptarse a una ciudad nueva ubicada a una gran distancia de su ciudad de origen, lo que impedía viajes de fin de semana para ver a la familia.

**Gráfica 44** Año de egreso de bachillerato de Arqueología, generación 2018

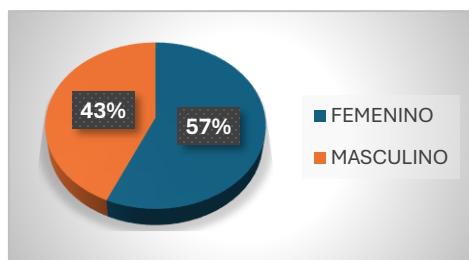


El último criterio que analizaremos de esta carrera es el de año de egreso del bachillerato con la finalidad de conocer las trayectorias escolares que han seguido las y los estudiantes. Primeramente, se observó que el 59 % de la población estudiantil egresó en el año 2018, hecho que muestra que estos/as estudiantes continuaron sus estudios de forma regular. En segundo lugar, notamos que el 17 % tuvo que esperar un año para poder ingresar a la universidad y posteriormente vemos que las cifras van disminuyendo conforme a los años, siendo el año 2006 el último en aparecer, lo que significa que este/a estudiante dejó de estudiar durante 12 años antes de inscribirse a la carrera de Arqueología o que esta licenciatura es la segunda cursa.

#### **4.5.5. Historia**

La siguiente licenciatura es la de Historia, la cual recibió en el año 2018, 90 estudiantes. Al igual que las licenciaturas analizadas con anterioridad, se puede remarcar que las mujeres siguen dominando esta área de conocimiento, ya que del total de estudiantes inscritos/as 51 eran mujeres y 39 hombres. Confirmando el rol de las mujeres en las humanidades.

**Gráfica 45** *Sexo de estudiantes de Historia, generación 2018*



**Gráfica 46** *Estado de nacimiento de estudiantes de Historia, generación 2018*



En cuanto al estado de nacimiento, las cifras siguen mostrando que Veracruz conserva el primer lugar con el 90 % de la población estudiantil. El 10 % restante se encuentra distribuido entre Puebla, el Distrito Federal (CDMX), Michoacán, Campeche y México (Estado de México).

En la siguiente gráfica vemos la información referente a los municipios de nacimiento. En este sentido, los datos nos confirman que el estado de Veracruz se encuentra presente con 27 municipios, de los cuales resalta Xalapa con el 46 % del total de estudiantes, los seis municipios que le siguen en porcentajes también se encuentran en el estado de Veracruz y son municipios muy cercanos a la ciudad de Xalapa. Encontramos también 2 municipios del estado de Puebla: Teziutlán y Tepeyahualco, un municipio de Campeche, Carmen, un municipio del Estado de México, Tecámac y uno del Distrito Federal, Coyoacán.

**Gráfica 47 Municipio de nacimiento de estudiantes de Historia, generación 2018**



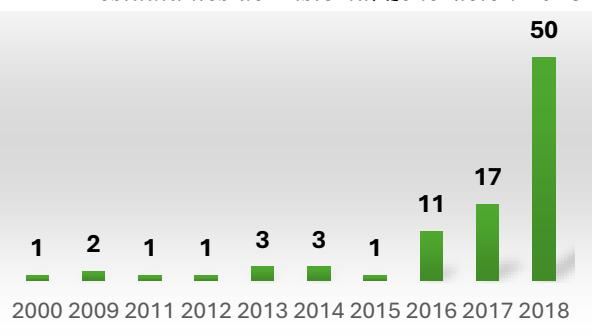
No obstante, los datos obtenidos en cuanto a los estados de domicilio de las y los estudiantes señalan que el 98% radica en el estado de Veracruz y el 2 % en el estado de Puebla. Por tal motivo, decidí analizar más a detalle cuáles eran los municipios de residencia de las y los estudiantes en el estado de Veracruz y se descubrió que el 51 % habita en la ciudad de Xalapa, el 32 % siguiente se reparte entre 13 municipios que se encuentra situados a menos de 100 km de Xalapa, el 15 % se encuentran en municipios localizados a más de 100 km de distancia y el 2 % en dos municipios del estado de Puebla, uno a 92 km de la ciudad de Xalapa y el otro a 170km. Todos estos datos permiten concluir que la generación de 2018 de la Licenciatura en Historia se conformó con un alto porcentaje de estudiantes migrantes intermunicipales que tuvieron que realizar desplazamientos de ida y vuelta (los que habitaban a menos de 100km) y otro porcentaje, aproximadamente el 17 %, tuvo que cambiar de domicilio para poder realizar sus estudios en la UV.

**Gráfica 48** *Municipio de domicilio de estudiantes de Historia, generación 2018*



Por último, se observa que más de la mitad de la población estudiantil, alrededor del 55 %, concluyó sus estudios de bachillerato en el 2018; es decir, que siguieron cursando sus estudios universitarios sin necesidad de hacer interrupciones. Posteriormente observamos que muchos/as estudiantes tuvieron que esperar entre uno y veinte años para continuar con sus estudios, lo que representa que el 45% de la población estudiantil de esta licenciatura ha llevado una trayectoria discontinua. Aunque se desconocen las causas por las cuales las y los estudiantes tuvieron que interrumpir sus estudios, es posible notar que a medida que los años de egreso de bachillerato aumentan hay menos estudiantes, lo que nos hace pensar en la dificultad que viven las y los jóvenes para retomar sus estudios una vez que el tiempo avanza y se dedican a otras actividades.

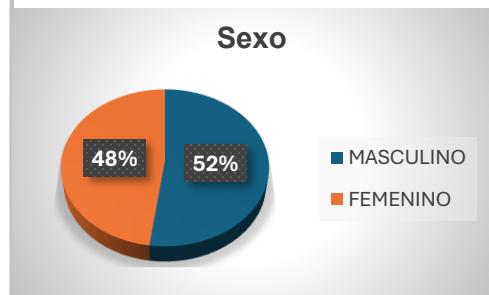
**Gráfica 49** *Año de egreso de bachillerato de estudiantes de Historia. generación 2018*



#### 4.5.6. Filosofía

Otra licenciatura que forma parte de nuestro estudio es la de Filosofía, la cual oferta 70 lugares solo en la región de Xalapa en el sistema escolarizado. Sin embargo, en la generación 2018 únicamente se inscribieron 69 estudiantes de los cuales 36 eran hombres y 33 eran mujeres, siendo la única licenciatura de las 11 que analizamos en tener mayoría masculina por lo menos en la generación 2018, incluso aunque el porcentaje de diferencia es pequeño es muestra de que filosofía es una carrera con auge entre los hombres.

**Gráfica 50** Sexo de estudiantes de Filosofía, generación 2018



**Gráfica 51** Estado de nacimiento de estudiantes de Filosofía, generación 2018



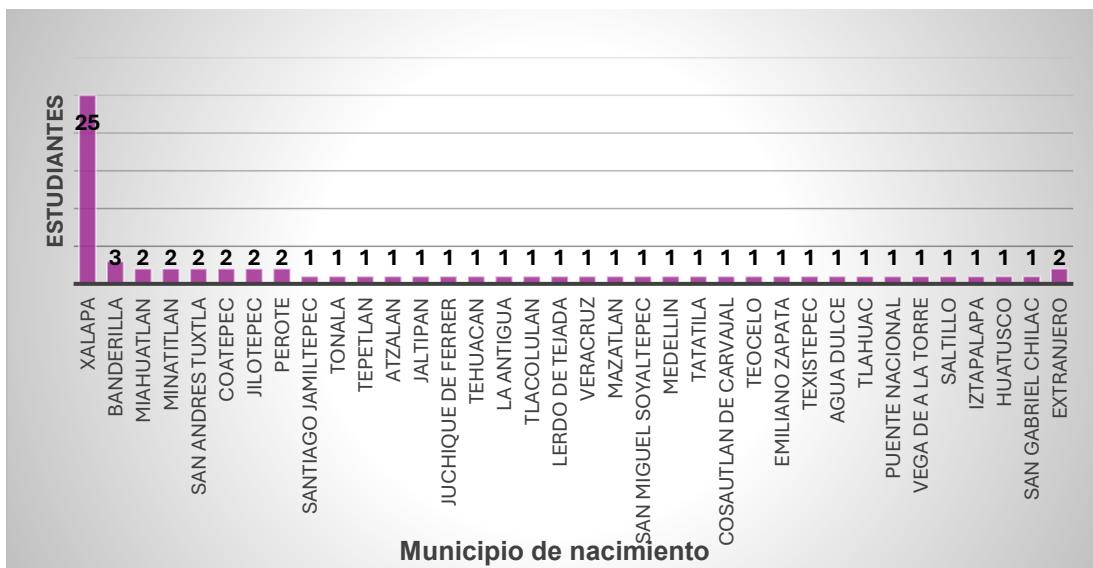
En la gráfica contigua se pueden observar los datos obtenidos sobre el estado de nacimiento de las y los estudiantes, posicionándose Veracruz en el primer lugar con el 84 % del total de la población que se inscribió en esta carrera en 2018. Después, localizamos a dos estudiantes originarios del extranjero, desgraciadamente, se desconoce los países en

donde nacieron y finalmente encontramos que el 13 % las y los estudiantes restantes nacieron en siete estados diferentes.

Con respecto a los municipios de nacimiento, encontramos 35 municipios de ocho estados: Veracruz, Oaxaca, Sinaloa, Puebla, Coahuila, Distrito Federal (CDMX), Chiapas y Estado de México. Estos datos son una muestra de las movilidades realizadas por las y los estudiantes junto con sus familias, esta información podremos comprobarla al compararla con los datos sobre el estado y municipio de domicilio que posteriormente serán analizados. Asimismo, es posible recalcar que al igual que en las licenciaturas analizadas con anterioridad, en esta también predominan las y los estudiantes originarios del municipio de Xalapa con un total del 36 % de la población estudiantil de la generación 2018 y Veracruz

conserva el predominio con estudiantes provenientes de 27 municipios, de los cuales 16 se encuentra a menos de 100 km.

**Gráfica 52 Municipios de nacimiento de estudiantes de Filosofía, generación 2018**



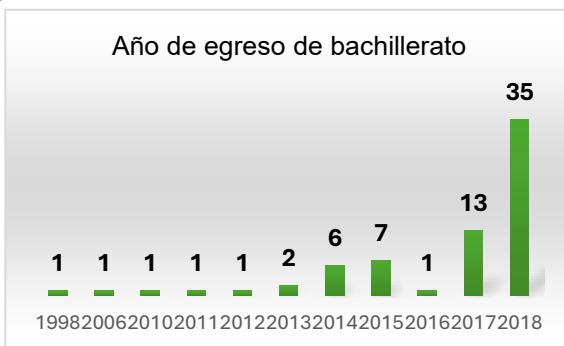
En cuanto a los datos sobre los estados de domicilio de las y los estudiantes se puede señalar que el 97 % afirmó radicar en algún municipio del estado de Veracruz y solo el 2 % en Chiapas y el Estado de México. Esta información permite visualizar que las y los estudiantes se movieron de los estados de nacimiento y que los dos estudiantes nacidos en el extranjero ya radicaban en Veracruz al ingresar en la UV. En cuanto a los municipios de domicilio, las y los estudiantes radicaban en 24 municipios distintos, 22 situados en el estado de Veracruz, uno en Chiapas y uno en el Estado de México. De los municipios ubicados en Veracruz, el 55 % de la población estudiantil señaló vivir en Xalapa al solicitar su ingreso en la UV, el 28 % indicó habitar en uno de los 13 municipios que se encuentran a menos de 100 km de Xalapa y el 17 % restante en algún municipio de Veracruz ubicado a más de 100km, incluso algunos a más de 300 o 400 km o en dos municipios fuera del estado como el/la estudiante proveniente de Cuautitlán Izcalli (325km de Xalapa) o del/ la estudiante, proveniente de Tonalá Chiapas, que radicaba a 735 km de la ciudad de Xalapa antes de realizar su migración por estudios.

**Gráfica 53** *Municipios de domicilio de estudiantes de Filosofía*



Con respecto a las trayectorias escolares de las y los estudiantes, el 51 % terminó sus estudios de bachillerato el mismo año que ingresó a la UV, el 19 % tuvo que interrumpir sus estudios un año, el 10 % esperó 3 años y el 7 % lo hizo durante 4 años. Mientras que el 10 % restante también tuvo que interrumpir sus estudios, dejando pasar desde dos hasta 12 años antes de ingresar a la universidad. Además, se encontró el caso insólito del/ de la estudiante que decidió retomar sus estudios después de 20 años de haber terminado el bachillerato.

**Gráfica 54** *Año de egreso de bachillerato de estudiantes de Filosofía, generación 2018*



#### 4.5.7. Lengua Francesa

La siguiente licenciatura forma parte de los programas de la Facultad de Idiomas. La licenciatura en Lengua Francesa cuenta con 50 lugares en su matrícula para estudiantes de primer semestre de los cuales, en 2018, 34 fueron ocupados por mujeres y 16 por hombres. De esta manera se recalca a la preeminencia de las mujeres que se había remarcado en otras licenciaturas de humanidades y además en el caso de esta licenciatura el porcentaje es aún mayor.

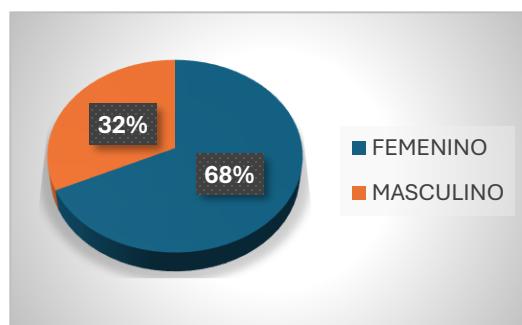


**Gráfica 56** Estado de nacimiento de estudiantes de Lengua Francesa, generación 2018

Para descubrir el origen de la población estudiantil se analizó una vez las categorías de estado y municipio de nacimiento, esta vez las y los estudiantes declararon haber nacido en 9 estados diferentes, siendo Veracruz el que predomina con el 84%.

Ahora bien, al observar los municipios de nacimiento, es posible notar que la población estudiantil se distribuye en 31 municipios del país, en donde Xalapa ocupa el primer lugar con el 32% seguido por Veracruz con el 8% y posteriormente por Coatepec con el 4%. Los 28 municipios restantes cubren el 56 % pero cada uno solo representa el 2 %. Esta información resulta interesante ya que es muestra de que la mayoría de la población estudiantil cuenta con orígenes geográficos muy diversos tanto en el estado de Veracruz como en otros ocho estados más del país.

**Gráfica 55** Sexo de estudiantes de Lengua Francesa, generación 2018



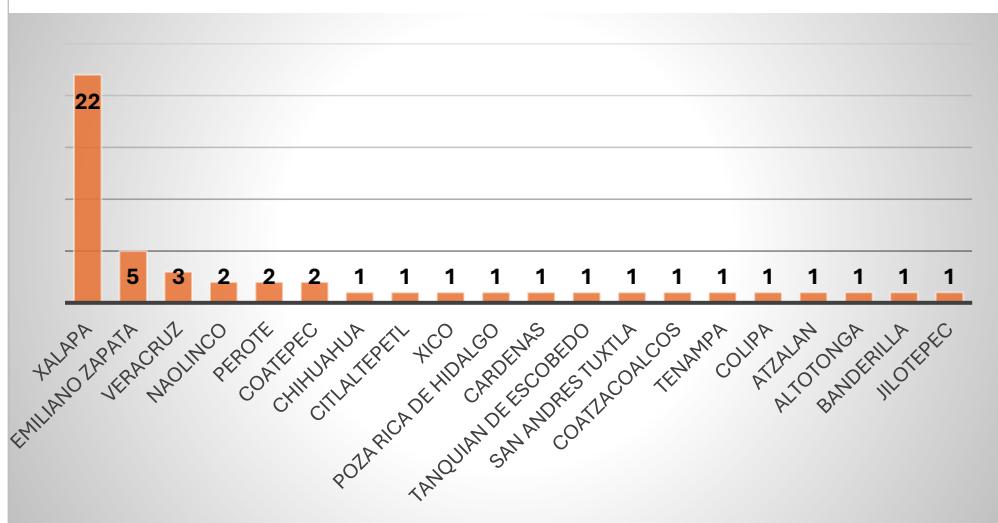
**Gráfica 57 Municipio de nacimiento de estudiantes de Lengua Francesa, generación 2018**



En cuanto al estado y municipio de domicilio, el 94 % de la población estudiantil radicaba en el estado de Veracruz y el 6 % restante en los estados de Tabasco, Chihuahua y San Luis Potosí, estos/as últimos/as estudiantes radicados fuera del estado de Veracruz se encontraban verdaderamente a grandes distancias de Xalapa, (1687km, 520km y 458km), lo que consideramos debió ocasionar muchas complicaciones al momento de realizar el desplazamiento para venir a radicar en la ciudad de Xalapa.

Con respecto a las y los estudiantes radicados en el estado de Veracruz, el 44 del total de estudiantes habitaba en la ciudad de Xalapa y el 50 % restante se encontraba distribuido en 16 municipios de los cuales solo 5 se encuentra situados a más de 100 km; es decir, solo el 14 % se encontraban a distancias que los obligaron a mudarse para poder realizar sus estudios en esta licenciatura.

**Gráfica 58** *Municipio de domicilio de estudiantes de Lengua Francesa, generación 2018*



El último criterio para analizar, el del año de egreso de bachillerato, permite visualizar que las trayectorias de los estudiantes en Lengua Francesa tampoco han sido completamente continuas ya que solo el 34 % de la población estudiantil pudo continuar sus estudios universitarios sin interrupciones, el 66 % restante tuvo que tomar pausas que van desde uno hasta 23 años. Si bien, se desconocen las razones por las cuales las y los estudiantes no pudieron continuar sus estudios de manera inmediata al concluir el bachillerato o si acaso esta es la segunda licenciatura que estudian, estos datos son evidencia de que muchos/as estudiantes deben abandonar momentáneamente los estudios universitarios.

**Gráfica 59** *Año de egreso de bachillerato de estudiantes de Lengua Francesa, generación 2018*



#### 4.5.8. Lengua Inglesa

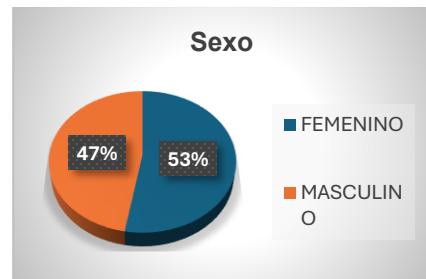
La segunda licenciatura de la Facultad de Idiomas que forma parte de esta investigación es la Licenciatura en Lengua Inglesa que al igual que la mayoría de las licenciaturas de Humanidades solo se encuentra en la región de Xalapa. Esta licenciatura es la tercera que puede ofrecer un mayor número de lugares (220) en el área de Humanidades, después de las licenciaturas escolarizadas de derecho (460) y pedagogía (225). En el año 2018 se inscribieron 216 estudiantes de los cuales 114 fueron mujeres y 102 hombres y aunque las cifras son muy cercanas siguen predominando las mujeres al igual que en la mayoría de las licenciaturas de humanidades.

En relación con el origen de la población estudiantil, el 88% declaró haber nacido en el estado de Veracruz y el 11 % restante en 8 estados del país, algunos muy cercanos a Veracruz y otros a distancias muy lejanas, por ejemplo, Baja California, además del caso de un/una estudiante que señaló haber nacido en otro país.

Posteriormente, se revisaron los datos en cuanto a los municipios de nacimiento y se encontraron 77 municipios diferentes: 55 de Veracruz, ocho de la Ciudad de México, cuatro de Puebla, tres del Estado de México, dos de Oaxaca, uno de Michoacán, uno de Hidalgo y uno de Baja California. Esta información es evidencia de la diversidad geográfica del origen de las y los estudiantes y de los desplazamientos que han realizado junto con sus familias o de manera individual.

En la gráfica siguiente solo se incluyen los primeros 27 municipios ya que son los que cuentan con mayor número de estudiantes. En primer lugar, la ciudad de Xalapa es la que tiene el mayor porcentaje de estudiantes nativos (33%), posteriormente, se encuentran 6

Gráfica 60 Sexo de estudiantes de Lengua Inglesa, generación 2018



Gráfica 61 Sexo de estudiantes de Lengua Inglesa, generación 2018



municipios de Veracruz con porcentajes que van del 5 al 2 %, seguidos por municipios que representa únicamente el 1 %.

**Gráfica 62** *Municipios de nacimiento de estudiantes de Lengua Inglesa, generación 2018*



Esta información se puede contrastar con los datos obtenidos sobre los estados en donde radicaban las y los estudiantes al momento de pasar el examen de admisión y de esta manera corroborar si realizaron migraciones de acuerdo con los lugares donde nacieron. Lo primero que se observa es que las y los estudiantes declararon radicar en 6 estados, 5 de ellos aparecen en la lista de los estados de nacimiento y se agregó además el estado de Quintana Roo, a su vez, vemos desaparecer cuatro estados: Tabasco, Distrito Federal, Hidalgo y Baja California. De igual manera, Veracruz confirma ser una vez más el estado en donde radicaba la mayoría de la población estudiantil con el 95 %, los cuatro estados restantes no logran pasar del 2% de estudiantes.

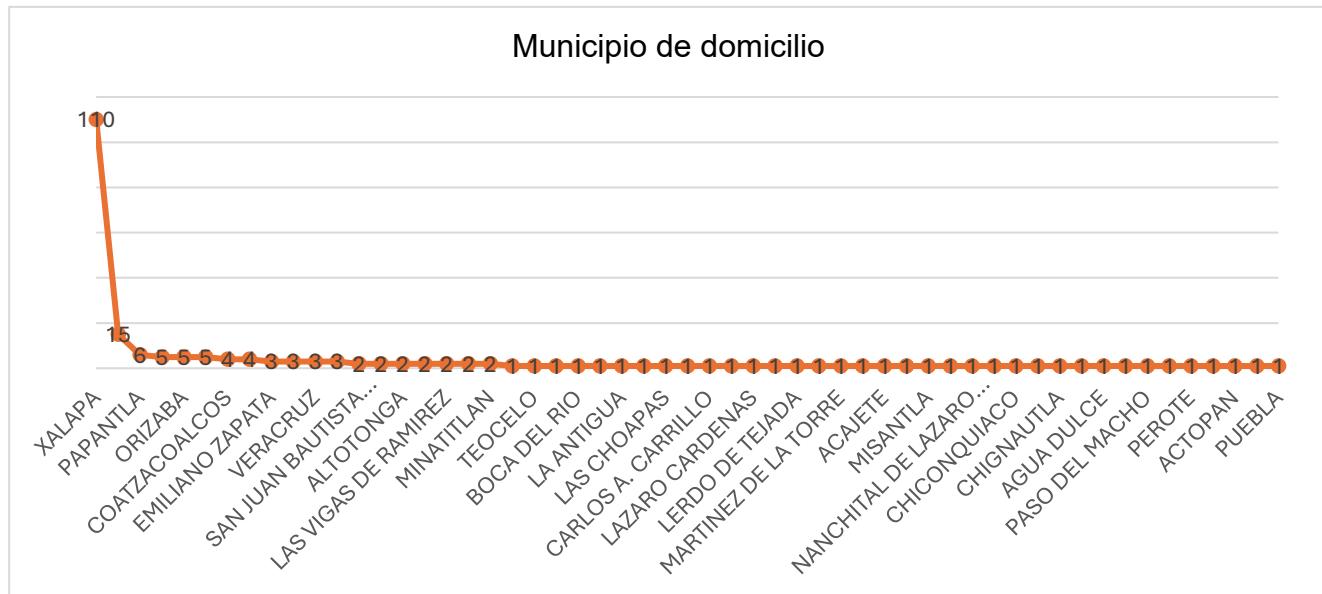
No obstante, al revisar la distribución de la población estudiantil en municipios se encontró que el 51 % indicó habitar en la ciudad de Xalapa y el 49 % restante habitaba en 54

**Gráfica 63** *Estado de domicilio de estudiantes de Lengua Inglesa, generación 2018*



municipios: 46 de Veracruz, cinco de Puebla, uno de Oaxaca, uno del Estado de México, uno de Quintana Roo y uno de Michoacán.

**Gráfica 64 Municipio de domicilio de estudiantes de Lengua Inglesa, generación 2018**



Considero esta información muy valiosa puesto que confirma que si bien muchos/as estudiantes eran originarios de la ciudad de Xalapa, región en donde se encuentra la Licenciatura en Lengua Inglesa, un gran porcentaje se conformó con estudiantes provenientes de contextos muy diversos, inclusive vemos que muchos/as tuvieron que migrar a más de 400 km para poder proseguir con sus estudios universitarios, además de los dos casos extremos de las y los estudiantes provenientes de Benito Juárez, Quintana Roo ( 1422km) y Lázaro Cárdenas, Michoacán ( 870 km).

Para concluir el análisis de esta licenciatura, se abordan las trayectorias escolares tomando en cuenta el año de egreso de bachillerato. En este sentido, el 57 % de las y los estudiantes concluyó el bachillerato en 2018; es decir, que son estudiantes que tuvieron la posibilidad de continuar sus estudios sin contratiempos. Sin embargo, el 15 % realizó una pausa de un año, el 8 % de dos años y posteriormente, se encuentran estudiantes que detuvieron sus estudios entre tres y diez años. De esta manera se va confirmando que los estudiantes del área de humanidades no realizan trayectorias continuas, un gran porcentaje se ve obligado por diversas razones a detener sus estudios por cortos o largos períodos de tiempo.

**Gráfica 65** Año de egreso de estudiantes de Lengua Inglesa, generación 2018

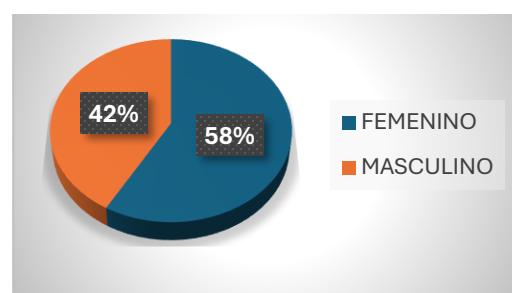


#### 4.5.9. Lengua y Literatura hispánicas

Por su parte la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas cuenta con una matrícula de ingreso de 60 lugares que año con año es propuesta en la convocatoria de la UV. En 2018, de los 60 lugares que se ofertaron, 35 fueron ocupados por mujeres y 25 por hombres, cifras que permiten concluir que esta licenciatura como muchas otras de Humanidades también tiene predominio femenino o por lo menos durante esta generación.

Con respecto al origen geográfico de las y los estudiantes, la información proporcionada en sus fichas de inscripción señala que el 83 % nació en el estado de Veracruz mientras que el 17 % restante se distribuye en 7 estados distintos y un país extranjero el cual no se especifica. De igual manera, estos datos confirman al estado de Veracruz como el estado con mayor número de oriundos.

**Gráfica 66** Sexo de estudiantes de Lengua y Literatura hispánicas, generación 2018

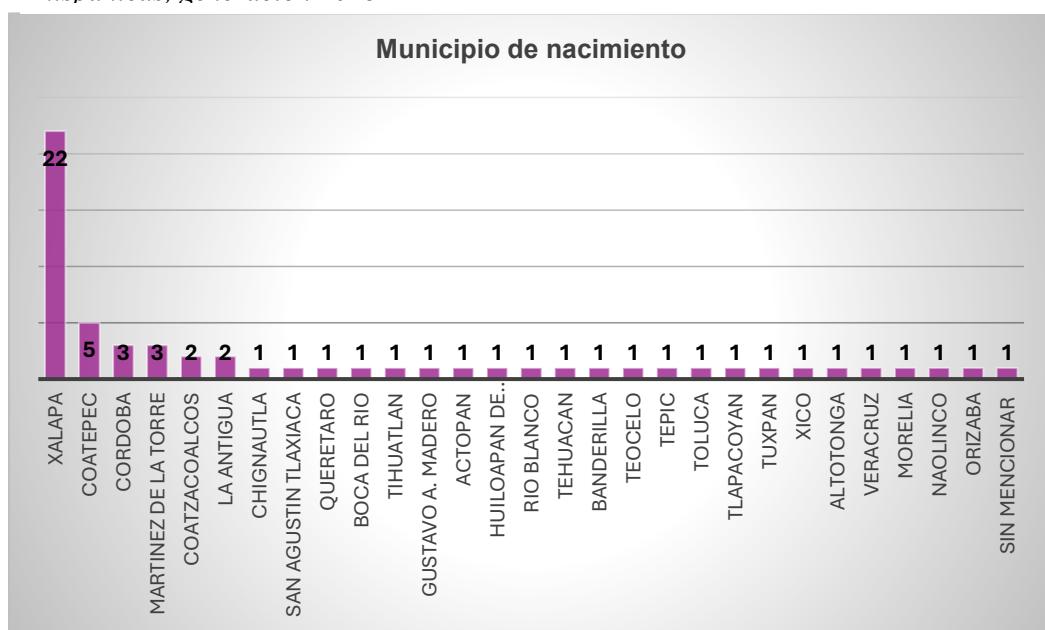


**Gráfica 67** Estado de nacimiento de estudiantes de Lengua y Literatura hispánicas, generación 2018



Cabe señalar que, si bien gran parte de la población es originaria del estado de Veracruz, esta se encuentra distribuida entre 20 municipios, de los cuales Xalapa ocupa el primer lugar con el 37% del total de estudiantes, seguido modestamente por Coatepec con el 8%, los 18 municipios restantes al igual que los municipios de los otros siete estados tienen muy baja representación. Es importante poner de relieve que estos datos son una muestra de la diversidad de origen del estudiantado que conforma esta carrera, además de proponer un panorama de las movilidades que han realizado las y los estudiantes antes de ingresar a la universidad.

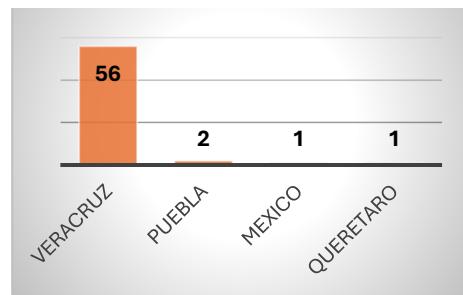
**Gráfica 68 Municipios de nacimiento de estudiantes de Lengua y Literatura hispánicas, generación 2018**



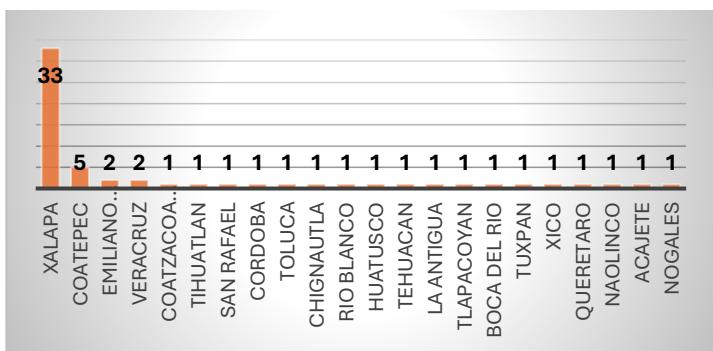
Al comparar los datos de nacimiento de las y los estudiantes con los de domicilio, se remarca primeramente que estos/as declararon radicar solo en cuatro estados del país y no en los ocho que se habían señalado como lugar de nacimiento. Veracruz, como en todos los análisis anteriores, sigue siendo el estado donde radicaban las y los estudiantes antes de inscribirse en la universidad, esta vez con un 93% contra el 7 % que declaró radicar en otros tres estados: Puebla, Estado de México y Querétaro.

Con respecto a los municipios de domicilio, los datos muestran que las y los estudiantes indicaron habitar en 18 municipios del estado de Veracruz, donde Xalapa sigue ocupando el primer lugar como en el caso de municipio de nacimiento solo que esta vez con un mayor porcentaje, con el 65 %, seguido de igual manera por Coatepec con el 8 %, mismo porcentaje que en el caso de municipio de nacimiento. Los 16 municipios restantes del estado de Veracruz poseen el 33 % del total de estudiantes, sin embargo, de manera individual tienen muy poca representatividad. De igual manera, de los municipios del estado de Veracruz, seis se encuentran a cortas distancias de la ciudad de Xalapa, lo que permitiría a las y los estudiantes realizar viajes de ida y vuelta, no obstante, los otros 11 junto con los cuatro municipios de los otros tres estados están situados a distancias que van de los 100 a los 500 km. Esta información da un amplio panorama de los recorridos que las y los estudiantes realizaron para poder emprender sus estudios en la UV, vemos que tuvieron que realizar migraciones intermunicipales y algunos/as de ellos/ellas migraciones interestatales.

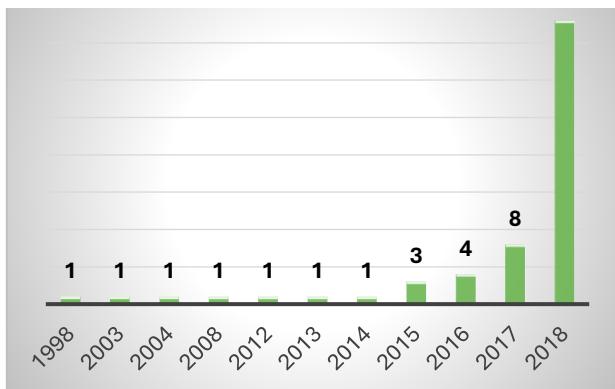
**Gráfica 69** *Estados de domicilio de estudiantes de Lengua y Literatura hispánicas, generación 2018*



**Gráfica 70** *Municipios de domicilio de estudiantes de Lengua y Literatura hispánicas, generación 2018*



**Gráfica 71** *Año de egreso de bachillerato de estudiantes de Lengua y Literatura hispánicas, generación 2018*



Por último, se analizan las trayectorias escolares que han seguido las y los estudiantes que ingresaron a esta licenciatura. En la gráfica contigua se puede observar que de las y los 60 estudiantes que se inscribieron el 63 % concluyó sus estudios de bachillerato el mismo año que se inscribió en la universidad, logrando así llevar

trayectorias continuas, el 13% tuvo que hacer una pausa de un año mientras que el 24% restante tuvo que esperar entre 2 y 20 años para poder continuar sus estudios universitarios, lo que nos permite concluir que muchos estudiantes de esta licenciatura se vieron forzados a detener sus estudios por diferentes causas antes de intentar regresar al sistema educativo escolar, desgraciadamente a medida que avanzan los años de término de bachillerato son menos los que logran retornar los estudios.

#### 4.5.10. Pedagogía

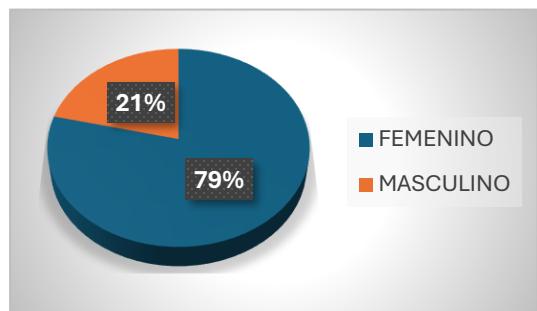
La licenciatura en Pedagogía a diferencia de las otras licenciaturas analizadas en esta investigación es la única que no se encuentra en las instalaciones de la Unidad de Humanidades ya que al ser una de las licenciaturas con mayor matrícula en esta área de

conocimientos se decidió, hace algunos años, trasladarla a un espacio más amplio al sur de la ciudad. Esta licenciatura se oferta año con año tanto en la modalidad escolarizada como abierta, no obstante, en la presente investigación solo se contempló en la modalidad escolarizada dado los objetivos que se persiguen.

En el año 2018 la licenciatura recibió un total de 226 estudiantes, según los datos de la propia Universidad, de las cuales 178 eran mujeres y 48 eran hombres. Estos datos duros permiten concluir que esta licenciatura como casi todas las licenciaturas que examinadas del área de humanidades mantiene una preeminencia de mujeres, sin embargo, se puede observar que en esta ocasión el porcentaje aumentó casi un 20% en comparación con las licenciaturas anteriores. Podría decirse entonces que pedagogía es la licenciatura de Humanidades, en la región de Xalapa modalidad escolarizada, que posee el primer lugar en estudiantado femenino.

Con respecto al origen geográfico de las y los estudiantes, los datos muestran que el 92 % nació en el estado de Veracruz mientras que el 8 % restante lo hizo en 7 estados del centro y sur del país. Los que nacieron en Veracruz lo hicieron en 49 municipios del estado de las zonas norte, sur y centro, mientras que los que nacieron en el Distrito Federal lo hicieron en cuatro municipios, así como los del Estado de México. Por su parte las y los estudiante nacidos/as en Puebla se distribuyen en tres municipios, los de Tabasco en dos, uno de Michoacán, uno de Guerrero y uno de Tlaxcala.

**Gráfica 72 Municipios de nacimiento de estudiantes de Pedagogía, generación 2018**



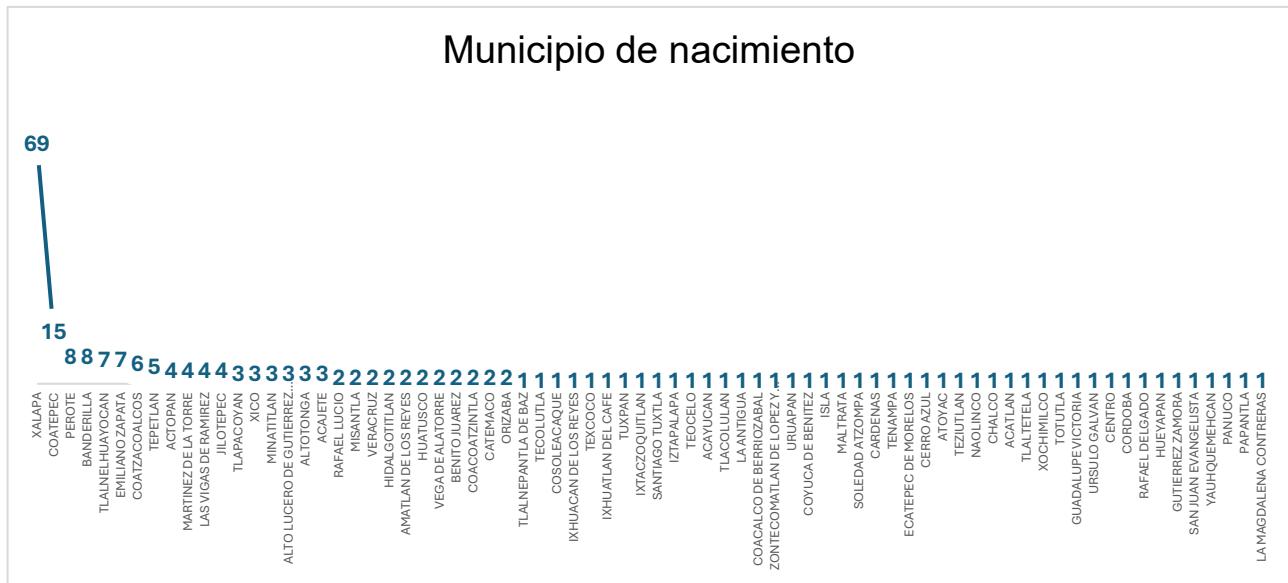
**Estado de nacimiento**



**Gráfica 73 Estado de nacimiento de estudiantes de Pedagogía, generación 2018**

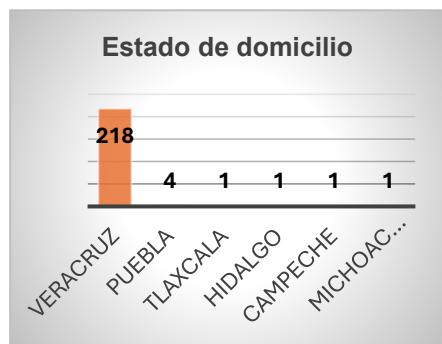
La ciudad de Xalapa sigue ocupando el primer lugar de nacimientos como en todas las licenciaturas hasta aquí analizadas, esta vez con el 31 %, seguida por Coatepec con el 7 %, Perote y Banderilla con el 4 % y posteriormente Tlalnelhuayocan y Emiliano Zapata con el 3 %. Esta información da muestra de que los estudiantes cuyos orígenes se encuentran en municipios a menos de 100km de la ciudad de Xalapa son las y los estudiantes con mayores porcentajes de ingreso a la UV, dicha información será contrastada con los datos sobre los municipios de domicilio.

**Gráfica 74 Municipios de nacimiento de estudiantes de Pedagogía, generación 2018**



Con respecto al domicilio donde habitaban las y los estudiantes antes de ingresar a la UV, el 96 % afirmó radicar en el estado de Veracruz mientras que el 4 % restante se encontraba radicando en 5 estados del país. Del 96 % que radicaba en Veracruz, el 50 % lo hacía en la ciudad de Xalapa, el 7 % en Coatepec, el 4 % en Perote y el 3 % en Emiliano Zapata; es decir, que se repiten los mismos municipios de nacimiento con prácticamente los mismos porcentajes, salvo la ciudad de Xalapa que incrementó en un 20 % su predominio. Es así, cómo se corrobora que las y los estudiantes,

**Gráfica 75 Municipios de nacimiento de estudiantes de Pedagogía, generación 2018**



que viven tanto en la ciudad de estudios como en las ciudades aledañas, conservan los primeros cinco lugares en porcentajes de estudiantes.

Otro dato importante identificado es que de las y los 226 estudiantes que se inscribieron 67 de ellos/as provienen de municipios ubicados a distancias mayores de los 100 km, ya sea en el estado de Veracruz o en alguno de los cinco estados que vemos en la gráfica anterior; es decir, que estos/estas estudiantes tuvieron que migrar de sus hogares e instalarse en la ciudad de Xalapa por lo menos por el tiempo que dure su trayectoria escolar en la universidad puesto que debido a la distancia era imposible que realizaran desplazamientos de ida y vuelta.

**Gráfica 76 Municipios de domicilio de estudiantes de pedagogía, generación 2018**



Por lo que respecta a las trayectorias escolares, el 68 % de las y los estudiantes culminó sus estudios de bachillerato durante el 2018 por lo que estos/estos estudiantes han llevado trayectorias continuas. Posteriormente, el 17% de la población estudiantil tuvo que esperar un año antes de continuar con sus estudios universitarios y finalmente se encuentra el 15% que interrumpió sus estudios de dos a quince años antes de lograr formar parte de la licenciatura en pedagogía.

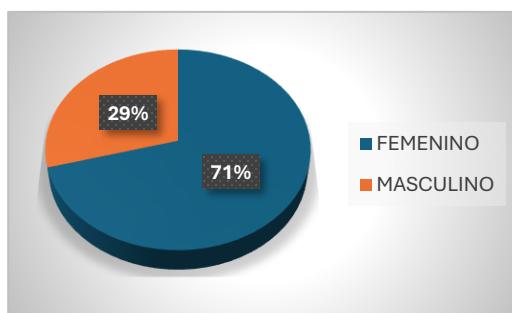
**Gráfica 77 Municipios de nacimiento de estudiantes de Pedagogía, generación 2018**



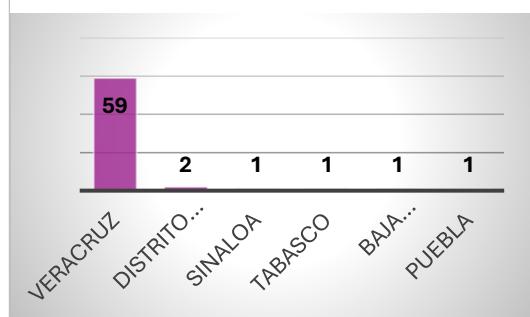
#### 4.5.11 Sociología

La licenciatura que forma parte de este estudio es la de Sociología, modalidad escolarizada de la región de Xalapa puesto que también se ofrece la licenciatura en la región Córdoba-Orizaba en la modalidad abierta. La licenciatura propone año con año una matrícula de 65 lugares, de los cuales, en 2018, 46 fueron ocupados por mujeres contra 19 por hombres. Estos datos permiten corroborar que esta licenciatura como la gran mayoría del área de humanidades conserva un predominio femenino, además esta licenciatura posee el segundo porcentaje más alto en población estudiantil femenina después de la licenciatura en pedagogía.

**Gráfica 78** Municipios de nacimiento de estudiantes de Sociología, generación 2018



**Gráfica 79** Estado de nacimiento de estudiantes de Sociología, generación 2018



En cuanto al estado de nacimiento, el 91 % de las y los estudiantes declaró haber nacido en el Estado de Veracruz contra el 9 % que afirmó haber nacido en 5 estados del país, dos de la zona centro: Puebla y el Distrito Federal, uno de la zona sur: Tabasco y dos ubicados al norte del país: Baja California y Sinaloa.

En la gráfica siguiente podemos observar los 27 municipios de nacimiento de la población estudiantil de la generación 2018, de los cuales 21 son de Veracruz, dos del Distrito Federal, uno de Sinaloa, Baja California, Puebla y Tabasco respectivamente.

**Gráfica 80** *Municipios de nacimiento de estudiantes de Sociología, generación 2018*



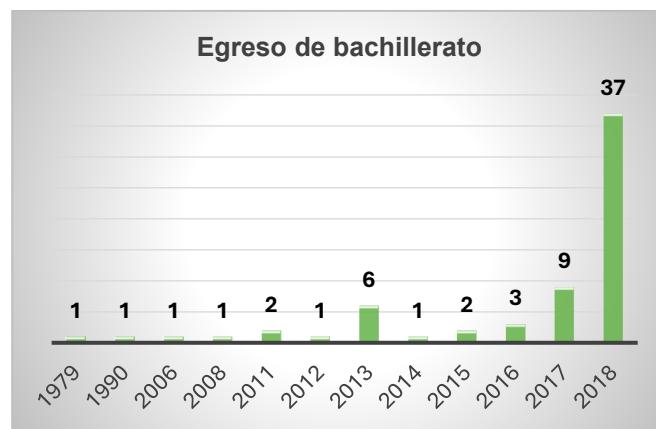
Ahora bien, respecto al estado de domicilio, 64 de las y los estudiantes declararon vivir en el estado de Veracruz y solo un /una estudiante señaló radicar en el estado de Tabasco. Del total de los estudiantes que indicaron radicar en el estado de Veracruz, el 71% lo hace en la ciudad de Xalapa mientras que el 25 % señaló hacerlo en algún municipio aledaño a menos de 100 km de Xalapa y solo 4 % indicó radicar en un municipio a más de 100 km de esta ciudad. Esta información permite concluir que Sociología es la licenciatura con menor porcentaje de estudiantes foráneos en la generación 2018 del área de humanidades, modalidad escolarizada de la región Xalapa.

**Gráfica 81** *Municipios de domicilio de estudiantes de Sociología, generación 2018*



En cuanto a las trayectorias de las y los estudiantes, el 57 % ha seguido trayectorias continuas, al haber terminado el bachillerato el mismo año que al ingresar a la UV, seguido por el 14% que tuvo que esperar un año antes de ingresar. Posteriormente, se encontraron dos casos de trayectorias discontinuas que pueden denominar insólitos puesto que abarcaron un gran tiempo de espera como el caso de un estudiante que terminó el bachillerato 39 años antes de ingresar a la universidad y otro estudiante que lo hizo 28 años antes.

**Gráfica 82** *Egreso de bachillerato de estudiantes de Sociología. generación 2018*



#### 4.6. Diferencias y similitudes entre las licenciaturas

Ahora bien, considero importante, una vez que se ha establecido un panorama general sobre aspectos específicos de las licenciaturas que forman parte de la población de estudio, examinar cuáles son los criterios que las acercan y las alejan con el fin de comprender cómo se construye el contexto social y cultural en el área de Humanidades.

El primer criterio que se analizó en todas las licenciaturas fue el de sexo, en el cual se proponía las y los estudiantes las opciones de femenino y masculino. Al comparar los porcentajes obtenidos en cada licenciatura se comprobó que 10 de las 11 licenciaturas poseían un mayor número de estudiantes mujeres inscritas salvo la licenciatura de filosofía que fue la única en contar con un mayor número de hombres inscritos, sin embargo si se observan los porcentajes obtenidos en filosofía vemos que la diferencia entre el número de hombres y mujeres es mínima en comparación con otras licenciaturas como pedagogía y sociología en donde el predominio femenino es absoluto. Posteriormente, se puede observar que la Licenciatura en Lengua Francesa, así como las cuatro licenciaturas de la Facultad de Antropología poseen porcentajes femeninos predominantes, hecho que lleva a considerar que estas licenciaturas del área de Humanidades se posicionan como carreras que atraen mayormente a estudiantes mujeres. En la siguiente tabla se pueden comparar los porcentajes

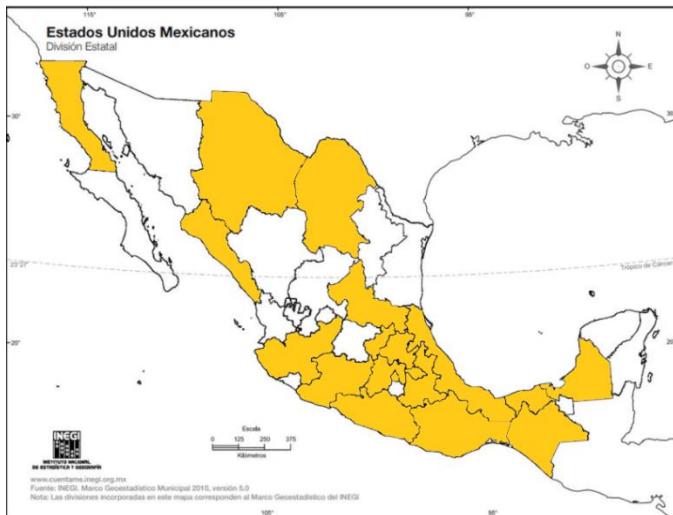
de cada licenciatura y se puede observar como la presencia de las mujeres juega un papel fundamental en estas carreras.

**Tabla 14** *Porcentajes de sexo por licenciatura*

<b>Licenciatura</b>	<b>Femenino</b>	<b>Masculino</b>
<i>Antropología Histórica</i>	62 %	38%
<i>Antropología Lingüística</i>	61%	39%
<i>Antropología social</i>	62%	38%
<i>Arqueología</i>	61%	39%
<i>Historia</i>	57%	43%
<i>Filosofía</i>	48%	52%
<i>Lengua Inglesa</i>	53%	47%
<i>Lengua Francesa</i>	68%	32%
<i>Lengua y Lit. Hispánica</i>	58%	42%
<i>Pedagogía</i>	79%	21%
<i>Sociología</i>	71%	29%

Con respecto a los datos obtenidos en cuanto al estado de nacimiento de las y los estudiantes que se inscribieron en las 11 licenciaturas analizadas, se encontraron 19 estados (ver figura 8), en su mayoría de la zona sur y centro del país, pero también algunos estados del norte, como Baja California, Chihuahua, Coahuila, hecho que permite reflexionar sobre los desplazamientos que las y los estudiantes han realizado desde su nacimiento. Estas migraciones interestatales son un reflejo de la movilidad interna que se genera en todo el país las cuales pueden ser originadas por múltiples causas las cuales en este caso preciso son desconocidas.

**Figura 8** Estados de nacimiento estudiantes inscritos/as

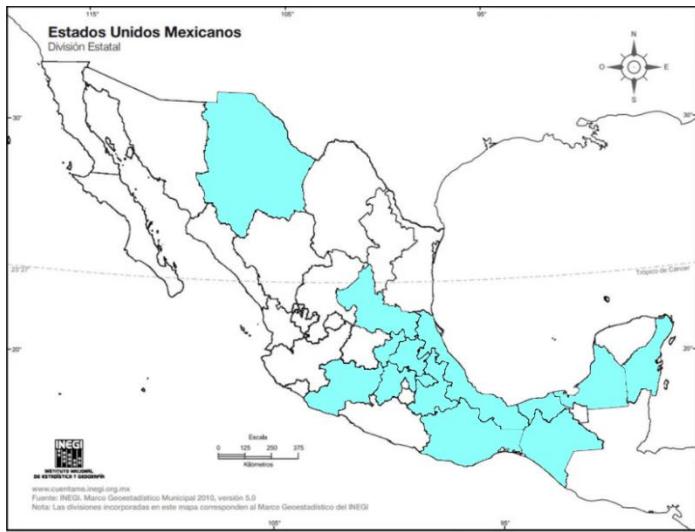


Elaboración propia

Cuando se contrastaron los datos de estado de nacimiento con la de estado de domicilio, se pudo observar que de los 19 estados mencionados como estados de nacimiento anteriormente solo 13 coincidieron también como estados de domicilio, cinco estados desaparecieron (Baja California, Coahuila, CDMX, Guerrero, Jalisco y Sinaloa), mientras que Quintana Roo se agregó a la lista. Esta información permite confirmar que las y los estudiantes han seguido desplazándose a lo largo del país y que el tener que trasladarse a Xalapa para realizar sus estudios podría representar, en muchos casos, una tercera migración, aunque probablemente en esta ocasión deban hacerlo sin la compañía de sus familias.

Si se analiza más de cerca los datos se encuentra que la mayoría de las y los estudiantes indicaron habitar en el estado de Veracruz, sin embargo, se encontraron alrededor de 32 estudiantes provenientes de otros estados, la mayoría de la zona centro del país, relativamente cercanos al estado de Veracruz. No obstante, tres estudiantes reportaron provenir de Chihuahua, Quintana Roo y San Luis Potosí, estados que se encuentran a 1700km, 1300 km y 700 km de la ciudad de Xalapa, respectivamente. Esta información permite corroborar que existen estudiantes dispuestos/as a realizar grandes desplazamientos con el objetivo de ingresar a la UV y enfrentar todos los retos que un desplazamiento de tal magnitud puede acarrear en la organización familiar, económica, social y cultural.

**Figura 9 Estados de domicilio de estudiantes inscritos/as**

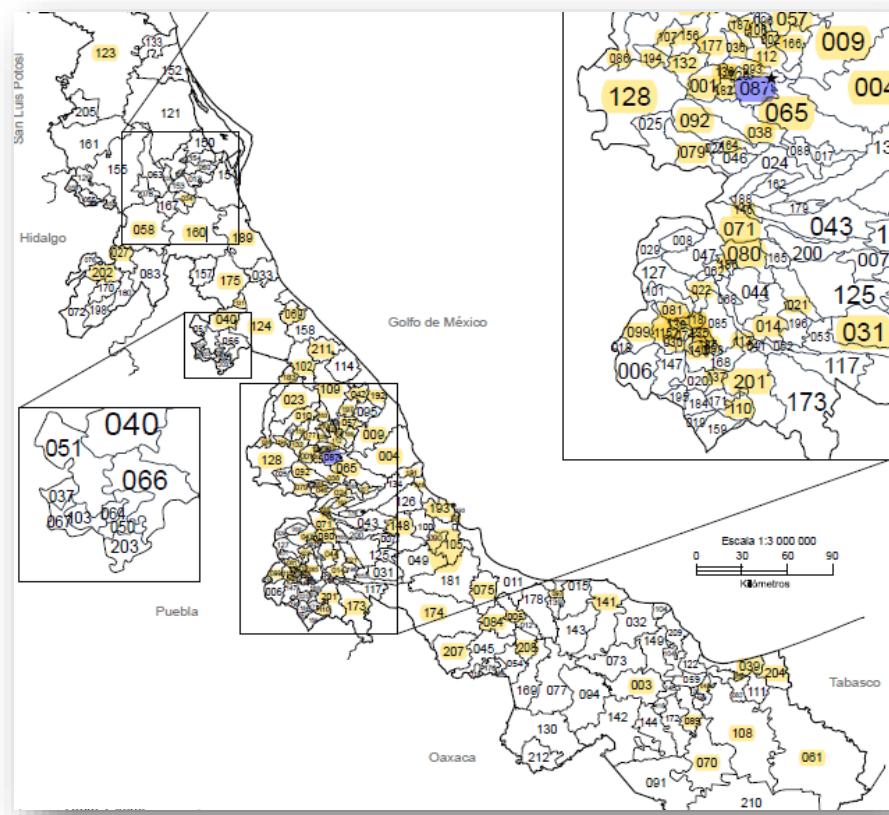


Elaboración propia.

Ahora bien, cuando se compararon los datos obtenidos sobre los municipios de nacimiento de las y los estudiantes inscritos/as en las 11 licenciaturas, se identificaron alrededor de 181 municipios de los cuales 109 eran del estado de Veracruz y 72 de los 19 estados mencionados en la figura 8. En cuanto a los municipios de domicilio se lograron identificar alrededor de 121, 95 de Veracruz y 26 de 14 estados mencionados en la figura 9. Estos datos corroboran que, si bien un gran porcentaje de las y los estudiantes señalaron radicar en el estado de Veracruz, muchos de sus municipios de domicilio se localizan a grandes distancias de la ciudad de Xalapa por lo cual realizaron migraciones intramunicipales. En la figura 10 se puede observar en amarillo los municipios de domicilio de las y los estudiantes y en morado el de Xalapa. En este mapa se observa una gran concentración de estudiantes en los municipios aledaños a Xalapa, esta información permite inferir que muchos de las y los estudiantes que habitan en estos municipios realizan desplazamientos pendulares con la finalidad de realizar sus estudios, mientras que quizás otros/as provenientes de municipios un poco más lejanos optaran por rentar un lugar cerca de la UV para evitar el desgaste de los traslados diarios. No obstante, en este mapa también se encuentran estudiantes provenientes de municipios como Las Choapas, ubicado al sur del estado a 453km de Xalapa y Pánuco, ubicado al norte a aproximadamente 511km de la capital. Estos/as estudiantes, aunque se encuentran radicando en el mismo estado deben

realizar un gran desplazamiento el cual implica los mismos retos que enfrentaran estudiantes provenientes de otros estados.

**Figura 10** *Municipios de domicilio de estudiantes inscritos/as*



Nota: Mapa de municipios Veracruz Ignacio de llave. Fuente: INEGI. Marco Geoestadístico, diciembre 2018.

Por otro lado, al revisar los datos de cada licenciatura pude percatarme que a pesar de que Xalapa tiene los porcentajes más altos como municipio de domicilio por lo menos en 8 de las 11 licenciaturas analizadas (ver tabla 15), se encontraron dos licenciaturas en donde había más estudiantes provenientes de otros municipios que de la ciudad de Xalapa (Lengua Francesa y Antropología Social) y en el caso de la licenciatura de Pedagogía en donde se encontró que la mitad de la población estudiantil radicaba en Xalapa mientras que la otra mitad se encontraba en otros municipios. Estos casos precisos permiten, hasta cierto punto, confirmar por un lado que muchos/as estudiantes emprenden una migración exclusivamente para realizar los estudios de su elección y, por otro lado, revelan la gran diversidad en cuanto a los orígenes geográficos de las y los estudiantes que forman parte del área de humanidades

de la UV. Finalmente, cabe remarcar que, aunque muchos/as estudiantes señalaron radicar en la ciudad de Xalapa antes de inscribirse en la UV, dicha información no permite reconocer si tales estudiantes habían cambiado de residencia anticipadamente ya fuera para estudiar el bachillerato, por motivos laborales o por otras razones antes de ingresar a la UV o que fueran verdaderamente oriundos/as de la ciudad.

**Tabla 15 Porcentajes de estudiantes residentes de Xalapa y otros municipios**

Licenciatura	Estudiantes residentes de Xalapa	Estudiantes residentes de otros municipios
<i>Antropología Histórica</i>	60 %	40 %
<i>Antropología Lingüística</i>	65%	35%
<i>Antropología Social</i>	45%	55%
<i>Arqueología</i>	59 %	41%
<i>Filosofía</i>	55%	45%
<i>Historia</i>	51 %	49%
<i>Literatura y Letras Hispánicas</i>	55%	45%
<i>Lengua Francesa</i>	44 %	56%
<i>Lengua Inglesa</i>	51%	49%
<i>Pedagogía</i>	50%	50%
<i>Sociología</i>	71%	29%

El último dato que se obtuvo de cada licenciatura es el de egreso de bachillerato, esta información resulta importante ya que permitió analizar las trayectorias escolares que han seguido las y los estudiantes, por ejemplo, si las y los estudiantes egresaron en 2018 e ingresaron ese mismo año a la UV son estudiantes que han seguido trayectorias continuas. Al comparar los datos de las 11 licenciaturas se puede observar que todas poseen estudiantes de diferentes generaciones, las dos licenciaturas con menos variabilidad en los años de egreso de bachillerato son Antropología Histórica y Antropología Lingüística, ambas con 5 años distintos que en sí ya representa una gran variabilidad de trayectorias discontinuas. La licenciatura con mayor número de años de egreso es la de Lengua Francesa con un total de 13 años diferentes, seguida por Sociología con 12, además, vemos que esta licenciatura cuenta con la inscripción de un/una estudiante que egresó del bachillerato en 1979 siendo el/la estudiante de mayor edad inscrito/a en las licenciaturas analizadas.

**Tabla 16 Tabla comparativa año de egreso de bachillerato**

Licenciatura	Año de egreso de bachillerato											
Antropología Histórica	2018	2017	2016	2015	2013	2009						
Antropología Lingüística	2018	2017	2009	2008	2004	1999						
Antropología Social	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2011	2009	1985			
Arqueología	2018	2017	2016	2015	2014	2011	2010	2006				
Filosofía	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2006	1998	
Historia	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2009	2000		
Literatura y Letras Hispánicas	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2008	2004	2003	1998	
Lengua Francesa	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2009	2006	2005	1996
Lengua Inglesa	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	
Pedagogía	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2007	2003	
Sociología	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2008	2006	1990	1979

Considero que esta información estadística permite evidenciar la diversidad generacional en el área de Humanidades, estudiantes de diferentes edades, que han cursado diferentes trayectorias escolares, algunas continuas, otras discontinuas, cada una dependiendo de los ritmos de cada estudiante y las elecciones que han tenido que efectuar. De igual manera estimo que toda esta información obtenida de las inscripciones de la generación 2018 funge como una muestra fehaciente de lo sucede en la Universidad, espacio de cohabitación de seres humanos diversos, diferentes y desiguales pero que persiguen un mismo objetivo, una formación académica.

## **Capítulo 5 Caras vemos, migraciones no sabemos**

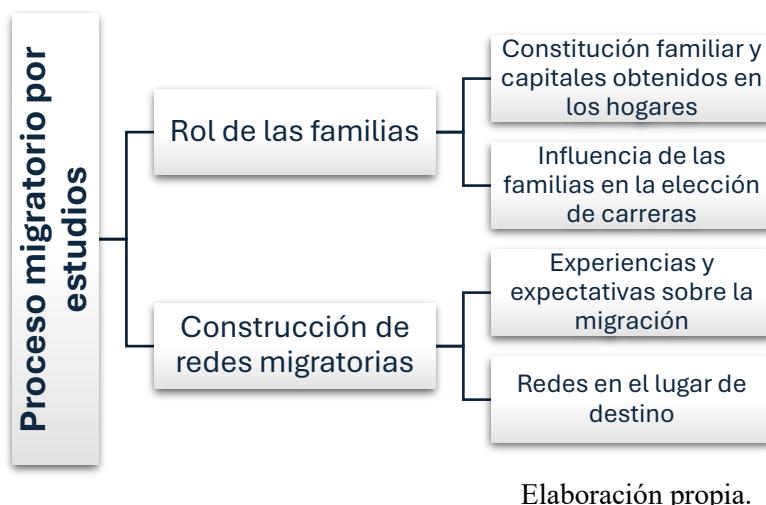
Las migraciones por estudio, como todas las migraciones, requieren una planeación y organización tanto de la persona que la emprende como del núcleo más cercano. En este sentido, los y las estudiantes que deciden instalarse en Xalapa para cursar una licenciatura en la UV atraviesan una serie de etapas las cuales dependen, entre otros factores, de la composición familiar, el sentido que las familias otorgan a los estudios, las experiencias migrantes que hayan vivido, el sustento económico que se posee, las redes de apoyo construidas en el lugar de estudios y sus propias motivaciones. Este capítulo tiene como finalidad comprender el proceso que los y las estudiantes han llevado a cabo para cumplir la meta de realizar estudios universitarios.

### **5.1 Proceso migratorio emprendido por los y las estudiantes**

En este apartado se analiza la primera dimensión del problema de investigación denominada *proceso migratorio por estudios*, la cual se centra en lo relatado por las y los estudiantes migrantes entrevistados con respecto al rol que asumieron sus familias en el proceso migratorio, a partir de algunos aspectos específicos como la constitución familiar, las profesiones de los padres, madres, hermanos y hermanas, así como la influencia que ejerció la familia en la decisión de migrar y en la elección de carrera de acuerdo con sus experiencias e imaginarios sobre los estudios universitarios. Posteriormente, se hace un acercamiento a la construcción de redes migratorias a partir de las experiencias y expectativas de los y las estudiantes y sus familias en cuanto a la migración, así como a las redes de apoyo que establecieron en la ciudad de estudios para lograr su llegada e instalación.

En el siguiente diagrama, se ilustra la conformación de cómo se estructura la dimensión señalada. Cabe remarcar que su constitución es el resultado de la perspectiva etic como la emic puesto que algunas de ellas fueron creadas a partir de la teoría y otras aparecieron en el análisis de las entrevistas.

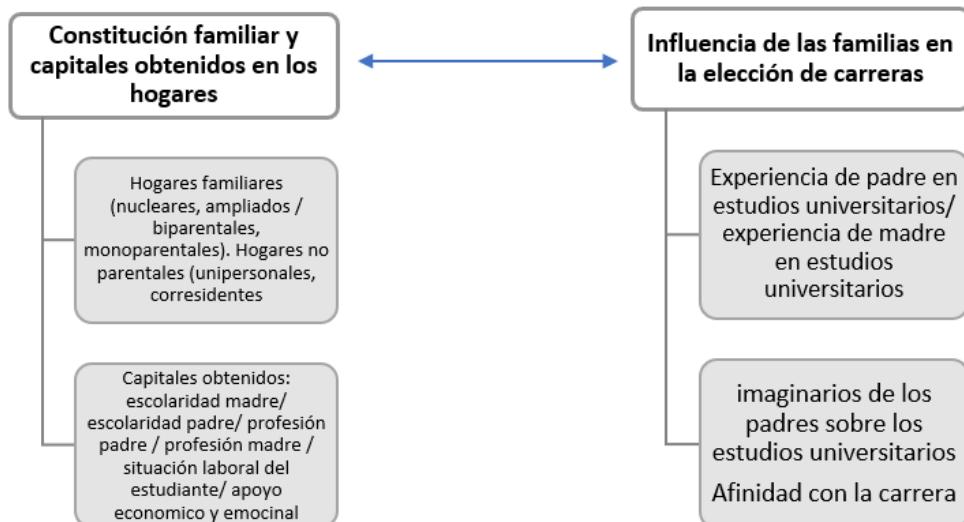
**Figura 11 Dimensión Proceso Migratorio por Estudio**



### **5.1.1 Organización de la categoría rol de las familias**

Para profundizar y facilitar el análisis de las subcategorías se crearon códigos, los cuales emanaron de los relatos de los y las estudiantes, estos códigos me permitieron identificar en cada transcripción el significado otorgado por cada participante a algún aspecto específico. En los siguientes diagramas se puede observar cómo se organizó la subcategoría *constitución familiar y capitales obtenidos en los hogares*, la cual fue dividida en dos grandes grupos de códigos; en el primero se analizaron los tipos de hogares familiares de donde provenían los y las estudiantes y en el segundo grupo se profundizó en los capitales de origen para lo cual se identificó la escolaridad del padre y la madre, así como sus profesiones y ocupaciones, la situación laboral del estudiante durante el bachillerato y en la universidad. Consecuentemente, se analizó la subcategoría de influencia de las familias en la elección de carreras, la cual se subdividió, asimismo, en dos grandes grupos de códigos, en uno se analizaron las experiencias de los padres y las madres en cuanto a los estudios universitarios y en el otro sus imaginarios sobre este mismo tema, posteriormente se abordó la elección de carrera de acuerdo con la afinidad expresada por los y las estudiantes.

**Figura 12 Categorías del Proceso Migratorio por estudio**



Elaboración propia.

En los siguientes apartados se exponen los hallazgos encontrados en las categorías y subcategorías que forman parte de la primera dimensión la cual hace un acercamiento al proceso que viven los y las estudiantes al decidir continuar sus estudios en otra ciudad.

## 5.2. Rol de las familias en el proceso migratorio de sus hijos e hijas

El apoyo familiar, de acuerdo con diferentes investigaciones (Santivago y Maceiras, 2019; De León et al. 2019; Cabrera y Zubillaga, 2019), resulta ser fundamental para la adaptación del estudiante en la nueva ciudad, ya que la familia provee un acompañamiento en la construcción de la trayectoria escolar (De Garay, 2015). Además, en el caso específico de los estudiantes migrantes, la familia actúa como soporte en la comprensión de vivencias relativas al desplazamiento realizado. Este acompañamiento es brindado mucho antes que tenga lugar la migración; es decir, la familia está presente desde que se decide la migración y en toda la planeación que la misma implica.

De igual manera, la familia es un gran apoyo para que los y las estudiantes logren vivir la separación del hogar y la inserción a la nueva ciudad (De León et al.,2019), ya que en la medida en que la familia acompañe el proceso migratorio, se asegurará el éxito de la transición emprendida por los y las estudiantes (Cabrera y Zubillaga, 2019). Sin embargo,

este sostén varía en cada estudiante dependiendo de las características de las propias familias y de los medios con los que cuenten para asumir los retos que suponen enviar a sus hijos e hijas lejos del hogar.

### **5.2.1. Constitución de hogares**

Con la finalidad de descubrir los contextos familiares de los y las estudiantes participantes y reconocer el tipo de apoyo recibido durante la transición a la universidad, se indagó cómo estaban compuestos sus hogares y quiénes fungían como su sustento económico y emocional. En cuanto al tipo de hogares, se identificó que 15 eran nucleares conformados por algún progenitor y en gran parte de los casos por hermanos y hermanas, mientras que un estudiante provenía de un hogar unipersonal. Cabe señalar que, de esos 15 hogares nucleares, 10 eran biparentales y cinco monoparentales. Estos últimos estaban compuestos en su totalidad por madres y sus hijas/os, cuatro madres solteras y una divorciada. Específicamente, en el caso de los cinco hogares monoparentales las estudiantes mencionaron contar con el apoyo incondicional de sus madres tanto en el ámbito económico como en el emocional para enfrentar la transición de migrar a otra ciudad, inclusive en el caso de la estudiante proveniente de madre y padre divorciados. Además, la estudiante remarcó que, si bien tiene contacto con su padre y recibe una pensión alimenticia, no contaba con su ningún apoyo extra de su parte para realizar sus estudios universitarios.

**EH3. M.** Claro, bueno nosotras, pues mi mamá es divorciada, yo vivía con mi mamá, entonces de mi papá...yo no iba a recibir mucho apoyo económico para estudiar, o sea, nada más allá de la pensión obligatoria que nos tiene que dar a mi hermano y a mí.

En las entrevistas con los y las estudiantes no se encontró ningún hogar monoparental a cargo de padres; además, se notó una ausencia de la figura paterna de las cuatro estudiantes provenientes de hogares monoparentales con jefatura de madres solteras, ya que evadieron mencionarlos. Por ejemplo, en se pudo remarcar el caso de una estudiante que menciona nunca haber contado ni con la presencia, ni con el apoyo paterno para salir adelante.

**EH1. M.** O sea, es que mi mamá, siempre he vivido con ella, ella es madre soltera, mi papá nunca estuvo con nosotras, sí lo conozco, pero no, nunca se quiso hacer cargo.

Por último, el hogar unipersonal estaba conformado por un joven de 25 años que vivía solo desde que ingresó a la educación media superior ya que la casa de su abuela con quien solía vivir se encontraba lejos de su bachillerato. Este mismo estudiante, expresó no tener una familia establecida puesto que su padre y madre se habían divorciado cuando era niño y habían migrado a Estados Unidos en busca de mejores condiciones de vida. Posteriormente, su padre regresó a su lugar de origen, pero nunca le propuso vivir juntos, mientras que su madre formó una nueva familia en Estados Unidos. A pesar de que este estudiante señala contar con el apoyo económico de su padre y de su madre, ha tenido que enfrentar por sí solo su proceso de migración, desde la toma de decisión hasta la planeación y organización de su instalación. Cabe señalar que el estudiante ingresó a la facultad a los 21 años y ya había vivido otras experiencias migratorias durante su trayectoria escolar, hecho que sin lugar a dudas le había dotado de estrategias tanto de adaptación y de sociabilización en sus nuevos contextos.

**EH2. H.** Entonces, llega ese momento de que me tengo que ir y es como, ahorita me da gracia, en el momento me ponía triste, que el ver como amigos o compañeros, pues ya en la facultad establecidos, “pues es que yo me vine con mi mamá, pues es que mis papás me ayudaron con la mudanza, pues es que vine con tal tía”. Y cómo le digo creo que es esto de que me dejaron mis padres a los 9 años con una tía, el tener que saber aprender a moverse por uno mismo, fue como de ok.

Es de suma importancia remarcar el rol de las mujeres en los hogares, en donde muchas de ellas asumen solas la responsabilidad de criar a sus hijos e hijas, no solo asegurando cuidados básicos sino también acceso a la educación. Además, se advierte que, en muchos de los hogares biparentales, son las madres quienes guían e impulsan a sus descendientes a continuar sus estudios de nivel superior.

#### **5.2.1.1 Apoyo económico de las familias que permitieron la migración por estudios**

La decisión de realizar estudios universitarios es tomada de manera distinta por las familias y sus descendientes, y uno de los muchos factores que influyen es el ingreso económico. Por ejemplo, para las familias de niveles socioeconómicos medios o medios altos, la decisión de realizar carreras universitarias se toma de manera natural ya que los miembros de las familias cuentan con experiencias en la educación superior (Espinoza et al, s.f.), mientras que las familias con recursos limitados se encuentran entre la disyuntiva de

enviar a sus hijos e hijas a la universidad o pedirles que busquen un empleo y que contribuyan económicamente en el hogar. En estos últimos casos, son los descendientes quienes convencen a sus familias de proveerles el apoyo económico para cubrir las cuotas de escolarización y además en el caso de los migrantes por estudio, los gastos extra de manutención. Por tal motivo, para las familias de bajos recursos solventar todos estos gastos es una gran preocupación que deberá sopesarse con la finalidad de evitar la deserción escolar a media carrera.

Para la presente investigación fue fundamental identificar el apoyo económico de los y las estudiantes ya que esta información permitió además de delinear los perfiles de origen de la población estudiantil que ingresan a las carreras de Humanidades, reconocer las problemáticas que enfrentan al tener que migrar e instalarse en otra ciudad. De esta manera, se logró identificar que una de las primeras problemáticas está estrechamente ligada al sustento otorgado por las familias puesto que estudiantes con recursos económicos limitados enfrentaron episodios de angustia y estrés al no poder cubrir gastos esenciales como la alimentación y el alquiler.

En ese sentido, se logró identificar que nueve estudiantes dependían directamente del apoyo económico de sus padres y madres, cinco estudiantes indicaron que eran sus madres (el caso de las familias monoparentales), mientras que un estudiante remarcó que era su padre quien le apoyaba a solventar sus gastos, a pesar de provenir de un hogar biparental y finalmente, una estudiante indicó que recibía apoyo de su exmarido. Estos datos nos permiten corroborar que las familias se esfuerzan por que sus descendientes lleguen a la educación superior, aunque en muchos de los casos implique para ellos un gran desafío económico. Este esfuerzo es generado por múltiples expectativas, una de ellas como señala Espinoza et al (s.f) consiste en que las familias consideran que a medida que sus hijos e hijas cuenten con una mayor educación podrán acceder a mejores oportunidades de empleo y crecimiento, además de que el gasto será temporal ya que, al terminar sus carreras, sus descendientes podrán ser autosuficientes.

Asimismo, se identificó a un grupo de estudiantes que señalaron haber trabajado durante el bachillerato para solventar algunos de sus gastos ya fuera en empleos ocasionales como animadora de fiestas infantiles o vendedora de comida los fines de semana, mientras que otros estudiantes, tenían empleos más formales con horarios más rígidos, como meseros,

por ejemplo. Igualmente, se detectó que cuatro estudiantes continuaron trabajando durante sus estudios universitarios para apoyar a sus familias a solventar sus propios gastos, tres como meseros, ahora en Xalapa y uno en el negocio familiar de producción de café, hecho que lo obligaba a viajar todos los fines de semana a su lugar de origen. De acuerdo con Salles y Turán (2000, como se citó en Torres y Rodríguez, 2006) muchos estudiantes se ven obligados por las carencias económicas de la familia a dejar los estudios de lado, priorizando el trabajo, si bien en este caso, los y las estudiantes no abandonaron sus licenciaturas, si tuvieron que consagrarse parte de su tiempo y energía en cumplir con sus responsabilidades laborales, disminuyendo de ese modo su concentración en sus estudios y afectando su rendimiento escolar.

**EAR2. H.** Me quedaba dormido sentado o varios días que estuve sin dormir para terminar las tareas y pues fue muy agotador, la verdad, me sentía muy cansado y te digo no me fue tan bien, creo que esa vez nada más reprobé una materia, o dos, ni me acuerdo, y ya el siguiente semestre cambié, cambié mi horario, le dije al supervisor “sabes que, hazme el favor, me estoy muriendo.”

Otra dificultad señalada por una estudiante fueron los bajos sueldos para estudiantes en Xalapa, ella consideraba que esta ciudad al tener tanta oferta de mano laboral, debido a la cantidad de estudiantes, provocaba que los sueldos disminuyeran. Además, creía que otro factor que afectaba a los sueldos es que Xalapa es una ciudad pequeña y con menor atractivo turístico comparado con su ciudad de origen.

**EH3. M.** También porque la paga o las formas de pago en Xalapa son muy pocas para estudiantes. No tienen como tal tan buen salario un estudiante de Xalapa como sí lo tendría en Veracruz.

Por otro lado, el haber atravesado por el confinamiento del COVID-19 y cambiar de la modalidad presencial a una enseñanza a distancia, orilló a casi la totalidad de los y las estudiantes a regresar a sus lugares de origen y a cambiar de empleos, como el caso de una estudiante que pasó de ser mesera en Xalapa a combinar dos empleos, uno como profesora de inglés en una escuela primaria y otro como asistente de un investigador. La estudiante señaló que logró organizar sus horarios gracias a que se encontraba ya en el último semestre, además que por la pandemia no tenía que participar en las clases de manera sincrónica. Así como ella, otros estudiantes aumentaron sus horas de trabajo al regresar a sus casas mientras que otros perdieron sus trabajos debido a la incertidumbre que se vivía debido a la pandemia.

### **5.2.1.1.1 Tipología de estudiantes respecto a sus recursos económicos y sus empleos en sus lugares origen**

Ahora bien, por medio de las entrevistas fue posible identificar distintos tipos de estudiantes con respecto a los recursos económicos que poseían y los empleos que realizaban de acuerdo con la tipología propuesta por Dubet (2005), la cual da una pauta para ir caracterizando a los y las estudiantes. Por un lado, se encontró la figura del estudiante mantenido por su familia, 12 estudiantes señalaron que dependían completamente del sustento familiar para pagar alojamiento y alimentos y si bien algunos contaban con becas o realizaban algunas actividades para generar ingresos, no eran ingresos regulares por lo que no los utilizaban para cubrir gastos escolares. Por otro lado, se encontró la figura del estudiante que cuenta con un presupuesto familiar para cubrir gastos de manutención, pero busca ingresos adicionales a través de algún empleo estable y así poder comprar libros, participar en actividades extraescolares, comprarse ropa o pagar algunos servicios. En estos últimos casos se pudo notar una mayor responsabilidad en cuanto al cumplimiento con horarios laborales, además de que los y las estudiantes expresaron un mayor grado de autonomía en la gestión de sus presupuestos y un sentimiento de satisfacción al poder aminorar algunos gastos a sus familias. Es importante recalcar que los y las estudiantes que asumieron responsabilidades laborales, tuvieron que sortear dificultades como la búsqueda de empleos con horarios compatibles a sus clases, lidiar con el estrés al tener que tratar con clientes, el cansancio físico de realizar tareas y estudiar después de trabajar, así como privarse de actividades de esparcimiento con sus compañeros al no contar con tiempo libre.

Por otro lado, si bien muchos estudiantes optaron por ser mantenidos por sus familias y no buscaron ningún empleo, el sustento económico recibido variaba de acuerdo con los ingresos que generaban sus familias, por lo que algunos estudiantes contaron con posibilidades económicas estables, mientras que otros implementaron estrategias para administrar sus presupuestos; sin embargo, en muchas ocasiones atravesaban momentos de angustia al no contar con lo indispensable.

**EAR.3. M.** La economía, a veces bastante, pues sí bastante precaria, solamente para comer, no sé las cosas de la escuela y sí puedo decir que los primeros dos años fueron muy complicados, demasiado.

En este sentido, vemos cómo la falta de recursos económicos afecta de manera directa la estabilidad emocional de los y las estudiantes, generando episodios de estrés y de angustia que se suman a otros procesos importantes como el de separación del hogar familiar y del contexto social y a la transición de la educación media superior a la educación superior.

También se identificaron casos en donde las familias se organizaron para poder cubrir los gastos de instalación y de manutención, pues estaban conscientes de todos los gastos que tendría que solventar y que sus ingresos habituales no serían suficientes. Estos testimonios nos permiten comprender los esfuerzos que muchas familias realizan al apoyar las expectativas de los hijos/as por realizar estudios universitarios sobre todo cuando están obligados a desplazarse de sus regiones. Es así, como muchas familias destinan parte de sus ingresos e invierten en la educación de sus hijos e hijas, inclusive si esto implica atravesar por carencias. (Torres y Rodríguez, 2006; Espinoza et al, 2010; Espejel y Jiménez, 2019; Sosa y Zubieta, 2015; Goñi et al, 2022).

**ELI2. M.** En mi casa no contamos con muchos recursos económicamente para que yo me fuera a vivir a otro lado entonces en esas vacaciones, entre todos pues trabajamos, juntamos un poco de dinero, ahorraramos para que yo pudiera pagar mi inscripción, para que pudiera pagar renta, para que pudiera pagar despensa, entonces así fue como estuvimos ahorrando para que los primeros días fueran un poco, pues sí, no tan difíciles y cuando estaba allá, yo sobrevivía con 400 pesos a la semana que me mandaban mis papás entonces, pues yo los tenía que hacer rendir porque entre copias y entre comidas, desayunos, cenas y pues la despensa, entonces, pues yo tenía que administrar bien mi dinero para que me pudiera alcanzar para toda la semana.

Estos testimonios nos permiten comprender lo que señala Espinoza et al. (2010) respecto a que las familias de niveles económicos bajos se preocupan por cubrir los gastos básicos de manutención; es decir, los rubros relativos a la instalación, transporte y alimentación, sin embargo, sus ingresos no permiten brindar a sus hijos e hijas acceso a otros recursos educativos, tecnológicos o culturales que facilitarían su aprendizaje, desarrollo de habilidades e interacción social (Espejel y Jiménez, 2019). No obstante, se pudo remarcar que para estudiantes cuyas familias poseían capitales económicos más estables, se habrían otras posibilidades de socialización y espaciamiento, además de contar con una seguridad que les permitía recurrir a sus familias en caso de imprevistos.

**ELI1. M.** Pues mi mamá me daba 800 pesos a la semana, a veces, siempre casi siempre me sobraba. Yo decía 50 pesos al día, o sea 50 pesos para comer mi comida corrida y ya los extras, y a veces, si iba a salir en la noche con algunos amigos solo me llevaba como 100 pesos y ya, lo que me alcance con 100 pesos para lo que sea

que vaya a comer. Y los pasajes no incluían en eso que me daba mi mamá, en ese aspecto sí era flexible y si me hacía falta, pues sí le decía y ya me mandaba otro poquito, pero siento que gastaba poquito porque tenía novio, entonces era como que a veces yo invitaba todo o así, entonces sí había más gastos de lo que fuera a consumir, pero generalmente sí me acomodaba.

Como señala Dubet (2005) estos procesos forman parte de las transformaciones que los y las jóvenes van atravesando y que los conducen a convertirse en adultos, no es solo la separación de la familia, sino el cúmulo de todos los cambios que se ven obligados a vivir, los cuales les van conduciendo a adquirir mayor autonomía y responsabilidad sobre sí mismos.

### **5.2.1.2 Apoyo emocional para emprender la migración por estudios**

Con respecto al sustento emocional, los y las estudiantes expresaron que sus familias les habían brindado un apoyo en diferentes aspectos como en la elección de carrera, la decisión de migrar, la búsqueda de redes en la ciudad de estudios, así como la llegada e instalación en su nuevo domicilio (Soto Recio et al., 2023; Massey, 1993); no obstante, este sustento al igual que el económico fue provisto a cada estudiante de manera distinta, dependiendo de factores propios como la escolaridad de los padres y madres, sus profesiones y ocupaciones, las experiencias que tenían sobre la migración y sus imaginarios sobre los estudios universitarios y las redes con las que contaban en el lugar de estudio.

De igual manera, es necesario enfatizar la importancia del rol de las madres como proveedoras de sustento emocional, ya que de los y las 16 estudiantes entrevistadas, 14 señalaron que sus madres fueron un soporte fundamental para iniciar sus estudios universitarios mientras que solo nueve mencionaron a sus padres. Puede comprobarse entonces que, en estos casos, las madres tuvieron una presencia mucho más marcada que los padres tanto en el acompañamiento como en la motivación de realizar la transición de la educación media a la educación superior. Además, de acuerdo con muchos de los testimonios de los y las estudiantes entrevistadas, provenientes de hogares biparentales, fueron sus madres quienes se movilizaron para organizar la llegada e instalación de sus hijos/as una vez que ellos/as fueron admitidos en la universidad.

**ELF2. M.** Mi mamá fue la primera en apuntarse y me dijo nos vamos tres días antes para encontrar habitación, para conocer un poquito la ciudad, para saber qué hay cerca y qué te rodea y así fue.

Incluso, se encontró el caso de una madre divorciada que decidió mudarse con su hija a Xalapa debido a que su hija sufría problemas de depresión. Esta madre decidió cambiar de empleo y acompañar a su hija con tal de que ella ingresara en la licenciatura que había escogido.

**EH3. M.** Mi mamá me dijo que lo mejor era que antes de vivir sola o algo, porque aparte yo estaba pasando por depresión, o sea yo tuve problemas de depresión en ese momento y me dijo yo no quiero que vivas sola, así que mejor voy a vivir contigo.

En este sentido, se puede comprobar en qué medida las familias se comprometieron en el proyecto académico de sus hijos/as, en donde además el rol de las madres fue protagónico. Corrobamos, asimismo, lo señalado en varias investigaciones (De Garay et al., 2016; Soto Recio et al., 2023; Campechano et al, 2024) sobre el hecho de que es indispensable que exista una afinidad entre los proyectos escolares y los recursos familiares con el fin de no poner en riesgo la permanencia en la universidad. Es decir, los proyectos académicos de muchos/as jóvenes que se integran a la educación superior son construidos desde y por las familias, son procesos colaborativos en donde cada miembro de la familia contribuye y sin este soporte es casi imposible que lleguen y permanezcan en la universidad.

### **5.2.2 Influencia de los padres y madres en la elección de carreras**

La elección de carrera suele ser una de las decisiones más complicadas que deben enfrentar los y las adolescentes durante la última etapa del bachillerato, puesto que es una etapa llena de complejidades y cambios, lo que suele acarrear muchas dudas al momento de elegir una profesión (Rodríguez et al., 2017, como se citó en Cárdenas et al., 2021). Esta decisión puede ser tomada bajo la influencia de factores internos y externos, entre los cuales destacan los personales, contextuales y experienciales (Lent et al., 1994, como se citó en Estrada, 2010). Dentro de los factores personales se encuentran rasgos de la personalidad, así como el interés, las aptitudes, el género, entre otros; los factores contextuales incluyen a ciertos agentes que pueden influir como los padres y madres, profesores, amigos; el entorno cercano, el nivel socioeconómico y las características de la carrera y en el experiencial engloba la orientación vocacional con la que se haya contado, además de otras prácticas.

En ese sentido, se pudo notar que 11 de los 16 estudiantes expresaron que escogieron sus carreras porque les apasionaban y habían recibido el apoyo incondicional de sus familias para dedicarse a una profesión de su interés. Es decir que los factores personales tuvieron

mayor peso para la elección de carrera que cualquier otro factor, no obstante, si bien las familias no influyeron directamente en esta decisión, el apoyo manifestado a los y las estudiantes les impulsó a ir a buscar sus sueños y les dio la confianza de emprender su migración. Además, como señalan algunas investigaciones (Estrada, 2010; Soto Recio et al., 2023) la elección de carrera depende fuertemente de los recursos sociales, culturales y económicos que poseen las familias, es decir que, aunque las familias no guiaron explícitamente la elección de carrera de sus hijos, todos los recursos que les proveen si actúan intrínsecamente.

**EAR2. H.** Pues, con quien más he hablado de esto es con mi papá, me dice que a donde me tenga que ir que vaya, si es lo que quiero, si es lo que me hace feliz que lo busque, no importa qué, incluso me ha comentado que si el día de hoy digo que la arqueología no me gusta que me salga, que vaya por lo que quiero y es algo genial, la verdad, igual mi mamá me dice que busque la felicidad y he estado trabajando bastante para poder encontrarla.

**ELI2. M.** Bueno, cuando yo iba a salir de la prepa, no sabía si iba a quedar en la UV entonces, pues yo pensaba que no, que no iba a quedar entonces pues mis planes eran quedarme aquí cerca en el Tecnológico de Perote que es el que me queda más cerca. Entonces, esa era mi primera opción porque yo pensé que no iba a pasar el examen, entonces, en realidad no tenía tanto problema en trasladarme porque hay transporte entonces, pues en media hora, en 15 minutos estaría allá pero cuando dieron los resultados, pues, mis papás estaban muy contentos porque si había quedado en la carrera que yo quería.

Se pudo remarcar incluso el caso de una estudiante cuyos padres deseaban que estudiara una ingeniería, pero no impusieron su deseo, sino que la apoyaron en su elección de carrera, aunque esta implicara que se instalara en otra ciudad y se alejara de la familia.

**ELF2. M.** Ya hablando con mi familia con todos con mis hermanos con mis papás les dije bueno a mí me interesa mucho esta carrera, pero está solamente en Xalapa y pues no tenemos ningún conocido a ningún familiar amigo entonces qué voy a hacer y mis papás me dijeron si te gusta, adelante, el apoyo lo tienes al cien.

No obstante, se encontraron cinco estudiantes que expresaron haber elegido sus carreras guiados por factores contextuales; por ejemplo, como segunda opción al no poder costear las carreras que deseaban por encontrarse en universidades privadas; el deseo de migrar a la ciudad de Xalapa; no haber sido admitido a la carrera deseada o como el caso de un estudiante que al padecer la enfermedad de escoliosis tuvo que renunciar a su sueño de estudiar la carrera de educación física y optar por la de pedagogía.

**EP3. H.** Yo quería estudiar educación física, pero me detectaron escoliosis entonces ya no podía hacer ejercicio durante un año entonces no quería perder ese año entonces mis papás bueno... tenemos una sobrinitas se podría decir ahí en nuestra casa y siempre mis papás me han dicho que soy bueno con los niños, no lo relaciono mucho ahora, sin embargo es parte, no totalmente pero en un principio esa fue una idea que me relacionaba bien con los niños y tenía buen trato con ellos y además de que mi papá era maestro, entonces yo creo que fue por ahí un poco y también porque tenía que decidir, se podía decir que a la de ya para no perder el año porque cuando me diagnosticaron escoliosis fue casi casi cuando ya tenía que escoger carrera y pues yo toda mi vida había querido estudiar educación física desde la primaria, recuerdo entonces cuando me diagnostican esta enfermedad pues yo como que no sabía qué hacer nunca planeé una segunda opción y en mi prepa nunca se dio eso de orientación vocacional entonces no tenía en mente otra y me dijeron que podía ser para maestro y ya, podía ser pedagogía o estudiar la normal para salir como normalista.

Este último testimonio refleja la realidad que viven muchos estudiantes al momento de elegir sus carreras y no contar con una orientación vocacional profesional que pudiera guiarlos a preparar varias opciones de acuerdo con sus competencias e intereses. Además, nos permite corroborar lo que señalan varios autores (Estrada, 2010; Soto Recio et al., 2023) en cuanto a que en muchos casos los y las estudiantes recurren al consejo familiar para decidir sus futuros profesionales y sentirse acompañados en una decisión tan importante.

#### **5.2.2.1 Imaginarios de las familias sobre los estudios universitarios**

De igual manera, otros factores contextuales que también incidieron en la decisión fueron los imaginarios de los padres y madres sobre los estudios universitarios, esto se pudo notar, por ejemplo, en un estudiante que ingresó por vacante a la licenciatura de Historia quien señaló que si bien la carrera que estudiaba no era la de su predilección lo hacía con el propósito de entregar un título profesional a sus progenitores. Como señala Espinoza et al (s.f) muchos padres y madres visualizan cómo serán las vidas de sus hijos/as al concluir sus estudios, además de crearse impresiones de cómo funciona el mercado laboral; sin embargo, esto no significa que sus hijos/as compartan los mismos ideales.

**EH2. H.** Mi madre tiene la mentalidad de que uno al terminar una carrera ya tiene la vida solucionada y que ya vas a empezar a generar los miles y demás. Y por eso está de ya termina la carrera y hazle como puedas y yo como de ok, entonces ella tiene esa idea.

Asimismo, se identificó un estudiante de la licenciatura de Letras y Literatura Hispánicas que eligió la carrera para satisfacer los deseos de su madre de estudiar en la ciudad de Xalapa en

donde ya su hermana se encontraba estudiando, no obstante, el estudiante se mostró muy poco convencido de su elección de carrera y se sintió obligado por su madre a permanecer y concluir sus estudios.

**ELH1. H.** Pero también están otros motivos que mi mamá pone, que fueron, por ejemplo, ella estudió aquí en Xalapa la universidad, entonces fue como yo estudié en Xalapa, tu hermana estudió en Xalapa, vete para Xalapa para que entres más fácil a la universidad allá, y que, por ejemplo, yo tenía como metas de irme a Ciudad de México o a Puebla, me gustaban más, pero mi mamá fue como que es más fácil mantenerte en Xalapa.

En esto dos testimonios se puede remarcar lo que señala (Espinoza et al, s.f.) en cuanto a diferentes aspectos que intervienen en la elección de institución superior como “el acceso a la información, la negociación familiar, la proyección del gasto y la valoración del desplazamiento geográfico”. Por ejemplo, es posible notar la influencia que tuvieron estas madres en la elección de carrera de sus hijos, al grado de obligarlos a estudiar una licenciatura con la convicción de que poseer un grado académico les garantizaría mejores oportunidades en el futuro. En este sentido, podemos considerar que en muchas ocasiones las negociaciones familiares orillan a los/as jóvenes a optar por carreras que no son de su agrado, con el objetivo de seguirse formando y en algunos casos con la esperanza en que después podrán realizar otros estudios.

### **5.2.2.2 Escolaridad alcanzada por los padres y las madres**

Otro factor contextual de gran influencia en la decisión de realizar estudios universitarios está asociado con las profesiones y ocupaciones de los padres y madres y sus niveles de estudio alcanzado. Cabe destacar que la escolaridad de los progenitores no solo influye en la elección de carrera, sino que también forma parte de los recursos culturales con los que los y las estudiantes cuentan, es decir el capital heredado, el cual suele funcionar como propulsor del desempeño académico de los hijos y favorecen la adaptación en el nuevo ambiente escolar (Lahire, 2008; De Garay et al, 2015; Soto Recio et al., 2023). En ese sentido, se encontraron casos de padres y madres que realizaron estudios universitarios y que deseaban que sus descendientes también lo hicieran, sin embargo, también había padres y madres que no habían tenido acceso a la educación superior por lo que consideraban fundamental que sus hijos e hijas cursaran una licenciatura, en la mayoría de los casos con la

creencia de que el título garantizaría a sus hijos e hijas alcanzar el éxito y obtener empleos con buenos salarios, lo que les facilitaría a su vez un mejor prestigio y posición en la estructura social (Mendoza, 2009 en Bravo et al., 2018).

**EH2. H.** Pero igual quiere que saque la carrera porque ella se quedó de estudios hasta tercero de primaria porque ya no quiso seguir estudiando, ella tuvo otras tres hermanas más, entonces, sí era de esa mentalidad de que tienes que cuidar a tus hermanas y ya no pudo seguir. Y mi padre se quedó hasta tercero de secundaria, ya no estudió el bachillerato porque dice que para él era lo del campo, él tenía la idea de que yo me dedicaré a la tierra y demás, pero eso no es lo mío, no me gusta. Entonces, como él no tuvo una carrera, él luego ha dicho si yo no tuve un título pues él que lo tenga y es por eso digamos el compromiso de tener el título, de ... “ten aquí está lo que quieres”.

**ELH1. H.** Por mi mamá, mi mamá me metió la idea, en primera, me metió la idea de “el tiempo que no estudias o trabajas es tiempo perdido”, o sea, ella me forzaba, eso si no estudias o no trabajas para mí es tiempo perdido así que... sigue la carrera y luego ves a que otra cosa te metes, pero tienes que seguir una carrera y fue lo que estuve haciendo año con año, haga de cuenta, yo entré en el 2019, aquí en el 2020 me acuerdo de que fue mi peor año de la depresión, me pegó como no tiene idea.

Asimismo, se pudo identificar que muchos de los padres y madres que no concluyeron sus estudios motivan a sus hijos e hijas a ir continuar sus estudios, tal como Veleda señala (como se citó en Espinoza et al., s.f), las familias buscan que sus descendientes alcancen títulos más altos con la expectativa de que podrán mejorar o mantener un estatus socioeconómico estable. Además, de acuerdo con Suárez y Pérez (2008, como se citó en Espinoza et al., s.f) casi la mitad de los y las jóvenes que emprenden estudios universitarios son la primera generación de sus familias en tener acceso a la educación superior.

Al respecto, se encontró que nueve estudiantes provenían de familias en donde los padres o madres habían realizado estudios de nivel superior, mientras que siete provenían de familias en donde los padres y madres habían alcanzado la escolaridad básica o media superior. El nivel educativo de las familias es relevante ya que como jóvenes provenientes de padres y madres con estudios decidirán ingresar a la universidad instintivamente siguiendo los pasos de sus progenitores. Además, de acuerdo con Rodríguez y Guzmán (2019, como se citó en Espejel y García, 2019) la educación alcanzada por las familias es un factor que influye de manera positiva directamente en el rendimiento escolar de los y las hijas y favorece la creación de expectativas relativas al ingreso y participación en la educación superior (Abuya et al., 2018, como se citó en Espejel y García, 2019).

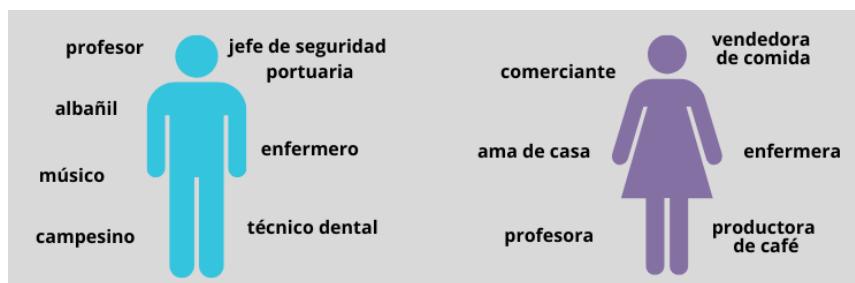
En cuanto a la profesión que más predominaba en las familias era la de profesor, ya fuera en nivel básico o medio superior; de hecho, ocho hogares contaban con esta profesión y dentro de esos ocho hogares, se encontraron tres hogares biparentales en donde tanto el padre y la madre eran profesores. Para los y las estudiantes descendientes de profesionistas estudiar una carrera era una certeza puesto que fue un ideal alimentado a lo largo de muchos años, esto se pudo remarcar, por ejemplo, en el caso de una estudiante de Lengua Inglesa cuya madre había realizado estudios universitarios en la ciudad de Xalapa, lo cual había motivado a la hija a seguir la misma trayectoria tanto en la decisión de convertirse en docente y en desplazarse a la misma ciudad de estudios.

**ELI1. M.** Bueno, primero yo siempre pensé en mudarme a Xalapa porque mi mama estudió ahí, en la normal, y yo quería igual estudiar en la normal pero no sé cómo fue el cambio de que decidí estudiar inglés en lugar de la normal, yo no hice examen en la normal, solo hice el examen para lengua inglesa.

Se puede notar como resalta Erola et al. (2016, en Espejel y García, 2019, p.5) “que la influencia del nivel académico de los padres, la ocupación y el ingreso en el rendimiento académico está interrelacionada, ya que cierto tipo de educación conduce a ocupaciones específicas y proporciona ciertos niveles de ingreso”. Por otro lado, se encontró un hogar en donde el padre y la madre eran enfermeros y los hijos mayores estudiaban carreras del área de la salud, sin embargo, la estudiante no optó por una carrera de esta área de conocimiento.

En cuanto a las ocupaciones ejercidas por algunos padres de familia se encontró la de campesino, ayudante de construcción, jefe de seguridad portuaria, técnico dental y músico, mientras que las madres ejercían ocupaciones de comerciante, productora de café, vendedora de comida y amas de casa.

**Figura 13 Profesiones y ocupaciones de padres y madres**



Elaboración propia

Es indispensable señalar que para muchas de las familias era la primera vez que un miembro lograba llegar a la universidad, este hecho parece una muestra de lo que apunta De Garay et al. (2015) con respecto al acceso a la educación superior de un gran sector de la población que ha tenido que ir abriendose brecha paulatinamente. Muchos padres y madres que no pudieron asistir a la universidad están impulsando a sus hijos/as aun cuando el capital económico y cultural es limitado con la esperanza de que alcancaran mejores condiciones de vida. En este sentido se identificó el caso de una madre, ama de casa, que motivaba a su hija a realizar estudios de universidad para que no repitiera su historia, para que ella tuviera mejores oportunidades. Es así como podemos constatar la preocupación de esta madre por evitar que la hija repita el patrón de volverse ama de casa y lograr su independencia.

**EP2. M.** Sí, pues mi mamá desde el primer momento me apoyó, siempre, ella me dijo: “sí vas a continuar estudiando porque no quiero que tú te mantengas en lo que yo hago, yo no quiero que tú pases todo el tiempo aquí en la casa”.

Poder destacar la escolaridad de las familias, así como sus profesiones y ocupaciones nos permitió comprender el origen de los y las estudiantes y los capitales aportados por las familias, los cuales fungieron de soporte durante la construcción de sus trayectorias, de esta manera pudimos comprobar las diferencias y las desigualdades de oportunidades que existen entre los y las estudiantes, al igual que la diversidad estudiantil que llegan al área de Humanidades. Algunos/as estudiantes contaron con facilidades ligadas a sus orígenes y capitales familiares mientras que otros/as tuvieron que subsanar las carencias a través de estrategias con la convicción de que estudiar una carrera universitaria les permitirá acceder a un mejor estatus económico, esta convicción fue construida en el seno familiar mediante imaginarios y expectativas sobre el éxito prometido por la educación superior (Espinoza et al., 2010; Goñi et al., 2022; Soto Recio et al., 2023).

### 5.3 Construcción de redes migratorias

La segunda categoría que forma parte de la dimensión Proceso Migratorio, fue dividida en dos subcategorías: *experiencias e imaginarios sobre la migración y redes en el lugar de destino* con la finalidad de analizar lo narrado por los y las estudiantes respecto a la planeación y organización de su desplazamiento a la ciudad de estudios. Para facilitar el análisis se dividieron las subcategorías en grupos de códigos, los cuales me permitieron

identificar, en las narraciones de los y las estudiantes, aspectos muy específicos que conformaron sus experiencias migratorias.

En el siguiente diagrama se puede observar cómo se conformó la subcategoría *Experiencia e imaginarios sobre migración*; en el primer grupo se incluyeron las experiencias que había tenido los y las estudiantes en cuanto a migración previas a ingresar a la universidad, las migraciones realizadas en familia por motivos laborales y las migraciones por estudios de sus hermanos/as.

**Figura 14** Categoría *Experiencias sobre la migración*



De igual manera, la subcategoría *Redes en el lugar de destino* se dividió en dos grupos de códigos, el primero retoma todos los contactos que los y las estudiantes tenían en la ciudad de estudio antes de instalarse, los cuales fungieron como apoyo para facilitar su llegada y en el segundo se centra sobre el rol ejercido por las familias para garantizar la instalación de sus hijos/as.

**Figura 15** Categoría *Redes en el lugar de destino*



La construcción de redes migratorias es una etapa fundamental en el proceso migratorio emprendido por los y las estudiantes, ya que estas redes proporcionan testimonios sobre lo que implica migrar ya sea como una experiencia directa o por imaginarios y creencias, resultado del contacto con personas que han migrado. De igual modo, estas redes suministran información sobre el lugar de destino, así como contactos que pueden ser benéficos para los y las estudiantes migrantes (Ramos Duarte et al, 2019; De León et al., 2019; Goñi et al, 2022).

### ***5.3.1 Experiencias y expectativas sobre la migración***

Es importante señalar que antes de realizar su migración por estudios muchos/as estudiantes ya habían vivido directa o indirectamente el desplazamiento de algún familiar ya fuera por razones laborales o por estudios. Es así como estas experiencias vividas por sus familiares produjeron en ellos y ellas ciertas creencias e imaginarios sobre el proceso migratorio que emprenderían y sobre el apoyo familiar con el que contaría.

#### **5.3.1.1 Experiencias previas como migrantes**

Al observar los casos de los y las estudiantes, se remarcó primeramente que de los 16 solo cinco ya habían vivido una migración antes de desplazarse a Xalapa a estudiar, tres estudiantes lo habían hecho por el trabajo de sus padres y madres, mientras que otros dos estudiantes lo había hecho para realizar estudios, uno en educación media superior y otro, una primera licenciatura que no concluyó. Entre los y las estudiantes que había migrado durante su infancia con sus familias, se encontró el caso de una estudiante cuyos padres migraron a Estados Unidos cuando la madre estaba embarazada de ella, aunque regresó a los dos años y no recuerda mucho del tiempo vivido en el extranjero, posee tanto la nacionalidad mexicana como la estadounidense.

Otras dos estudiantes también realizaron una migración durante su infancia debido a cuestiones laborales de sus padres, una de ellas vivió en varios estados con su familia y posteriormente se establecieron en la ciudad de Tijuana, lugar en el que residió hasta la edad adulta antes de venir a estudiar a Xalapa y la tercera estudiante nació en Xalapa y vivió hasta los nueve años con su familia debido al trabajo de su padre, aunque su familia era oriunda de Tabasco, lugar al que regresó toda la familia a instalarse. Si bien esta alumna vivió gran parte

de su niñez en Xalapa, ella siente esta ciudad como extranjera al no tener relaciones familiares en ella ni contactos establecidos.

### **5.3.1.2 Primera vez fuera de casa. Estudiantes que nunca habían migrado**

Por otro lado, se identificaron a 11 estudiantes que nunca habían vivido fuera de sus casas, ni lejos de sus familias antes de instalarse en Xalapa, lo que en algunos casos complicó la toma de decisión de migrar, vemos, por ejemplo, el caso de una estudiante cuyo padre tuvo dificultades para aceptar la elección de su hija al considerarla muy joven para enfrentar una migración sobre todo al provenir de un contexto rural. Cabe señalar que esta estudiante tiene un hermano mayor que reside en la ciudad de Veracruz donde trabaja y estudia, no obstante, este hecho, no aminoró el sentimiento de temor del padre al ver a su hija partir, probablemente por considerarla más vulnerable al ser mujer.

**EP2. M.** Pero pues yo, bueno cuando decidí salir para estudiar mi papá sí se lo tomó como que muy fuerte porque nunca había salido y como soy la más pequeña pues sí tenía como ese temor de que pues no conocía la ciudad ni nunca... pues, para él era muy difícil que yo estuviera sola, entonces, sí fue un poco fuerte para él.

Si bien el padre tenía dudas en dejar partir a la hija, fue la madre quien apoyó la decisión y logró convencer al padre de permitirle a la joven migrar para realizar sus estudios.

### **5.3.1.3. Experiencia migratoria de familiares**

Por otro lado, también se encontró el caso de una madre de familia, cuya hija tampoco se había separado del seno familiar, que impulsaba a su hija a irse a Xalapa, ya que ella misma había realizado esa misma trayectoria. Se puede observar entonces que la experiencia migratoria positiva que había vivido la madre servía de aliciente a la hija para emprender su propia migración. Las expectativas que la madre había sembrado en la hija sobre su estancia en la nueva ciudad fueron fundamentales para que la estudiante no sufriera por la separación de su hogar, ya que la madre la había hecho comprender que esta experiencia le ayudaría a madurar y a convertirse en una mujer adulta.

**ELI1. M.** Lo del despegue familiar realmente no fue difícil, porque yo estaba muy emocionada y mi familia también estaba muy emocionada porque yo migrara y

porque es algo que mi mamá también había hecho. Entonces, ella estaba segura de que me iba a ir bien porque era lo que ella también había pasado, entonces, me decía que me iba a ayudar a desarrollarme, a crecer, a independizarme poco a poco. Entonces, eso no fue complicado.

Vemos como esta estudiante junto con su madre preparó su proyecto migratorio con mucha antelación, hecho que permitió que el despegue fuera un proceso menos doloroso en comparación con los que vivieron otras familias y otras estudiantes, tal y como señalan Maceiras y Negrín (2019, p. 160) “la familia será un actor central a la hora de facilitar y habilitar la separación y, por tanto, la inserción del estudiante en su nuevo medio”.

#### **5.3.1.4. Siguiendo el camino de los y las hermanas migrantes por estudio**

Asimismo, se encontró el caso de otro estudiante que si bien, no había salido del seno familiar, ya había atestiguado la migración por estudios de sus hermanos mayores. Esta experiencia había generado en él, el deseo de viajar y de conocer otros lugares.

**EP3. H.** Y la parte de motivación de estudiar fuera es que mis hermanos, tengo dos hermanos mayores que yo, y yo veía que viajaban y a mí de niño me gustaba mucho viajar, ahora ya no tanto porque como viajo cada mes se puede decir más o menos o cada tres semanas ya me cansas más, pero una motivación era viajar.

Al igual que este último estudiante, se encontraron otros casos de estudiantes que tenían hermanos/as mayores que ya había migrado por estudios a otras ciudades, hecho que de alguna manera les permitió apoyarse en los conocimientos que sus hermanos/as habían desarrollado sobre el proceso migratorio, los contactos que podían establecer, así como contar con un acompañamiento sobre tema. En el caso preciso de la estudiante ELF2.M, podemos observar su convicción al considerar que al igual que sus hermanos, ella contaría con el apoyo de la familia para realizar sus estudios en otra ciudad.

**ELF2. M.** Nosotros en mi familia y yo teníamos la experiencia de mis hermanos mayores porque mi hermano mayor antes de estudiar medicina, estudió enfermería y mi otro hermano, antes de estudiar enfermería, estudio medicina veterinaria, entonces, dije bueno, el apoyo no creo que me sea negado porque mis hermanos tuvieron que salir para estudiar sus carreras.

Las y los hermanos, además de tener un rol de ejemplo a seguir, también pueden ejercer un rol de acompañamiento cuando se encuentran establecidos en el lugar de estudios o emprenden la migración al mismo tiempo con sus hermanos menores. Por ejemplo, se detectó el caso de una estudiante de pedagogía que decidió venir a estudiar a Xalapa porque su hermana mayor también iniciaría sus estudios de licenciatura. Si bien, ella hubiera podido irse a Veracruz, la región más cercana a su lugar de origen, la familia decidió que la mejor opción era que las dos hermanas estuvieran juntas en una misma ciudad con la finalidad de aminorar los costos de alojamiento y pudieran apoyarse mutuamente.

**EP1. M.** No conocíamos Xalapa cuando me vine a estudiar acá, bueno yo nunca había venido, nada más mi hermana vino a un curso, pero nada más, la decisión fue porque mi hermana y yo nos veníamos a estudiar juntas, en el mismo año entramos a estudiar, ella... la decisión estuvo más que nada porque mi hermana había presentado para la región Minatitlán-Coatzacoalcos, pero ella quería estudiar medicina entonces presentó en dos ocasiones y no quedó y a la tercera ella decidió cambiar ya de carrera y estudiar químico fármaco biólogo, entonces, pues yo tenía decidido que quería estudiar pedagogía porque quería dedicarme a la docencia y como la carrera de mi hermana no estaba en Veracruz y pedagogía sí, pero la de mi hermana no, entonces decidimos venirnos aquí a Xalapa por esa razón para que estuviéramos las dos juntas, más que nada por eso.

De igual manera, es posible que algunos/as hermanos/as asuman un rol de tutores para sus hermanos menores, sobre todo en los casos donde la diferencia de edad es marcada, tomando responsabilidades sobre ellos y ellas y actuando de mediadores en los problemas familiares, este hecho lo observamos en el caso de un estudiante que migró a Xalapa no solo para cursar sus estudios, sino por la relación complicada que llevaba con su madre en ese momento.

**ELH1. H.** Yo tenía 17 cuando me vine y mi hermana 24, ella ya había acabado la universidad, estaba con eso de la titulación y trabajando y pues me mandaron a vivir para acá con ella. Ella también fue la que decidió eso porque mi hermana vio que yo tenía muy mala relación con mi mamá en ese momento. Yo lo atribuyo a que estaba en la adolescencia y mi mamá entrando a la menopausia, entonces era una bomba de hormonas la casa, entonces mi hermana fue como que, si vente para acá, yo acá te cuido, y pues ya me vine a vivir con ella.

Por otro lado, las experiencias de las familias sobre la migración juegan un rol esencial en la toma de decisión de migrar, ya que estas actúan como imaginarios que los y las estudiantes van construyendo sobre su proceso migratorio y en el desarrollo hacia la vida

en autonomía e independencia. Además, de proveer a los y las estudiantes las condiciones económicas y emocionales necesarias para realizar una movilidad de tal magnitud. (Ramos Duarte et al, 2019; De León et al., 2019; Goñi et al, 2022; Soto Recio et al. 2023).

#### **5.3.1.5. “Ahora me toca a mí”, decisión de migrar**

Una vez que se los y las estudiantes definieron junto con sus familias su proyecto académico, que decidieron la carrera a estudiar, que se alimentaron de las expectativas y las experiencias sobre la migración de familiares y hermanos/as, llega la hora de concretizar todo lo planeado. La primera etapa que deben a atravesar es el examen de admisión, pues sino son admitidos tendrán que recurrir a otras opciones, una de ellas es desistir y quedarse en su lugar de origen, otra posibilidad es ingresar a una carrera con menos demanda como lo hizo un estudiante que se inscribió por invitación a la licenciatura de Historia. Posteriormente, cuando se confirma la admisión en la universidad el/la estudiante debe asumir su decisión de migrar, ahora ya no se encuentra en la incertidumbre de su ingreso a la universidad, sino que tiene certeza por lo que debe organizar su desplazamiento e instalación. Cabe señalar que esta etapa puede ser vivida con emociones encontradas, con el anhelo de ingresar a la universidad, pero al mismo tiempo con el miedo de dejar a la familia, los amigos, lo querido y a exponerse a lo diferente, a la incertidumbre de estar haciendo lo correcto o no.

**ELF2. M** ... primero fue la emoción de ya pasé, voy a ser universitaria, voy a estudiar y fue de repente el golpe de la realidad de que vas a hacer universitaria, pero en Xalapa, un lugar que no conoces, con personas que no conoces y de ahí entonces me entró como ese miedo de estar sola.

**ELF1. M**... sí bastante porque yo sabía que ahora sí me iba sin conocer a nadie, que si me pasaba algo no tenía a mi familia cerca, no tenía amigos, ni conocidos. Era una ciudad nueva completamente desde cero y me pasó por la mente pues aquí tengo mis amigos, aquí tengo a mi novio, aquí tengo la familia, ¿para qué irme?

De acuerdo Maceiras y Negrín (2019) la migración por estudios es considerada como un rito hacia la adultez, al igual que otras transiciones como el ingreso al mercado laboral o el matrimonio, entre otras. Este rito está conformado por ritos de separación, margen y agregación, ritos que cada estudiante vive de manera singular ya que el proceso migratorio no se puede generalizar puesto que depende de condiciones muy específicas de cada

estudiante como sus recursos familiares, apoyos económicos, becas, así como de sus rasgos subjetivos (Cabrera y Zubillaga, 2019).

### **5.3.1.6 Expectativas que alimentaron el deseo de la migrar a la UV y Xalapa**

De igual manera, se logró identificar las expectativas que los y las estudiantes tenían sobre la calidad en los estudios que realizarían en la UV, la vida cultural y la composición geográfica de la ciudad de Xalapa que influyeron en su decisión de migrar. Por ejemplo, se encontró el caso de una estudiante que había sido admitida tanto en la universidad pública del estado de Tabasco como en la del estado de Veracruz, por lo cual tuvo que evaluar su decisión de quedarse en la universidad cercana a su lugar de origen o migrar a 560 km. Finalmente, la estudiante prefirió ingresar en la UV porque sentía que esta institución tenía mejor calidad y tanto para ella como para su familia valía la pena el vivir a la distancia.

**ELF1.** M... mi otra hermana, tengo dos hermanas, estudió ahí en la UJAT (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco) que es la Universidad donde está la carrera de idiomas y yo ahí también presenté y quedé, tenía las dos opciones o me quedo o me voy, pero quizás probablemente había escuchado muy malos comentarios ya de la Universidad. Entonces, era como que cuando les comenté a mis papás que quedé en las dos y les dije: “ustedes me dicen si me quedo o si me voy o si me dejan escoger”, ellos me dijeron que sí querían, como que veían que la calidad era un poquito más. Por la calidad era que sí quería irme, entonces acepté.

Asimismo, otros/as estudiantes admitieron que habían otros aspectos, además de los académicos, que fueron importantes al elegir la universidad y la ciudad, como la estudiante EAR1.M que tenía la posibilidad de estudiar en Puebla o en Xalapa, sin embargo, al realizar trámites administrativos en las universidades de las dos ciudades se sintió mucho más cómoda con el trato recibido en Xalapa, hecho que la llevó a inclinarse más por la UV a pesar de que su lugar de origen se encuentra a menos distancia de Puebla.

**EAR1.M...** porque en Puebla sí tengo familia y está más cerca que de dónde están mis papás actualmente, pero como que no sé, no me sentía tan cómoda porque igual las personas... como que el ambiente por así decirlo, el día que yo, ...porque le comentó que fui a hacer ese cambio de nacionalidad por así decirlo aquí en la UV y como que sentí que me trajeron bien y así, y allá como que no me hacían caso, entonces le dije a mi mamá que eso me afectó mucho.

Otros dos estudiantes expresaron que escogieron Xalapa como su ciudad de estudio porque habían escuchado comentarios sobre las actividades culturales o porque habían visitado en su infancia y les había asombrado todas las posibilidades que les ofrecía la ciudad. Cabe señalar que estos estudiantes provienen de lugares rurales con poco acceso a actividades recreativas y culturales, por lo que instalarse en una ciudad capital les permitía abrir un abanico de posibilidades que no encontraban en sus lugares de origen.

**EH2. H.** De por sí ya había tenido comentarios o pláticas con otros amigos que conocen Xalapa, que me decían no pues mira, estudia otra carrera, pero vas a poder seguir haciendo cosas de teatro y demás ahí en la ciudad de Xalapa porque hay mucha cultura y demás...

**EP3. H.** También estudiar más que nada aquí Xalapa, no hubiera sido cualquier otra ciudad, pero me gustó aquí Xalapa porque de niño veníamos a visitar a una tía, luego así y me gustaba mucho el clima, de niño quedé sorprendido con la ciudad de Xalapa porque mi ciudad no es muy grande y cuando vine aquí a Xalapa dije hay muchas cosas que hacer y pues me quedé con esa idea siempre, de hecho durante la prepa tuve la oportunidad de viajar a Xalapa también y seguía con la misma idea de que Xalapa era una ciudad muy grande y que tenía mucho por hacer aquí.

Al analizar los testimonios de los y las estudiantes sobre su decisión de migrar podemos comprender que además del proyecto académico propiamente y el deseo de estudiar una carrera del área de Humanidades que solo se oferta en esta región, existen factores muy particulares de la ciudad que atrajeron a los y las jóvenes, que suelen confirmar la decisión de migrar. El hecho de poder tener acceso a otras oportunidades que sus contextos rurales no les ofrecían fue un factor de gran valor para la toma de decisión de emprender la migración.

### **5.3.2 Redes en el lugar de destino**

Otro elemento crucial al iniciar un proceso migratorio es la búsqueda de contactos que residan en la ciudad de destino. En ocasiones, hay estudiantes que cuentan con parientes de segundo o tercer grado que actúan como fuente de información y apoyo sobre todo en cuestiones de organización de la vida práctica; sin embargo, no todos/as cuentan con estas redes primarias en el lugar de destino, por lo que tienen que valerse de otros contactos directos, es decir amigos/as o conocidos propios/as, o indirectos, conocidos y amigos de familiares (Guzmán, 2017; Maceiras y Pereyra, 2019; De León et al., 2019).

### **5.3.2.1. Parientes en el lugar de destino**

En lo que respecta a los y las 16 estudiantes migrantes entrevistadas, se encontró que solo tres tenían parientes que habitaban en Xalapa, específicamente de tíos/as maternos o paternos y en un caso también se mencionó a un primo. Estas relaciones sirvieron como fuentes de apoyo para llegar a la ciudad, tener información de primera mano e inclusive instalarse con ellos/as durante algún tiempo, como señalaron dos estudiantes que optaron por vivir con sus tíos por algunos meses. En un primer caso, la estudiante relató haber vivido con su tío por tres meses y después prefirió buscar un alojamiento para ella sola puesto que no se sentía tan cómoda, mientras que otro estudiante llegó a vivir a la casa de su tía, donde se encontraba su hermana mayor que había migrado años antes también por estudio, posteriormente se mudaron a otro domicilio.

**EAR1. M.** Sí, tengo dos tíos allá, los dos son hermanos de mi mamá y sí los veo como que bastante seguido, por lo regular, a uno de ellos, se llama Fernando, lo veo pues muy muy seguido, a mi tía no la veo tanto, pero sí tenemos buena relación. Cuando yo me fui para allá, entré en agosto como hasta por noviembre más o menos, ese tiempito viví con mi tía, pero después como que ya se hizo un poco pesado porque sentía como..., no me sentía tan incómoda, pero sí sentía raro porque pues ella tenía cosas que hacer y yo igual, y a veces como que no congeniábamos del todo.

**ELH1. H.** ... como mi hermana estudiaba aquí y tenemos familiares, una hermana con la que se lleva muy bien mi mamá vive aquí ...y pues ya me vine a vivir con mi hermana y mi hermana vivía con mi tía, entonces, fue el momento en que mi hermana se salió de la casa de mi tía y pues yo me vine con ella.

Asimismo, se detectó el caso de un estudiante que tenía planeado vivir con su tía y su primo, sin embargo, al darse cuenta del tiempo que diariamente tenía que recorrer para llegar a su facultad, decidió que era más conveniente rentar un lugar más cercano. Sus parientes fueron de ayuda para poder movilizarse y encontrar un lugar que correspondiera a sus necesidades. Para este estudiante fue muy benéfico contar con parientes en Xalapa ya que le proporcionaron orientación de primera mano sobre los transportes, los costos y las zonas en donde podría instalarse para estar cerca de su facultad.

**EP3. H.** Mi idea era quedarme con mi tía para que fuera más sencillo el vivir aquí, pero queda muy lejos en donde vive mi tía de la facultad de pedagogía, está casi a una hora en camión más o menos por el tráfico y todo eso, y ya mi primo, que es hijo de mi tía, él tiene carro y pues ya nos anduvieron trayendo de aquí para allá y hay una zona, una colonia que se llama lomas verdes que está frente a la facultad de pedagogía y ahí fue donde buscamos cuartos estuvimos buscando un día.

### **5.3.2.2 Conocidos/as en el lugar de destino**

Por otro lado, se observó que muchos de los y las estudiantes que no contaban con estas redes primarias, se dieron a la tarea de entablar redes secundarias a través de amigos y conocidos propios o de sus familiares. Por ejemplo, el caso de la estudiante ELI1.M que se alojó con la amiga de su tía casi todo su primer año en Xalapa. Ella cuenta que esta persona fue de gran ayuda en su instalación, tanto para ubicarse en la ciudad, aprender a utilizar el transporte público y conocer las tiendas con mejores precios en donde podía consumir.

**ELI1. M.** Mi tía tiene una amiga en Xalapa y ella fue la que me contactó con su amiga para que yo pudiera tener un lugar en donde estar y sí estuve un año con esta amiga de mi tía. Al principio fue muy bueno, ella me ayudó mucho. Como yo tenía clases en la tarde, ella me llevaba toda la mañana a andar con ella, a hacer sus cosas y ella principalmente fue la que me enseñó a andar por Xalapa y a agarrar los camiones, en callecitas para poder moverme, y sí, fue con ella que estuve un año casi.

Asimismo, se encontraron otros dos casos de estudiantes, uno que tenía a una amiga de su lugar de origen que estudiaba la misma licenciatura en un semestre avanzado, por lo que le recomendó lugares en donde podía vivir cerca de la facultad, además de darle varias pistas sobre la licenciatura y su funcionamiento, así como otros consejos concernientes a la organización de la vida diaria, el transporte, la ubicación de bancos y tiendas de conveniencia, entre otros.

**ELF3. H.** Tenía una amiga que estaba estudiando también en la carrera y ella ya tenía un año en Xalapa, entonces ella ya me había más menos comentado dónde rentar. De hecho, al principio renté en una misma residencia donde ella rentaba, pero diferente casa, cada quien.

**ELF1. M.** Bueno pues cuando llegue mi hermana antes de irse rentaba en una pensión para mujeres entonces teníamos el número de la señora, cuando ya mi hermana nos avisó que se iba a Playa del Carmen y a mí ya me tocaba irme, pues ya no íbamos a rentar un departamento, entonces, simplemente pedí el número de la señora de la pensión y le pedí que si tenía cuarto y pues era una pensión, era una casa y tenía varios cuartos, no estaba como dividido y fue ahí donde ya estuve creo que todo solo el primer semestre .

Podemos remarcar como el contar con estas redes primarias de apoyo fue muy benéfico para los y las estudiantes ya que pudieron organizar su llegada e instalación a la ciudad de estudio, contaron con información pertinente y oportuna; hecho que les permitió

disfrutar de estabilidad en los primeros meses en la nueva ciudad. Tal y como señala De León et al. (2019) estas redes que poseen algunos de los y las estudiantes disminuyen el sentimiento de vulnerabilidad y les otorgan una mayor calidad de vida.

### **5.3.2.3 Estudiantes sin redes en el lugar de destino**

No obstante, los y las estudiantes que no contaban con redes en el lugar de destino, tuvieron más complicaciones para encontrar lugares en donde hospedarse puesto que no tenían referentes sobre las zonas cercanas a las facultades, ni la seguridad de las mismas por lo que en muchas ocasiones tuvieron complicaciones al instalarse, o en algunos casos, se vieron obligadas/os a mudarse a los pocos días o semanas de haberse instalado. Por ejemplo, una estudiante de pedagogía señala que su primera semana se sintió muy frustrada puesto que el lugar que rentaba se encontraba muy lejos de su facultad, además que parecía un lugar inseguro y su madre quien se había quedado a acompañarla los primeros días, le había advertido que, sino encontraban un lugar más seguro y cercano, no la dejaría quedarse en Xalapa. Para remediar esta situación su madre acudió a la facultad y habló con una profesora quien le recomendó el lugar en donde actualmente vive, el cual se encuentra ubicado a cinco minutos de su facultad. Sin embargo, este hecho generó en la estudiante mucha angustia y preocupación, además del estrés de por sí causado por ingresar a la universidad.

**EP2. M.** ... entonces, pues sí esa semana fue frustrante, de mucha preocupación porque si me dijo mi mamá que, si ella no encontraba un lugar más seguro para mí, pues no me iba a dejar que siguiera estudiando. Entonces, mi mamá acudió a la facultad y habló con una de las maestras y ya la maestra fue quien la mandó aquí, a este lugar en donde ahora estoy rentando y pues ya es un lugar que me queda cerca, a 5 minutos de la facultad, entonces, mi mamá ya se sintió como que más segura del lugar y ya fue como yo me quedé aquí estudiar, pero sí fue la respuesta de mi mamá de que no te voy a dejar estudiar si no encuentro un lugar seguro para ti.

Otra estudiante, relató que para ella fue muy difícil comenzar una nueva vida en Xalapa, lejos de todos sus referentes, a pesar de haber experimentado varias migraciones con su familia y posteriormente haber radicado en otro estado lejos de su familia. Es posible remarcar en este sentido que las migraciones se viven de manera muy diferentes por cada estudiante inclusive si el estudiante ya ha tenido experiencias similares.

**EAR3. M.** Fue difícil cuando comencé porque pues era llegar aquí a Xalapa donde no conocía a nadie, absolutamente a nadie, ni la ciudad, nada y esta persona viene me ayuda, nada más para yo establecerme aquí, aquí en Xalapa, pero me quedé sola ya posteriormente, me quedé sola, fue muy difícil. La verdad, para mí en lo personal sí fue muy difícil.

Estos dos testimonios nos permiten reconocer los primeros desafíos que enfrentan los y las jóvenes al momento de llegar a la ciudad de estudios, los cuales están ligados al despegue familiar y a su contexto, de acuerdo con Maceiras (2000, citado en Ramos, 2019, p. 110) los y las estudiantes al llegar a la nueva ciudad se enfrentan “con la ausencia de espacios colectivos de sostén donde poder incluirse, espacios que sustituyan al familiar, ya que el joven se encuentra distante geográfica y afectivamente de su entorno”. Podemos remarcar así que los y las estudiantes comienzan a vivir algunas de las muchas situaciones generadoras de trastornos emocionales que afectan su salud mental.

Asimismo, se identificó que, en muchas ocasiones, los padres y madres que tampoco habían visitado Xalapa y provenían de contextos rurales padecían junto con sus hijos e hijas el no saber cómo moverse y ubicarse en la ciudad, hecho que dificultaba la elección del lugar de alojamiento.

**EP1. M.** Nos acompañaron mis papás, mi papá y mi mamá. Ellos nos vinieron a dejar y fue difícil porque andábamos como perdidos, fue muy difícil. No encontrábamos en dónde era la dirección, nos fuimos en taxi y se equivocaba de dirección como tal del lugar donde íbamos a llegar y pues ya una vez que llegamos ya nos dimos cuenta de que, pues sí estaba lejos, al ver las direcciones, porque llegamos antes del proceso de inscripción. Entonces pues sí hubo esa parte de confusión, pero aun, así como no teníamos conocimiento decidimos que ahí nos íbamos a quedar y ya anduvimos viendo eso de los camiones, pero preguntando ahí con las personas porque mis papás tampoco sabían andar aquí en Xalapa, no saben andar y ni nosotros. Entonces, fue esa parte de indagar, de buscar con las personas, de preguntar y ya, pero pues ya habían pasado los días, dos o tres días y ellos tenían que regresar.

Los y las estudiantes que no poseen redes en la ciudad de estudios se ven obligados a enfrentar mayores retos tanto en cuestiones de la organización de la vida cotidiana como situaciones emocionales. La carencia de tales redes les deja sin provisión de apoyo instrumental, informativo y emocional, los cuales son fundamentales en el proceso de migración e ingreso en la universidad. Sin embargo, esta carencia puede irse resolviendo a medida en que cada estudiante vaya creando sus propias redes, ya sea con sus pares en sus

facultades o con otros contactos a través de otros medios de sociabilización. Cabe remarcar que esto depende de cada estudiante, de su personalidad y su apertura para entablar nuevas relaciones en diferentes ambientes.

#### **5.3.2.4 Apoyo de las familias en la instalación**

Es importante mencionar una vez más como el apoyo ofrecido por las familias desde la toma de decisión, la planeación y la concretización del proyecto académico es fundamental. En los apartados anteriores se abordaron las dos primeras etapas del proceso migratorio de los y las estudiantes participantes, mientras que este último se enfoca en la llegada a Xalapa, es decir en la etapa donde el proyecto comienza a materializarse.

Cinco estudiantes no conocían Xalapa antes de venir a instalarse, así que el llegar a la ciudad significó para ellas descubrir un nuevo entorno tanto geográfico como social, otros diez estudiantes ya habían visitado la ciudad por cortos períodos o habían realizado viajes escolares en el bachillerato, una estudiante más había nacido y vivido en Xalapa por algunos años. A ese respecto, la llegada a Xalapa fue vivida de manera muy distinta por cada estudiante, algunos ya tenían ciertos referentes del tamaño de la ciudad, de su organización geográfica y de su clima, mientras que otras venían plenamente a la expectativa de lo desconocido.

La mayoría de los y las estudiantes se desplazaron con sus padres o madres unos días antes del inicio de clases a conocer un poco la ciudad y a buscar un lugar en donde alojarse, de esta manera las familias aseguraban de que sus hijos /as estuvieran listos para el inicio de clases. La principal característica que resaltó en la búsqueda del lugar de alojamiento era la cercanía a la universidad, además de la seguridad del mismo. Otros aspectos particulares eran los servicios que ofrecían, por ejemplo, algunas familias se preocupaban porque sus hijos/as tuvieran también garantizado la preparación de alimentos.

**EAR2. H.** Mis papás estuvieron buscando lugar en lo que yo terminaba de hacer unos trámites el día que me fui a inscribir, entonces pues fue el lugar que les gustó y dijeron pues bueno, checa este lugar.

**EP3. H.** Mis papás querían que yo me quedara en un cuarto donde la señora dueña de la casa me pudiera dar de comer, ya para que yo nada más no pensaría en preparar de comer porque cuando llegué aquí no sabía cocinar, entonces les preocupaba mucho eso a mis papás porque no querían que también estuviera comprando comida fuera, querían que comiera bien y que comiera más que nada a mis horas. Entonces,

encontramos una casa con la señora qué se ofreció por un costo extra a darme el desayuno y la comida, ya nada más la cena la buscaría yo y era toda la semana.

Otro criterio fundamental era el costo que la familia tenía que asumir por el alojamiento, en este sentido se remarcó que algunos/as estudiantes realizaron concesiones en sus criterios de búsqueda con la finalidad de aligerar la carga financiera de sus familias, puesto que sabían que el presupuesto familiar se vería afectado con los gastos generados por su desplazamiento a una nueva ciudad.

**EH1. M.** No sabía en dónde quedarme. Busqué rentas en Facebook, sobre todo que me brindaran confianza y al final cuando, recuerdo que tenía una cita con una señora, era creo que nuestra última opción. Nos dijo cómo llegar, nos perdimos un poquito porque ni idea de dónde estaban las calles y ya llegamos a una casa ahí en la Ruiz Cortines, que es por ahí que está cerca la facultad, no está tan cerca. A mí me hubiera gustado literal vivir casi casi enfrente de la universidad, pero comparando los precios, eran más caras esas rentas, yo creo que estaban hasta en 2000 o 3000, las que están enfrente de la universidad o a ladito y esta, está un poquito más alejada y era más como más probable que mi mamá lo pagara.

**ELF2. M.** Me fui tres días antes de ingresar a la escuela y para esto me contacté con varias personas por Facebook para buscar cuartos, habitaciones, departamentos o casas, pero por mi lado, yo me ponía a mí misma como ese límite de que tienes que ser empática con mis padres porque ya era mucho que me estuvieran pagando una carrera como para ponerme exigente y pedir que rentaran una casa o un departamento o algo así. Yo tenía un límite de cierta cantidad que yo misma quería invertir en un cuarto, entonces en mis opciones siempre trate de respetar ese límite.

Además, se logró identificar una gran implicación de las madres por acomodar a sus hijos/as y asegurarse de que estuvieran en lugares cercanos a la universidad. Muchos de ellas buscaron distintas estrategias para lograr este cometido, como visitar distintos lugares, buscar en anuncios en las facultades o pedir orientación a maestros en las facultades. Los padres también se involucraron, pero el apoyo directo en estas búsquedas fue proporcionado por las madres, toda vez que ellas eran las que más se preocupaban porque las habitaciones contaran con los servicios necesarios. En ese sentido, podemos subrayar, el rol primordial que ejercen las mujeres en cuanto a la protección y cuidado de los hijos/as.

**ELF2. M** ...pero creo que mi mamá fue la primera en apuntarse y me dijo nos vamos tres días antes para encontrar habitación, para conocer un poquito la ciudad, para saber qué hay cerca y qué te rodea y así fue.

**ELI2. M.** Nosotros fuimos como una semana antes de la inscripción y afuera vimos que estaban algunas hojas pegadas en el poste diciendo que rentaban cuartos, entonces, anoté los números de teléfono y me puse en contacto con las personas y fuimos con mi mamá a ver varios lugares, pero algunos estaban muy lejos, algunos estaban muy caros y en algunos no tenían todo. Entonces cuando por fin encontramos uno, pues ya estaba económico, estaba cerca de la escuela y pues estaba seguro porque era una zona segura, entonces, pues a mi mamá le gustó mucho y a mí también y decidí quedarme ahí...

**EH1. M.** El irme ya a Xalapa era, mi mamá es tan organizada y se altera mucho en que ya no planeaba y la pareja con la que está, pero no viven juntos, nos ayudó a trasladar las cosas, tiene una camionetita y atrás echo todas las cosas. Y bueno, así fue como empezó, en un solo viaje creo nos echamos las cosas, pues no eran tantas, eran solo la ropa, una mesita, una parrilla para cocinar y en esos momentos no tenía ni refrigerador, ni gas, ni nada de eso.

De igual manera, se pudo remarcar que en muchos de los casos eran las madres las que tenían la decisión final sobre lugar en donde se quedaría su hijo/a y que en muchos de los casos se vivieron momentos de tensión y angustia al no encontrar rápidamente los lugares que cumplieran con los requisitos que satisficieran los estándares y presupuestos familiares.

Por otro lado, se encontró el caso del estudiante que vivía solo desde hacía varios años antes de ingresar en la universidad y quien tuvo que planear solo su llegada y la búsqueda de su alojamiento. Este estudiante expresó haberse sentido muy solo y triste al momento de llegar a Xalapa sobre todo al comparar lo que vivían sus compañeros, los cuales eran respaldados por sus familias.

**EH2. H.** Entonces, llega ese momento de que me tengo que ir y es como, ahorita me da gracia, en el momento me ponía triste. Que el ver como amigos o compañeros no pues ya en la facultad establecidos... “pues es que yo me vine con mi mamá”, “no pues es que mis papás me ayudaron con la mudanza”, “pues es que vine con tal tía”. Y cómo le digo creo que es esto de que me dejaron mis padres a los nueve años con una tía, de el tener que saber aprender a moverse por uno mismo, fue como de ok.

La instalación en la ciudad de estudios no es un momento anodino, es más bien el primer paso hacia la concretización del proyecto académico de los y las estudiantes y puede ser un momento que genere muchas emociones tanto positivas como negativas que cada estudiante debe afrontar. El acompañamiento que reciban de sus familias y de las redes creadas en sus lugares de origen como en el de llegada es esencial para asegurarles un contexto de protección y seguridad en las etapas posteriores. No obstante, una vez que los padres y madres logran alojar a sus hijos/as en el nuevo lugar de residencia, regresan a sus

lugares de origen y comienza tanto en la familia y en sus hijos/as un proceso de desarraigamiento, de nuevos acomodos y adaptaciones, los cuales son vividos de maneras muy distintas dependiendo de factores muy subjetivos.

Conforme a lo expuesto en este capítulo podemos sintetizar varios elementos importantes que forman parte del proceso migratorio de los y las estudiantes. En primer lugar, es esencial subrayar que una migración por estudio es una decisión tomada en familia y empieza mucho antes de la instalación en la ciudad de estudios. Esta decisión es sopesada por la familia de acuerdo con experiencias que han tenido en migraciones, ya sean laborales o por estudio de otros miembros de la familia o de parientes y conocidos cercanos, además hay una fuerte implicación de los imaginarios y expectativas que se tiene sobre los estudios universitarios y las mejoras a la calidad de vida que podrán gozar las y los hijos.

En segundo lugar, es importante remarcar que la calidad de los apoyos con los que contaron los y las estudiantes migrantes estaban estrechamente ligados a los capitales económicos, culturales y sociales de los que dependían las familias, quienes contaron con mayores capitales tuvieron instalaciones menos angustiantes y no tuvieron que preocuparse por conseguir empleos para apoyarse en sus estudios.

Por último, es preciso poner de relieve que el proceso migratorio que vive cada estudiante es particular y depende estrechamente, además de los capitales con los que cuenta, de otros factores más subjetivos, como las habilidades de relacionarse con personas desconocidas, la capacidad de adaptación, el nivel de autoestima y la apertura hacia situaciones nuevas, por lo que es indispensable considerar que dentro de los migrantes por estudios existe a su vez una interseccionalidad que los lleva a vivir de manera distinta sus procesos.

## Capítulo 6. Amor o desamor a primera vista Encuentros y desencuentros con la diversidad

En el presente capítulo se aborda la segunda dimensión denominada *Diversidad Cultural*, que tiene como objetivo fundamental examinar los acercamientos y conflictos vividos por las y los estudiantes al ingresar a la Universidad Veracruzana e instalarse en Xalapa. Con la finalidad de poder profundizar en las dinámicas tanto del contexto heterogéneo universitario como de la nueva vida asumida, se dividió la categoría *Encuentros y desencuentros culturales*, en tres subcategorías: *desarraigo familiar*, *proceso de alteridad* y *desajustes en el habitus*. Asimismo, cada categoría se conformó por un conjunto de ítems (ver figura 16) que me permitieron analizar de manera más profunda cada etapa atravesada por los y las estudiantes.

**Figura 16** Dimensión *encuentros y desencuentros culturales*



### 6.1. Desarraigo familiar, desprenderse de lo vivido

Una vez que los y las estudiantes se instalaron en Xalapa, comenzaron a vivir una etapa que suele conllevar momentos de sufrimiento y de dolor al generar un sentimiento de desarraigamiento de todo lo vivido en sus lugares de origen. De acuerdo con Gómez (2017) el

proceso de desarraigo es consecuencia de las pérdidas que vive el sujeto de su espacio, de su cotidianidad y de sus aromas, entre otros referentes; además, dicho proceso es vivido de manera distinta por cada estudiante según los recursos internos que cada uno posea. En este sentido, varias estudiantes expresaron haber experimentado momentos de intensa tristeza al despedirse de sus padres, al extrañar a sus familias y sus hogares.

Si bien las estudiantes relataron haber vivido el desplazamiento con gran entusiasmo al saber que estaban concretizando un proyecto construido a lo largo de varios meses, al despedirse de sus padres y madres comprendieron de forma abrupta que no tendrían un contacto directo con ellos y que pasarían muchos días antes de regresar a sus casas, hecho que les generó un dolor profundo, tal y como señala Tosi (2009, p. 86) muchos estudiantes suelen atravesar “procesos dolorosos que generan sufrimiento, desarraigo, dificultad para tramitar el duelo por las pérdidas inevitables (culturales, lazos sociales, afectivos, etc.)”. Esta es una de las primeras dificultades que tuvieron que enfrentar los y las estudiantes al instalarse y comenzar su nueva vida en la ciudad de estudios.

**ELF2. M.** Me acuerdo de que se fueron a los dos días, mis papás y mi hermano, yo me sentí muy triste o sea como que todavía no creía esa idea de que iba a estar sola por tantos meses, entonces, fue así como que no los quería dejar ir por dentro, porque por fuera era así de “ah está bien no se preocupen” y todo eso porque también yo sabía que era un peso extra de decirles no me dejen y estar con las lágrimas, entonces para mí fue difícil ya cuando te das cuenta de todo lo que vas a pasar.

El desprenderse de la familia es uno de los primeros desarraigos que experimentan los y las estudiantes ya que esta separación puede implicar una ruptura con el pasado existente y generar un sentimiento en el estudiante de encontrarse desprotegido y en angustia (Donoso, 2009). Cabe señalar que este sentimiento es vivido como una pérdida que además de implicar a la familia incluye a los amigos y a todas las personas que formaban parte del contexto que rodea al joven. Es así como se pudo corroborar que muchos de los y las estudiantes que a travesaron por estas pérdidas trataron de mostrarse fuertes con la finalidad de no preocupar a sus padres y hermanos; sin embargo, el hecho de no expresar sus sentimientos y emociones puede acarrear cuadros de depresión severos o ser fuentes de estrés. En su tenor, Donoso (2009) señala que durante esta etapa es importante que, si el estudiante se ve inmerso en períodos de tristeza y frustración, solicite apoyo especializado y externe su sentir con el objetivo de evitar caer en una depresión o en otros trastornos emocionales.

De igual manera, se pudo notar que a pesar de que los y las estudiantes comprendían que sus estancias lejos de sus familias eran temporales, inclusive en algunos casos se encontraban acompañados por algún familiar, les invadió un sentimiento de desarraigamiento generado al dejar sus hogares o al ver partir a sus familiares después de instalarlos en la ciudad de estudios. Para muchas estudiantes, el sentimiento de tristeza resultado de ese momento de ruptura marcó el inicio de sus estudios y hasta la actualidad siguen recordando con nostalgia esa primera separación del hogar familiar.

**EH1. M.** Y esa noche fue horrible, yo me acuerdo de que lloraba y yo me decía “ya duérmete para no estar pensando en tu mamá” y la señora al otro día me fue a despertar: “ya te tienes que ir a la escuela y tu mamá me pregunta si estás bien, ¿Estás bien?” ...Y yo así limpiándome las lágrimas y ya... Entonces, mi mamá siempre, todos los días, así de me dice: “chamaca ya levántate y no llores”, pero yo era así súper..., hasta me dan otra vez ganas de llorar y ya pasaron años.

**EP1.M** Pues, sí la verdad el primer mes fue muy difícil, es el en que uno se va adaptando, acostumbrando como tal, uno está acostumbrado a su casa, a su ambiente, pero sí fue muy difícil porque, aunque mis papás se fueron, pues sí fue dura la despedida porque nunca ni una ni la otra había estado fuera o tan lejos de nuestra casa y pues pensar que iba a ser tanto tiempo y a la distancia.

Este primer desarraigamiento o ruptura con la familia es vivida como una prueba dolorosa y llena de sufrimiento por muchos/as de los y las estudiantes y es precisamente el primer período, el cual es el más complicado porque no solo salen de la estructura familiar, sino que además tienen que incorporarse a una nueva vida que les exige una nueva cotidianidad y organización. (Goñi et al, 2022; Gómez, 2019). Además, ellos y ellas mismas se exigen mostrarse fuertes ante sus familias para evitarles angustias y convencerles de que cumplirán con la meta que se habían trazado de realizar sus estudios universitarios.

### **6.1.1. Duelo migratorio**

Si bien la etapa del desarraigamiento es dura y dolorosa para los y las estudiantes, esta solo es una etapa del proceso del duelo migratorio, el cual es resultado de la “separación en tiempo y espacio” de su lugar de origen (González, 2005, p. 84), proceso en donde el extrañar a sus familias y sus hogares va más allá de enfrentar una nueva cotidianidad. Cada estudiante vive el duelo migratorio de distinta manera y en distinto grado, dependiendo de los recursos con los que cuente, de acuerdo con González (2005, p.80) estos recursos van desde “las redes sociales de apoyo, el nivel de integración social, las condiciones de vida, las condiciones

dejadas atrás...”. En este sentido, se logró identificar algunos casos de estudiantes que vivieron duelos migratorios dolorosos que les ocasionaron afectaciones en su salud mental.

**EH3. M.** Y sí fue algo difícil, o sea tengo que admitir que fue difícil. Cuando acabó el primer semestre yo sí dije “no sé qué hice”, por qué me vine para acá, no me está gustando, o sea más allá del clima, que al clima sí me acostumbre, o sea mientras tenga boiler no pasa nada, pero lo demás, las demás situaciones que ya no está, por ejemplo, mi abuelita ahí cerca, ya no está mi hermano menor que es con el que siempre platico, mis amigas de la prepa que todavía son mis amigas, dije ya no las tengo aquí para contarles si me pasó esto o algo, todo es por llamada y demás. Entonces sí fue un momento un poquito difícil emocionalmente, sí fue un cambio totalmente; los problemas económicos, la competencia en la carrera, fue algo que yo no había previsto porque tenía 18 años, todavía no había vivido ciertas cosas que me tocaron vivir en Xalapa, como acomodarme a un nuevo estilo de vida.

Asimismo, el duelo migratorio significó para algunas de las estudiantes tener que vivir momentos de extrema tristeza, la cual puede representar según González (2005) la añoranza por lo dejado atrás, además de ser el síntoma más común del duelo y manifestarse por medio del llanto. Otros síntomas muy frecuentes entre las y los estudiantes fueron la soledad y la nostalgia.

**EP1. M.** Entonces fue muy difícil puedo decir en general y pues sí sentí mucha tristeza, mucha nostalgia por estar lejos de mi familia.

De igual manera, las estudiantes locales que fueron entrevistadas notaron cómo vivieron estos momentos de tristeza sus compañeros y compañeras foráneas, cómo extrañaban a sus familias y sus hogares a pesar de ya haber creado lazos de amistad y redes en la ciudad de estudio.

**ELOLLH. M.** Me tocó también escuchar igual que a veces extrañaban a su familia, extrañaban a sus papás, a sus hermanos, a las personas con las que convivían. Había gente que tenían sus parejas, que ellos se habían venido a estudiar a Xalapa y en su lugar de origen tenían a su pareja, entonces también los extrañaban que no se podían ver.

**ELOLF. M.** También luego he visto que se sienten más solitos porque, aunque estén con los amigos, sí les hace falta el amor, el cariño de papá, mamá o hermanos.

Al respecto podemos corroborar que las y los migrantes por estudios al igual que los demás migrantes se ven inmersos en distintas etapas que no son mínimas por tratarse de una migración interna y que además de estos procesos, deben enfrentar otra serie de problemáticas propias de la transición hacia la vida adulta. En ese sentir, Maceiras y Negrín

(2019) subrayan que “en el caso de las migraciones estudiantiles pueden identificarse escenarios vinculados a la muerte. Pero muertes simbólicas, respecto al mundo de la infancia y la adolescencia, para llegar a responder como se espera de un adulto.” Se puede entonces confirmar que el escenario de duelo en el que se encuentran los y las estudiantes no solo se debe al alejamiento de sus familias y sus contextos sino también al tener que hacer un ejercicio tanto emocional como psicológico para encontrar un equilibrio entre la nueva cotidianidad y una reubicación de sus vidas pasadas, por lo cual el proceso de duelo exige de ellos y ellas una reorganización y elaboración las cuales van acompañadas de dolor y sufrimiento (González, 2005).

**EP3. H.** Cuando llegué en primer semestre vi ese choque de realidad de que ya no estaban mis papás para ayudarme. Ya todo tenía que hacer por mi parte: trámites administrativos de la escuela, compras que yo iba a necesitar, libros para la escuela, administrar mi dinero y así, pagos de la comida que yo le tenía que dar a la señora. Por eso tenía que administrar bien mi dinero para no quedarme sin ese pago para la comida, pero más que nada, esos han sido los retos que he enfrentado al principio.

Es importante remarcar que la mayoría de los y las estudiantes entrevistadas nunca habían vivido en otras ciudades, ni lejos de sus familias por lo que el alejarse de sus orígenes significó para ellas un gran reto que les hizo experimentar un doloroso desarraigo; además, de que tuvieron que hacer frente a diversas preocupaciones como valerse por ellas mismas, responsabilizarse de sus propios cuidados, gestionar sus presupuestos y tiempos para cumplir con sus obligaciones escolares. Vemos también, que este cambio de rutinas y esta nueva responsabilidad de hacerse cargo de ellos/as mismas no fue preparado con antelación; es decir, no fueron cambios previstos, comentados en familia y para los cuales hubieran establecido estrategias básicas, como aprender a cocinar, racionar presupuestos y atender asuntos de la vida cotidiana.

**EP2. M.** A partir de ese momento me siento muy preocupada, muy nerviosa, sí con un poco de miedo a la vez pues al separarme de ellos, más que nada porque pues mi mamá en casa hacía prácticamente todo, yo no hacía nada, entonces siempre estaba acostumbrada a que mi mamá pues ya me tenía preparado el desayuno, lavaba mi ropa, pues sí a cosas más de la casa y pues en ese momento sé que yo soy la que tiene que tomar esta rutina, pues hacerse cargo de sus cosas personales. Pues sí, comienzo como a sentirme preocupada de qué voy a hacer, cómo le voy a hacer, me va a dar tiempo para todo esto, pero pues sí, fue muy fuerte el aprender sobre todo a ser

responsable de mis cosas.

**ELF2. M.** Yo que me enfermo cada minuto era así como que voy a hacer sola, cómo me voy a cuidar, cómo voy a sobrevivir con un cierto límite de dinero al mes o a la quincena, cómo le voy a hacer sola...va a ser cuestión de saber administrar, de saber buscar y de no dejarme llevar, por ejemplo, de un antojito o algo...

Es decir que los y las estudiantes tuvieron que hacer frente a desafíos de la vida adulta sin el acompañamiento directo de sus familias, además de mostrarse fuertes ante ellos para no preocuparlos. De acuerdo con Tosi (2009) este fenómeno que experimentan las y los estudiantes como parte de su proceso migratorio es de orden subjetivo y los conduce hacia un proceso de autonomía y responsabilidad, el cual es resultado de los cambios originados en la nueva cotidianidad. Los y las estudiantes tuvieron que valerse de sus recursos internos para resolver actividades de orden doméstico a las cuales no estaban acostumbrados/as, pero también a saber enfrentar situaciones más angustiantes como enfermedades y el cuidado de la salud sin el apoyo de familiares cercanos, lo que muchas veces les hizo sentir vulnerables.

**ELF1. M.** Pues, al principio me costó igual con lo de la comida, no era muy buena y pues la verdad estar pagando así en otros lugares pues no conviene, era un poquito difícil en ese aspecto porque tenía clases y todo, tenía que adaptarme, tenía que organizarme bien porque sabía que yo tenía que cocinar, sabía que yo tenía que limpiar, yo tenía que hacer absolutamente todo y también al mismo tiempo con lo de la escuela. Entonces era un poquito difícil porque fue un cambio un poquito abrupto porque estaba acostumbrada bien o mal a que sí puedo apoyar aquí en la casa, pero no lo hacía yo, no dependía al 100% de mí y pues también la parte en la que ahora yo me valgo por mí misma, de que me cuido yo o me cuido yo, entonces es como que tenía que ser más cuidadosa en este aspecto porque igual al enfermarme era de que pues, normalmente si me enfermaba sé que me apoyaban mis papás o me llevaban al doctor, no ahí, tenía que estar yo y pues sí era un poco difícil.

El primer semestre representa para estos/as estudiantes un cúmulo de dificultades que pueden empujarlos a vivir trastornos emocionales que les hacen dudar de su decisión de migrar y los lleva a considerar el regreso a sus lugares de origen y abandonar los estudios. Sin embargo, de acuerdo con González (2015) las pérdidas sufridas en un duelo también generan ganancias, en este caso un proceso de crecimiento. Algunos/as de los estudiantes entrevistados expresaron comprender que, si bien sabían que el migrar a la ciudad de Xalapa o regresar después de la pandemia les generaría otra vez este sentimiento de nostalgia, entendían que era un esfuerzo que tenían que realizar para su bienestar y para su futuro, de

esta manera podían comprender el valor del esfuerzo que estaban haciendo al separarse de sus familias y de la comodidad de sus hogares.

**EAR2. H.** También estoy pensando en el aspecto de que voy a estar otra vez en Xalapa y voy a estar buscando trabajo y todo, el hecho de que ya no voy a ver a mis papás y que tal vez incluso vaya a ser mi primer cumpleaños estando sin ellos y que va a ser tal vez un poco raro. Siento que voy a sentir mucha nostalgia, pero siento que va a ser por un bien, que es algo que ya necesito y que debo de hacer.

Otro síntoma que es posible encontrar en un duelo migratorio es la tendencia a idealizar lo dejado atrás, en ese sentido se encontró el caso de una estudiante que expresó ver su casa y su lugar de origen con otros ojos, mientras que otra añoraba la comida de su lugar, la cual consideraba más fresca que la de Xalapa.

**EHI. M.** Dije: “mi casa es grande”; no es una casa grande, solo son el cuarto, la sala y así, pero dije esto está más grande que donde vivo. Me encantó volver a sentir el calorcito de San Andrés y sobre todo el baño era de mi mamá y mío, ya no tenía que soportar los comentarios de la vecina y la comida era la que salía, recién hecha porque no tenía nada en Xalapa para calentar y sí fue más bonito. Veía San Andrés, o veía mi casa de otra forma, la veía grande, la veía verde porque pues tenemos un arbolito de mango y plantitas y aunque Xalapa sí tiene muchas flores pues estas sí son más, como diferentes, entonces yo veía eso.

**EP1. M.** Pues, es que aquí como todo es refrigerado, hay cosas que son empaquetadas y así, allá la carne es fresca, el pescado fresco y pues sí como que sí cuesta. En una ocasión sí compramos carne, pero pues no sabe igual, o sea siempre el sabor cambia y este y por eso me ha costado mucho y hasta la fecha, siempre mejor traemos cosas de la casa para evitar estar comiendo luego otras cosas.

Además de la nostalgia por lo dejado atrás, la familia y el hogar con todas las comodidades que ofrece, podemos remarcar que las estudiantes añoraban aspectos específicos de sus hogares que están relacionados con el cambio de un contexto rural en donde predomina la vegetación y donde los alimentos no sufren tantos procesos de conservación por lo que son más frescos. En ese sentido, podemos remarcar que los y las estudiantes experimentaron un proceso de alteridad sobre sus propios lugares de origen al compararlos con el lugar de estudio, es así como empezaron a reconocer cualidades que anteriormente no les atribuían y que hicieron que los valoraran más. Sin embargo, no fue así para todos/as los y las estudiantes, ya que otros comenzaron más bien a notar ciertas carencias que predominaban en sus lugares de origen en comparación con la ciudad de estudios.

### **6.1.2. El cambio de vida rural a la vida urbana**

Otro cambio muy significativo que experimentaron los y las estudiantes fue el tener que dejar sus comunidades o pueblos y venir a estudiar a una ciudad capital, a la cual en muchos de los casos descubrían por primera vez. Lo primero que mencionan al conocer la ciudad es su tamaño, les sorprendía lo grande que era en comparación con sus pueblos y también la cantidad de personas que había en las calles y en los autobuses.

**ELH1. H.** Haga de cuenta que bueno yo le digo que vengo de Pánuco, ese es mucho del por qué, pero ahorita lo desglosó, le digo que vengo de Pánuco y allá es un pueblito muy pequeño, pero cuando le digo muy pequeño de verdad es que hay cuatro secundarias, tres y el colegio que van como 12 personas a ese colegio, hay como tres prepas es como muy pequeño, todo mundo nos conocemos.

**ELI2. M.** Pues, la verdad es que es mucha la diferencia porque aquí donde vivo es un pueblito pequeño, aproximadamente somos como 3200 personas, o sea es muy pequeño y cuando llegué a Xalapa pues es más grande. Una vez me perdí en un autobús, yo me subí y me bajé hasta Xalapa 2000 y no sabía cómo hacerle para regresar.

**EAR1. M.** Sí fue un poco difícil porque yo la mayoría de mi vida la viví en un pueblo y aquí en Orizaba la verdad mi escuela está como a las afueras de Orizaba, entonces no hay tanta gente en realidad y cuando me subía al carro íbamos, pero todos los de la escuela y gente que conozco, gente de mi calle y así, y los carros van como yo siento que aquí van como más despacio porque igual está chiquita la ciudad, Orizaba está chiquita y más aquí en Ixhuatlancillo, entonces como que todo se mueve más lento por así decirlo, como que hay más espacio.

Otro aspecto que remarcó una estudiante es la diferencia en el tiempo y espacio en referencia entre una ciudad más pequeña y Xalapa, pues para ella todo avanzaba más lento en su ciudad de origen y sentía que había más espacio, en este sentido haciendo referencia a la cantidad de gente que se mueve de un lugar a otro en Xalapa. Además, otras estudiantes mencionaron que en muchas ocasiones se sentían perdidas al desconocer las rutas de autobuses y al tener que transbordar en ellos para llegar a un punto específico. Como mencionan Maceiras y Farall (2019, p.167): “Vivir en la capital implica habitar un paisaje de tráfico precipitado, de relaciones fugaces y anónimas; tiene que ver con transitar espacios masificados, con encontrarse de imprevisto en medio de una multitud y ser espectadores de alguna situación que toma de paso y por sorpresa”. Estos cambios significaron para los y las estudiantes nuevas maneras de organización, además de enfrentar el estrés de lo desconocido.

**EP2. M.** Pues sí, Xalapa es mucho más grande que Perote, yo me sentí perdida la primera vez que llegué, de hecho, sí nos perdimos con mi mamá, porque tanto ella como yo pues nunca habíamos viajado a la ciudad, entonces lo veía muy grande, sí me gustó la ciudad desde el primer momento que tope en ella pues sí me gustó, pero sí también lo veía como que muy complicado porque como es grande, pues tiene muchas muchos lugares y pues también tienes que tomar diferentes carros para ir a los lugares que tú quieras, entonces, pues sí fue como también de adaptarme y aprender de nuevo porque pues sí fue un cambio drástico para mí el hospedarme en este lugar y si me llevó pues varios meses para poder adaptarme y para poder conocer sobre todo.

Sin embargo, otras estudiantes, provenientes de otras ciudades más grandes, experimentaron un sentimiento contrario al sentir que Xalapa era una ciudad pequeña en donde en ocasiones no había mucho que hacer. Al respecto, es posible señalar que el considerar a una ciudad grande o pequeña depende de las subjetividades de cada estudiante y de igual manera, el tiempo y el espacio son dos elementos que se encuentran estrechamente ligados al sentir individual.

**EH3. M.** Y me di cuenta de que era una ciudad muy pequeña, también eso fue como algo muy, como vengo de una ciudad que, sí es algo grande, como es Veracruz que tiene zona sur, zona centro, está cerquita Boca del Río, tenemos rancherías que nos pertenecen. O sea, es como muy grande para mí y geográficamente Xalapa es más pequeña, entonces, eso también fue un poco chocante porque antes yo podía ir de una ciudad a otra y ahora estaba en una ciudad chiquita y había pueblitos alrededor y a veces sentía como que no había mucho que hacer, entonces también eso me pasó.

De igual modo, los y las estudiantes expresaron haber experimentado un grado de anonimato en la nueva ciudad al no conocer a nadie, ya que tenían la impresión de que en sus pueblos o ciudades todo mundo se conocía, sabían de qué familias provenían y se encontraban en las calles fácilmente; mientras que en la nueva ciudad todos son desconocidos, muchos provienen de otros lugares, al igual que ellos, por lo que no es posible tener referencias de sus familias. En este sentido, Gómez (2019, p.6) advierte que “caminar por las veredas y no conocer a nadie genera dos sentimientos: el anonimato expresado como indiferencia de los unos para los otros y, a su vez, la sensación de libertad”, estas dos tendencias contradictorias pueden crear, según la autora, sentimientos de confianza, pero también de temor y aislamiento.

**ELH1. H.** Porque yo vengo de un pueblo donde todos nos conocemos y todos tienen muchas mañas y todo eso y aquí llegó a un salón súper comportado, todos eran súper comportados, todos los niños eran súper tranquilos.

**EP1. M.** También a la forma debida a la organización, sí yo siento que aquí se pasa mucho más rápido el tiempo porque vas para allá y para acá entonces y en cuanto a la organización de las personas, pues siento que aquí nadie, bueno quizás porque aquí donde vivo yo no meto con nadie más, nadie se mete con nadie, quizás porque cada persona anda en sus cosas y pues, aunque son vecinos bien cerquita quizás no se meten, quizás no sé con la señora que vivo aquí, pero conmigo nunca me ha pasado. A diferencia de allá que vives más cerca, los vecinos son tu familia regularmente y es muy diferente porque allá es una comunidad rural y aquí es la ciudad. Entonces fue un cambio muy muy muy grande porque sí la verdad el estilo de vida es muy diferente.

Por otro lado, los y las estudiantes señalaron sentirse cómodas en Xalapa por su oferta cultural, misma que en sus lugares de origen era inexistente. La oferta cultural de Xalapa representó para estos/as jóvenes uno de los grandes atractivos y uno de los aspectos más sobresalientes en cuanto a sus estancias. Es así como podemos notar la dicotomía campo-ciudad (Maceiras y Negrín, 2019), en donde el campo es considerado como un lugar apacible con tiempos muy lentos, en donde hay menos cultura, las relaciones sociales son más simples y las personas tienen menor preparación académica.

**EH1. M.** Bueno lo que sí me gusta de Xalapa es que tú puedes ir cualquier día al centro y vas a escuchar como muchas personas o bailando, cantando, alguna exposición de fotos, en el parque, pues gente que no nada más está sentada y a pedir dinero, sino que están ofreciendo tal vez una danza, un dibujo, eso es algo que a mí me gustó mucho. También, gracias a la Universidad siempre me estaba enterando de va a haber una obra de teatro, va a haber una puesta en escena del ballet... así, todos los días había algo que hacer cultural y aquí no, de verdad que es bien difícil encontrar algo así, pero allá es casi siempre bailando, cantando, dando poemas, el acceso a los libros es demasiado grande y aquí no de verdad que creo que aquí nada más hay una librería y una biblioteca y allá es estar buscando hasta donde elegir.

**EH2. H.** Creo que de Martínez lo que no me hace querer regresar, no querer establecerme es en primera, la falta de cultura que hay allá, o sea, allá uno puede llevar una obra, incluso, una obra de carácter comercial, o sea, más digerible para el público y la gente no iría.

No obstante, esta oferta cultural no es aprovechada al cien por ciento por todos los y las estudiantes ya que se pudo identificar que las estudiantes de Pedagogía cuyas instalaciones se encuentran ubicadas en la zona sur, la más alejada del centro de la ciudad, son las que menos asistían a eventos culturales organizados por la propia Universidad o por otras instituciones. Algunas de estas estudiantes expresaron asistir a algún evento cultural

cuando se trataba de una actividad solicitada por sus profesores. Entre los motivos que una estudiante expresó por no asistir ni sentirse interesada por estos eventos era que ella había venido a la ciudad a estudiar y se concentraba solo en sus estudios evitando cualquier distracción, además de mencionar que no estaba acostumbrada a estas manifestaciones artísticas.

**EP1. M.** Pues, en la escuela nada más porque igual por lo mismo de que nosotras nada más venimos a estudiar y nada más, no era de que fuéramos a salir y hasta la fecha no, no salimos, siempre salimos a lo necesario, a comprar y nada más. Pues sí fui en una ocasión porque por parte de hecho de una materia que nos llevó un maestro y ya fuimos todo el grupo bueno fueron dos grupos que fuimos a ver a la orquesta de Xalapa.

Se puede corroborar de esta manera que cada estudiante tiene distintas apreciaciones sobre la misma ciudad de estudios, algunos aprovechan ciertas características que le propone el contexto social de la misma, mientras que otros se concentran absolutamente en sus estudios o en el ambiente universitario sin tomar en cuenta otras posibilidades que les ofrece el encontrarse en una ciudad capital. Podemos remarcar también que el acercamiento a otras actividades depende también del capital cultural que posee los y las estudiantes; es decir que ya están habituados a consumir cierto tipo de actividades culturales y recreativas, mientras que otros/as no lo están y tampoco sienten curiosidad por desarrollar un nuevo consumo cultural.

### ***6.1.3 Descubriendo la nueva cotidianidad***

Ahora bien, a medida que los y las estudiantes van descubriendo la ciudad se ven inmersos en un sinnúmero de cambios que día a día van incorporando, dichos cambios poco a poco van formando parte de su cotidianidad hasta que van perdiendo su carácter novedoso. Sin embargo, el proceso que desencadena en los y las estudiantes requiere una modificación de vínculos, además de ciertos momentos de tensión e inestabilidad cuya tolerancia depende de la personalidad de cada estudiante (Gómez, 2019). Entre los primeros factores que cambiaron la realidad de los y las estudiantes se encontró el clima, este cambio fue un tanto brusco ya que muchos de ellos provienen de climas calurosos en donde las lluvias son escasas

y con inviernos poco fríos. Sin embargo, muchos de los y las estudiantes manifestaron que el clima frío de Xalapa era muy agradable.

**EAR2. H.** Pues me gusta el clima de Xalapa, me desespera un poco sudar mucho, soy una persona que suda fácil. La primavera aquí es muy calurosa, mucho bochorno y pues estar en Xalapa es rico, la verdad, siento que es un clima muy a gusto, igual me gusta de Xalapa que está relativamente todo cerca entonces en Xalapa siempre andaba caminando, es raro que pague camión, es un ahorro que me hago. Lo que no me gusta es que es todo subidas y bajadas entonces me quedo sin aire luego y justamente la humedad ese es un problema porque incluso dejé en el otro cuarto unas cosas y cuando volví ya tenían hongo, si es lo que menos me gusta de Xalapa, la humedad.

No obstante, la humedad de Xalapa llegó a incomodar a varios de los y las estudiantes que no sabían cómo cuidar su ropa, cómo vestirse de acuerdo con la estación y eran sorprendidos por los cambios bruscos de temperatura.

**EP1. M.** Sí, decía yo, la ropa cuando se va a secar, no olía rico, no huele igual la ropa, le decía yo a mi mamá porque allá con el solecito agarra otro olor, yo sí le decía a mi mamá, huele a húmedo y ya está seca y ésta es otra, no sabes ni cuándo va a llover, no sabes cuándo va a ser sol. Ahora sí y hubo una confusión que siempre me acuerdo, allá cuando amanece con mucho sereno es porque va a haber un sol bueno y un día amaneció así y yo dije va a estar bueno el sol y ¡que va a ser! aquí anuncia frío, bastante frío y yo dije: “asu mami pues me confundí aquí” y ese fue también otro aspecto, conocer el clima aquí de Xalapa, como es una forma también que uno tiene que conocer para poder también, por ejemplo, si sales tienes que saber, si vas a llevar paraguas, chamarra porque ya no se sabe el clima y allá claramente se ve cuando el día va a estar bonito y cuando el día va a estar lluvioso.

Posteriormente, otro elemento que sobresalía para ellos era la geografía ya que Xalapa es una región montañosa con una altura de alrededor de 1400 metros sobre el nivel del mar. La situación geográfica provocó inconvenientes de salud a algunos estudiantes que no estaban acostumbrados/as ni al tipo de clima ni a la altura de la ciudad.

**ELF2. M.** Para mí fue incómodo el primer semestre para empezar el cambio de clima a mí no me ayudó en nada, yo vengo de una ciudad en donde es playa, aquí solamente existe el verano, siempre está soleado no conocemos el invierno y llegar a una ciudad en donde siempre hace frío, en donde está lloviendo, después granizando y el viento y todo eso en mi salud, mi salud se vio muy afectada, por ese lado sufri mucha migrañas por el cambio de altura me habían comentado.

De igual manera, la organización de la ciudad representó para los y las estudiantes, un elemento nuevo y difícil de comprender, ya que sentían que no había una lógica en la distribución de las cuadras que les permitieran ubicarse fácilmente por lo cual tuvieron que tomar estrategias para poder desenvolverse en la ciudad. Casi la totalidad de los y las estudiantes expresaron haberse extraviado en los autobuses y haber vivido momentos de mucho temor al no saber cómo regresar a sus alojamientos. Tal y como señala Soto Recio et al. (2023, p.4) en su estudio “La llegada a Xalapa implica una adaptación a la dinámica urbana antes de iniciar los estudios. Esta ciudad tiene un alto nivel inmigratorio y su trama urbana demanda estrategias de movilidad, de transporte y de identificación de lugares de interés”. Poco a poco, los y las estudiantes fueron habituándose a la distribución de la ciudad, aprendieron a desplazarse y a utilizar el transporte público, pero fue un proceso que tuvieron que atravesar.

**ELF3. H.** La organización de las calles en Xalapa es rara. Muchas veces caminaba hacia un lugar y según yo pensando que las cuadras eran tal cual: cuadradas, pensaba que al regresar que si doblaba y regresaba era fácil, pero pues me salían otras calles, otros cruces y todo eso. Entonces, ahí sí supe que, si quería aprender a andar, no era solamente caminar y ya, era saber bien los caminos y las calles.

**ELF1. M.** Se me hizo muy sorprendente también ay, Dios mío, es que Xalapa es como que todas las calles te llevan al mismo lugar, pero también te pierden o sea es un laberinto, puedes tomar este camión y también este camión y todos te llevaban al mismo lugar, pero pasaban por diferentes lados. Me perdía mucho y me perdí muchísimas veces, entonces la ciudad en sí era muy complicada.

**EP3. H.** Respecto a adaptarme a la ciudad fue difícil porque no sabía andar en camiones, he agarrado como tres camiones incorrectos, he ido a dar a otro lugar, pero siempre me gusta andar con datos de internet para usar Google Maps y no me resultó tan complicado después andar por la ciudad. No conozco toda la ciudad, conozco nada más el parque Juárez, Arco Sur, de la otra mitad, la verdad sí estoy perdido, pero como le digo, uso la aplicación de Google Maps y a veces me siento un poco inseguro porque ya es tarde y tengo el celular de fuera y nunca me ha gustado, más que nada por la inseguridad y ahorita cada vez hay más. De hecho, esa es otra cosa de las que no me agradan mucho de aquí de la ciudad de Xalapa.

Con base en lo expresado por los y las estudiantes, podemos señalar que muchos/as sintieron que su proceso de adaptación fue complicado por características propias de la ciudad, como señala Gómez (2017, p.7) para que estos/as jóvenes incorporen la novedad en su cotidianidad deben invertir una gran energía psíquica que les permita “poder manejarse en los espacios y en función de los tiempos que cambian sustantivamente si lo comparan con

los lugares de origen.” Es así como todos estos cambios simultáneos que son enfrentados por estos/as jóvenes suelen generarles mucha ansiedad y sentimientos de angustia, los cuales pueden perturbar sus trayectorias escolares.

Además, estos cambios de espacio van acompañados de cambios en la vida social y se ven explícitos de acuerdo con Gómez (2019, p.14) en varias modificaciones “ligadas al anonimato, a la libertad de movimiento, a la inseguridad, al escaso dominio de la escala mayor para trasladarse en transporte público, a las formas de sociabilidad que antes no conocían, al uso del espacio público, a medidas de seguridad para sortear la incertidumbre y a los temores ante lo no conocido”. Es así como se pudo advertir que la gran mayoría de los y las estudiantes expresaron sentir inseguridad en Xalapa al no saber cómo desplazarse, desconocer la organización de la ciudad y haber experimentado un cambio tan drástico de un contexto rural a un contexto urbano que demanda a sus transeúntes nuevas formas de movilidad.

Al respecto podemos apoyarnos en lo que menciona Bourdieu (1980) sobre el habitus y la función del cuerpo para interiorizarlo, es decir que es a través del cuerpo y sus prácticas que el habitus va tomando lugar y se va ajustando. Vemos en lo expresado por los y las estudiantes como esta falta de incorporación del habitus correspondiente al nuevo espacio y a la gestión del tiempo se manifiesta al sentirse fuera de lugar o perdidos en las dinámicas de Xalapa. Con el tiempo el habitus se va a ir ajustando conforme los y las estudiantes se acostumbren a la nueva manera de moverse.

## 6.2 Proceso de alteridad

La migración y el ingresar a la universidad implicó para los y las estudiantes, como hemos reiterado en varios apartados, atravesar varios procesos, uno de ellos es el relacionado con la alteridad. Durante este proceso, se vieron confrontados a otras maneras de ser, de pensar y de actuar, es decir a un conjunto de diferencias que los llevaron a vivir ciertos episodios de tensión y de reflexión sobre sus propias cosmovisiones e identidades (Gómez, 2019; Cabrera y Zubillaga, 2019; Araya Solís y Vega Villalobos, 2020; Campechano et al, 2024). Al respecto, Gómez (2019, p.15) afirma que “Las migraciones originan tematizaciones, en un proceso descentrador, en los que algunos aspectos del mundo subjetivo y social se visibilizan por contraste a lo conocido, dando lugar a nuevas construcciones”.

### **6.2.1 Choque cultural: vivir en las diferencias**

Una vez que cada estudiante va descubriendo la nueva cotidianidad anteriormente mencionada, comienza a identificar diferencias en muchos elementos que componen su vida, por ejemplo, en la manera de comportarse, de vestirse, de alimentarse, de expresarse, lo que suele generar en ellos un choque cultural. Este choque cultural es producido al momento en que su habitus, el cual ha sido formado desde la infancia se encuentra con otros habitus con los cuales no encaja por lo que llega a producirse una colisión (Bourdieu, 1987, p.87 citado en Cabrera y Zubillaga, 2019). Como señala Soriano (2018, p.67) “el individuo se siente..., desprovisto de aquellos elementos que lo han acompañado desde su niñez, se encuentra fuera de su “contexto habitual”, pierde por lo tanto sus puntos de referencia cotidianos”.

Es primordial señalar que el choque cultural es experimentado por cada estudiante de manera singular y que, aunque la teoría tiende a definir este fenómeno como algo negativo, hay otros autores que lo señalan como una “experiencia altamente enriquecedora” (Soriano, 2018, p. 68). En el caso de los y las estudiantes se pudo remarcar que, aunque las primeras impresiones fueron desconcertantes, les dejaron grandes aprendizajes, los cuales los llevaron a cuestionarse sus propios comportamientos y a reflexionar sobre sobre sus propios habitus e identidades.

#### **6.2.1.1 Diferencias en comportamiento**

Fueron múltiples las diferencias que los y las estudiantes remarcaron al convivir en la diversidad propuesta al interior de las aulas, no solo con compañeros/as xalapeños/as sino con otros/as compañeros/as provenientes de distintas regiones del estado y del país. Entre estas diferencias se encontraron: la manera de comportarse, rasgos de la personalidad ligados al origen y a las cosmovisiones.

En lo que concierne a la manera de ser, se logró identificar el caso de una estudiante proveniente del norte del país la cual era juzgada por sus compañeros por ser muy seria y directa a la hora de expresarse, lo que les hacía dudar en entablar contacto con ella. Por su parte, la estudiante adjudica su manera de expresarse a la cercanía que había entre su ciudad de origen (Tijuana) con la ciudad de San Diego, entonces el provenir de una ciudad fronteriza le había conducido a desarrollar una cosmovisión híbrida que recupera rasgos tanto de su ciudad como la de la ciudad extranjera.

**EAR3. M.** Pues bueno, lo que sí me han dicho mucho desde que no pues una que me ven una persona extremadamente seria y que soy muy directa, pero en Baja California somos muy directos, pues tenemos mucho la influencia de lo que es San Diego, la gente de allá es demasiado directa, son muchísimo más abiertos, entonces pues sí digamos que sí tengo una costumbre de ser así, pero pues aquí la gente creo que lo interpretaba a veces extraño, era extraño, a veces me veían, me percibían, incluso otras personas, ya posteriormente que me conocían, era como que oye pensé que eras una persona enojona; escuchamos que eras muy directa y siempre decían: “no es que los que vienen del norte son muy directos”, y yo bueno pues así los perciben.

De igual manera, otra estudiante, proveniente del sur del país (Cárdenas, Tabasco), notó ciertas diferencias en cuanto al comportamiento de los estudiantes locales y los de su lugar de origen, sobre todo en cuanto a la amabilidad, tenía la impresión de que los y las locales eran demasiado amables, pero que al mismo tiempo eran más distantes. Además, esta misma estudiante señala que le costó mucho entablar contacto con los y las locales al considerar que los temas de conversación eran muy distintos a los de su lugar de origen, ella sentía que no entendía de qué hablaban, no conocía los referentes culturales que utilizaban y en consecuencia no lograba entablar una comunicación con ellos/as.

**ELF1. M.** Bueno, pues para empezar no es por hablar mal de Cárdenas, pero es un poquito el trato con los demás es un poco tosco un poquito más agresivo, no sé cómo y ahí se me hacían demasiado amables y yo era como ok. Si no es que sea mal educada, pero se me hacía como muy amables todos, pero también con los muchachos son un poco más cerrados... al menos aquí con los tratos que he tenido no es tan cerrado o sea si alguien no va bien todo no se le hace como tanto el feo... no sé cómo decirlo... fue lo que sentí cuando llegué que allá sí son un poco más cerrados mucho más cerrados. Y me costó un poco encajar normalmente; no me cuesta hablarles, pero con ellos sentía que me costaba más, como que no tenía un tema con ellos porque de lo que hablaban o algo así, no me entendían, entonces me costó un poquito, pues probablemente porque sea la Facultad de Humanidades... había como temas como muy profundos, temas así... temas que probablemente yo nunca había abarcado o si lo hacía, no era exactamente para convivir con mis amigos y ellos sí, y hablaban mucho de eso, había cosas, de lugares que me hablaban así, de Xalapa o de sus experiencias y yo nada... estaba en cero totalmente y siento que no tenía un tema en sí... me costó mucho.

Por otro lado, un estudiante migrante, proveniente del norte del estado, percibió un comportamiento distante entre los estudiantes locales; por ejemplo, que no se conocían o no se interesaban en conocerse entre otros grupos. Él consideraba que esto se debía al tamaño de la ciudad, es decir que, en una ciudad más grande, la gente se conoce y se trata menos.

Mientras que otro estudiante expresó que percibía que en general el trato con la gente en Xalapa era más cordial que en su lugar de origen o en otras ciudades en donde había vivido, consideraba que la gente era muy amable, además de no sentirse juzgado ni señalado por nadie. Estas cualidades de la gente en Xalapa le habían convencido a tal punto de desear establecerse en la ciudad después de culminar sus estudios.

**EH2. H.** Creo que la convivencia con la gente es más sana, o sea creo que las personas de aquí de Xalapa que he conocido en negocios, establecimientos son más amables, más cálidos, más humildes. Digo teniendo la experiencia que tuve en Puebla que incluso 3 veces estuvieron a punto de atropellarme estando el semáforo en rojo y yo tengo como una imagen un poquito fea tanto de ahí y de Martínez de la Torre, o sea creo que venir de una ciudad que, me gusta Martínez de la Torre, me gusta ir, pero, por ejemplo, la gente de allá si es muy juzgona, si llegas a un lado y aunque no te conozcan te barren de pies a cabeza. En Puebla la gente si es muy grosera, allá no se tiene la cultura de que por ejemplo vas a la frutería y les compras casi 100 pesos de fruta casi 200, como de “ah llévate estas naranjas de pilón” y acá en Xalapa sí. Acá sí es como que llegas a un lugar y la gente está en su onda, nadie se fija en ti y es eso, me ha gustado más eso. La economía para vivir aquí en Xalapa y digamos que la actitud de las personas y la ciudad es lo que más me ha gustado de aquí. Es por ello por lo que me gustaría establecerme en un futuro.

No obstante, otro estudiante expresó haber vivido un choque cultural respecto a la manera de expresarse de sus compañeros que en ocasiones le llevó a sentirse incomprendido, además de que sentía que su cosmovisión no correspondía a la de la Xalapa, sobre todo, a la apertura que tienen los demás estudiantes al probar cosas como teñirse el cabello de colores llamativos o consumir ciertas sustancias. El estudiante EP3.H consideraba que tenía la cosmovisión de su lugar de origen y que, aunque con el tiempo empezaba a acostumbrarse a las diferencias aún había aspectos que le seguían pareciendo extraños. Por su parte, otra estudiante expresó que lo que más le sorprendió en Xalapa era el comportamiento de sus compañeros locales en cuanto a sus familias, sentía que eran muy despegados de sus padres y madres, que parecían muy libres sin ellos, mientras que ella era muy apegada a su familia a pesar de tenerlos en otra ciudad.

De igual modo, otra estudiante expresó haber tenido algunos conflictos con sus compañeras de pensión, las cuales eran originarias de diferentes ciudades, al considerarlas muy conservadoras en sus comportamientos, por ejemplo, estas jóvenes hacían comentarios incómodos sobre cómo tenían que comportarse las mujeres, hecho que la llevó a ella y a otras

compañeras a sentirse lastimadas y juzgadas por sus formas de ser y actuar.

**EAR1. M.** Sí, bueno, pues es que hay dos chicas, una que se llama Jimena y María, que, sí son, bueno, no es porque yo esté juzgando o algo, pero siento que fuimos educadas diferentes. María..., más María que Jimena como que su familia es muy católica y muy conservadora por así decirlo y a mí por ejemplo nunca me dijo nada o algo así, pero esta chica Amali sí se siente mal porque sí me lo ha dicho ella: que se ha puesto a llorar por los comentarios que hace María, que juzga mucho cuando sale muy noche, con quién sale, con quién estás, si hace esto, si no hace lo otro y le llega a decir palabras un poquito pues hasta groseras porque le dice que eso no se debe hacer, “las mujeres no debemos hacer esto, eso está mal”. Igual la señora, la dueña de la casa es católica y es muy conservadora y luego sí se enoja que estemos saliendo muy noche

Otras estudiantes también se percataron de diferencias no solo con los y las estudiantes locales sino también con otros estudiantes migrantes, entre las cuales destacaron, por ejemplo, que los y las estudiantes del sur utilizaban más groserías al hablar, que los de Xalapa y de las ciudades aledañas, quienes eran más religiosos, más serios y reservados, que los de Martínez de la Torre eran más abiertos y malhablados y que los de Perote eran muy serios y desconfiados, por mencionar solo algunas de sus observaciones.

En este sentido, una estudiante de Perote señaló sentirse juzgada como una persona cerrada y que inclusive llegó a sentir el rechazo de su grupo, esto debido a que ella no asistía a fiestas o no salía con sus compañeros/as, puesto que tenía muy en claro el motivo de su estancia en Xalapa que era enfocarse en sus estudios. Esta experiencia resultó ser un tanto dolorosa para ella al sentirse criticada y señalada por sus compañeros quienes comentaban que tal vez su comportamiento se debía a que provenía de un lugar muy pequeño.

### **6.2.1.2 Diferencias y discriminación lingüísticas**

Una de las diferencias más destacadas por los y las estudiantes migrantes como locales fueron las de orden lingüístico, sobre todo las relacionadas con el uso del léxico y acentos distintivos de algunas regiones. En ese sentido, Frechero y Sylburski (2000 en Cabrera y Zubillaga, 2019) señalan que los y las estudiantes migrantes pueden experimentar sentirse extranjeros en su propio país ya que a pesar de compartir la misma lengua no se comparten los mismos códigos ni modismos debido a particularidades locales que no se usan en el resto del país.

Los y las estudiantes expresaron sentirse en muchas ocasiones desconcertados por la manera de hablar de sus compañeros/as locales y también otros/as migrantes provenientes de otras regiones, además notaban que al igual sus compañeros/as no entendían o dudaban de lo que ellos/as les decían, lo que ocasionaba muchos malos entendidos y momentos incómodos. De acuerdo con Soriano (2008) la perdida de signos y códigos que enfrenta un migrante en el nuevo contexto genera en ellos/as un choque cultural, lo que los obliga a realizar mayores esfuerzos para lograr establecer una comunicación eficaz, además de un continuo trabajo de interpretación de los nuevos códigos.

**ELF1. M.** Al igual que de las palabras hay palabras que luego me decían: “no pues tú te las inventas me cae” y yo decía pues yo así las conozco o ellos igual me decían unas palabras cómo *chipi chipi*, algo así le dicen a la lluvia, y yo “ah sí ok, eso también te lo pudiste haber inventado” pero, bueno de esas palabras igual hubo varias palabras que no entendía y que ellos no me entendían y me preguntaban qué era eso, es de lo que más me acuerdo de que sí me costó un poquito adaptarme.

**EP2. M.** Había cositas como que yo mencionaba y no me entendían porque aquí los llamaban de otra manera o compañeros que vienen de otros lugares que también para ellos es otro o lo llaman de otra manera, entonces sí fue difícil para mí como ajustarme a ese vocabulario, como a un compañero lo conoce así, entonces sí fue difícil el entender sobre todo para mí, pero pues sí poco a poco lo fui aprendiendo, sabía ya cómo llamarlo y pues sí sigo aprendiendo hasta el momento porque me sigo topando con personas nuevas.

Se puede notar en lo expresado por las estudiantes ELF1.M y EP2.M el proceso que vivieron para comprender lo que decían sus compañeros/as y cómo, poco a poco, fueron integrando estas palabras a su vocabulario, aunque ellas mismas expresan que para ello debieron hacer un esfuerzo y que aún siguen aprendiendo cómo tratar esas diferencias. En ese sentido, Falla et al. (2021, p.15) explican que “la variación diatópica es un factor que genera choques lingüísticos en los migrantes, quienes también deben adaptarse a las palabras específicas de la nueva región”, es decir que estas diferencias forman parte del choque cultural que viven los y las estudiantes al instalarse en la ciudad de estudios y es un proceso con el cual lidian hasta adaptarse a las nuevas formas de expresión.

En ese mismo tenor, otro estudiante comentó que le asombró mucho la construcción de las groserías en Xalapa ya que se tiende a feminizar los adjetivos y a usar los sufijos “illo” e “illa”. Sin embargo, señaló que él no podía usarlas porque consideraba que los compañeros locales lo juzgarían de apropiarse de un vocabulario que no le pertenece, como si no tuviera

derecho de utilizarlo al no ser originario de la ciudad. Vemos, así como el sentido de identidad se refleja en la expresión oral a tal grado que este estudiante migrante no se siente identificado con estos usos específicos del léxico y por lo tanto prefiere evitarlos.

**EH1. M.** En palabras, tienen muchas palabras raras, bueno no raras pero las groserías que dicen las terminan con *a* o varias palabras las terminan con *a*, en lugar de decir *vatillo* o *vatilla*, esas palabras no las ocupo, siento que si las ocupo me van a ver raro, de “ay tú ni eres de aquí ¿por qué las ocupas?” Esas están muy raras, bueno se me hacen muy raras. No las entiendo, cómo y por qué las ocupan.

De igual manera, el estudiante EH3.M comentó que él también notó el uso del sufijo en los sustantivos y que le asombró que, a pesar de provenir de una ciudad tan cercana a Xalapa, pudiera haber diferencias a la hora de expresarse oralmente. Asimismo, remarcó que, en muchas ocasiones, sus compañeros locales no comprendían algunas palabras o expresiones que usaba con otros estudiantes migrantes, pero que estas incomprendiciones no ocasionaron mayor problema. Cabe recalcar que este estudiante nunca expresó su extrañeza a sus compañeros en cuanto a lo que no entendía o preguntó por qué se expresaban de dicha manera, sino que simplemente asumió estas diferencias como parte de los cambios a enfrentar al provenir de otra ciudad. Esto nos permite confirmar que cada estudiante vive el choque cultural de manera distinta, implementa estrategias específicas y reflexiona sobre el proceso de alteridad que vive al convivir con otras maneras de ser y de pensar. Al respecto Giles et Ogay (2007, como se citó en Campechano et al., 2024) explican que los y las migrantes realizan ciertos cambios en su manera de hablar de manera estratégica con la finalidad de sentirse aceptados en el nuevo contexto. Podemos remarcar de esta manera cómo poco a poco los y las estudiantes van construyendo su sentido práctico intercultural a través precisamente del desarrollo de competencias interculturales en los momentos de incomprendición, al cuestionarse los significados, al reflexionar sobre su propia manera de expresarse y al apropiarse del nuevo vocabulario que van descubriendo.

**EH3. M.** Entonces sí, había veces, estas cosas cómo les decían a ciertas cosas o no sé también, algunas frases tal vez muy jarochas que yo tenía y que yo tengo y que yo se las decía, ellos no me entendían o había veces en las que ellos usan mucho el *illo* al final para decir las cosas y a mí se me hacía raro. Nunca les dije nada, pero no es muy común aquí y eso que estamos muy cerca y hubo esos momentos en los que se les hacía muy gracioso el cómo decíamos también algunos dichos o el cómo nos

llamábamos entre nosotros, entre mis amigos de Veracruz y yo, como que se les hacía muy curioso, pero no tuve más problemas por ello.

No obstante, otras estudiantes relataron haberse sentido confrontadas en ciertas ocasiones por el vocabulario que usaban por lo cual tenían que buscar otras maneras de darse a entender sin recurrir a las mismas palabras desconocidas por sus compañeros. A este respecto, ellas comprendían que pudiera haber diferencias, pero no les agradaba cómo estas eran tratadas por sus compañeros, puesto que las cuestionaban, se burlaban o inclusive llegaban a decirles que hablaban raro o de manera incorrecta, por lo que las estudiantes se sentían atacadas y con necesidad de defender su identidad. Como señala Grimson (2012) el encuentro de culturas diferentes puede desencadenar tensiones que a su vez dan lugar a luchas identitarias.

**ELF1. M.** Bueno pues yo al menos siento que era un poco más prudente, esperaba que terminaran la oración lo que decían y ya les decía oye y qué es esto o explícame porque no entiendo, ellos eran como que oían una palabra y de inmediato que “¿eh? y eso qué es” así y ni siquiera me dejaban terminar el contexto para ver si me entendían y si era como, pero por qué o hay una palabra que recuerdo que un hubo una discusión porque ustedes le dicen nanchi y yo lo conozco como nance simplemente y era de cómo porque le quitan la h y era como que una discusión, a mí se me hace más fácil decir nance que decir nanchi y eso que entonces era algo, así era una discusión de broma, pero sí había varias palabras o varias cosas que no me entendían y no tenía una manera no tenía otra palabra para explicárselas porque pues simplemente no tenía, se las podía describir pero no tengo otra palabra porque no es exactamente eso.

**EH3. M.** Sí, me pasó muchas veces. Me acuerdo de que había muchas veces que los chicos llegaban a burlarse de cómo le decía yo a algunas cosas o cómo pronunciaba algunas cosas o que hablaba muy rápido, no sé. Era como que estas situaciones. Y pues a veces no lo tomaba como incómodo, pero hubo si un par de ocasiones donde recuerdo sí fue como de “ay perdón, es que yo no le digo así”. Por ejemplo, una vez, me acuerdo de que me escucharon diciendo que yo les dije que yo quería ir por michas, a mis amigos y un xalapeño que ni siquiera estaba hablando con él, me dijo: “¿qué es eso? ¿Qué es esa cosa?” y yo pues son, lo que ustedes conocen como bolillos, así le decimos allá a ese pan para las tortas de allá, ese pan decimos michas y dije “ay no, qué raros son los jarochos, la verdad” y yo lo tomé, así como ok, no estoy hablando contigo. Entonces, yo siento que muchas veces los foráneos tenemos nuestros mecanismos de defensa, si me llegan a decir algo por de donde soy o por mi acento, por lo que sea, me voy a defender.

Por otro lado, la estudiante ELF2.M señaló que otros estudiantes migrantes se expresaban cotidianamente con un lenguaje soez, por ejemplo, recalcó la experiencia que

vivió con una compañera de su pensión quien se dirigía a ella y a las demás compañeras con este lenguaje, hecho que llegó a suscitar desencuentros y a hacerlas sentir ofendidas. Cabe señalar que, al abordar el tema con esta estudiante, también migrante, se justificaba explicando que esa era su manera de hablar y que no utilizaba ese lenguaje con la finalidad de ofenderlas, sino que estaba acostumbrada a expresarse de esta manera. Sin embargo, esta experiencia les permitió entablar un diálogo a partir de esta diferencia, a aceptarse y a tomar acuerdos sobre lo que no les parecía para sentirse más cómodas en sus maneras de expresarse; es decir que este hecho suscitó que la estudiante desarrollara su competencia intercultural a través del diálogo y la negociación, lo que a su vez les permitió el desarrollo de un sentido práctico más intercultural.

**ELF2. M.** Sobre todo con otras dos chicas porque una de ellas era muy grosera siempre te hablaba con groserías entonces nosotras no estábamos acostumbradas y comenzaban las peleas oye no me faltes el respeto oye qué te pasa, pero ella se excusaba diciendo que de donde ella venía así hablaban todos y que no era grosera simplemente que así aprendió y así era su manera de ser y ya poco a poco fuimos adaptándonos a ella y ella a nosotros y decirle ciertas palabras evita las porque nos ofenden no nos agradan o ciertas cosas, ella se excusaba diciendo esta palabra viene del origen y así, y nosotras “ok lo entendemos pero nosotros lo tomamos como una grosería”.

Esta misma estudiante relató que sus compañeros comentaban que ella hablaba muy rápido lo que en ocasiones dificultaba comprenderla y que otra estudiante migrante, proveniente de una ciudad cercana a la suya, explicó que hablaba así porque era originaria de Coatzacoalcos y que comúnmente así hablan los de esa ciudad. Este hecho la sorprendió ya que nunca había reflexionado sobre su manera de hablar y no había remarcado que en su ciudad se hablara particularmente rápido, hasta que alguien más se lo hizo notar. Como menciona Gómez (2019) las migraciones permiten a los y las estudiantes vivir un proceso descentrador en donde varios aspectos de la vida social son identificados a través de las comparaciones entre lo vivido y lo novedoso; es decir que los y las estudiantes tenían la ocasión de reflexionar en sus maneras de expresarse a través del contraste con sus pares migrantes o locales.

**ELF2. M.** Bueno algo que me decían mucho los compañeros de mí es que hablaba muy rápido, es que hablas tan rápido que a veces no te entendemos y mi primera

reacción fue de “quizás si lo hago me tomo cierto ciertas pausas para hablar”, pero rápido intervino otra chica y dijo es que es de Coatza así hablan las de Coatza porque yo soy de Acayucan y conozco a los de Coatza y así hablan los de Coatza y yo me quedé como “ok o sea yo no sé si eso sea una realidad o no”, pero fue el comentario que ella hizo en su en el momento y yo fue de “ay no lo sabía, quizás sí sea cierto, quizás sí hablamos muy rápido, muy de golpe como dirían” pero yo nunca lo percibí.

En cuanto a los acentos, se identificó a varios estudiantes que expresaron haber sido reconocidos/as rápidamente por sus compañeros/as locales como migrantes al hablar diferente. De esta manera, el acento se convirtió en el primer rasgo distintivo de los y las estudiantes migrantes, ya que con tan solo expresarse oralmente se podía reconocer que no provenían de la ciudad de estudio. A este respecto, Cabrera y Zubillaga (2019, p. 207) comparan el contacto que tiene un niño con su lengua materna al migrante con una segunda lengua, en donde el acento juega un rol importante como marcador de identidad, “del mismo modo que el niño entra en el lenguaje materno o nativo, el migrante entra en un segundo lenguaje. Y en este punto cabe preguntarse por el sentido de la conservación del acento y de las expresiones lingüísticas de origen. Estas permiten la visibilidad de un rasgo identificatorio con otros migrantes, y aprender una segunda lengua da cuenta de un proceso de re-arraigo exitoso y de una conquista del lenguaje y de las prácticas comunicativas académica”.

**ELF3. H.** Lo primero que me llamó la atención fue que rápidamente se dieron cuenta de que yo no era de Xalapa por la forma en la que hablo. Se supone que tengo como un tipo de acento que no es de Xalapa, no lo alcanzo a distinguir todavía, no reconozco cuál es, no sé la diferencia, pero al parecer en Xalapa sí lo notan.

**EP1. M.** Sí hay como ese cambio, sí me lo han comentado, pero no en tono desagradable si no “*ay tú no eres de aquí por tu tono de hablar*” y “*ya de dónde eres*” y ahí empieza como una plática, de esa manera es como que me han remarcado y dicho que no soy de aquí por mi forma de hablar, por mi acento es lo que siempre me dicen que por eso no soy de aquí, pero nada más, solamente así. Igual hay otros compañeros que no son de aquí y que se nota también alguna diferencia.

De igual manera las estudiantes locales entrevistadas expresaron haber remarcado los acentos regionales de sus compañeros/as, hecho que les permitía identificarlas como migrantes. Otra estudiante local se vio sorprendida al recibir comentarios de sus compañeros migrantes en los cuales le explicaban que los y las xalapeñas también tenían un acento. Sin embargo, estas estudiantes locales expresaron que este rasgo lingüístico nunca fue

interpretado en sus clases de manera negativa, sino que les permitía situarse entre lo propio y lo ajeno, entre lo local y lo extranjero y al mismo tiempo conservar un rasgo de su identidad.

**ELOLLH. M.** También me acuerdo igual de la diferencia entre los acentos, o sea que a veces en clases de lingüística al explicar cierta diferencia se tomaban a veces de ejemplo, de la forma más respetuosa a tal persona y decir: “miren es que estos tienen más marcado esta parte” no sé porque es una zona costera, cosas así, pero la verdad es que esas diferencias no hacían tan difícil la convivencia, nunca fueron impedimento.

**ELOLF. M.** Eso fue lo primero, ahí cuando empezaron a presentarse, empezaron a hablar en la clase, me di cuenta de que algunos tenían un tonito distinto o decían alguna palabra que decías “bueno esta persona no es de aquí” y me empecé a dar cuenta de que eran más cuando empezamos ya a platicar “de dónde eres, que esto, que el otro”, que había más chicos que eran foráneos que los locales.

**ELOLI. M.** También igual en los acentos se notaba cuando una persona era de otro lugar diferente porque hablaban de manera diferente, no como un Xalapeño y ellos también nos decían que nosotros de acá teníamos un acento cantadito, pero nosotros ya ni los percibimos al igual que ellos: “es que ustedes también tienen una entonación diferente”.

No obstante, varios/as estudiantes migrantes expresaron haberse sentido discriminados/as por sus acentos o haber testificado que alguien más lo fuera. Este tipo de discriminación, denominada glotofobia, puede causar de acuerdo con Blanchet (2016) una inseguridad lingüística en quienes la viven. En el caso preciso de los y las estudiantes migrantes esta inseguridad puede surgir al sentirse comparados con una norma lingüística que es vista como superior a la propia, hecho que en definitiva lastima su identidad. Es así como se identificaron a tres estudiantes que vivieron directa o indirectamente esta discriminación, por ejemplo, la estudiante EH1.M pudo observar como una amiga cercana local se expresaba de una compañera que tenía un acento diferente, al grado de manifestar su malestar al escucharla hablar. Asimismo, la estudiante ELF2.M recalca que en su caso solía recibir bromas o burlas sobre su acento, al igual que el estudiante ELH1.H quien recibía sobrenombres por su acento, hecho que le sorprendió porque él mismo no tenía conciencia de su acento hasta que sus compañeros se lo hicieron notar en tono de burla.

**EH1. M.** Sí, y justo me pasó con esta compañera, amiga, que hasta se me hizo muy grosero, pero ya fue en línea, como no prendían cámaras pues solo era la voz, y ahí estábamos escuchando, y era una niña que hablaba mucho de la milpa, del campo y la forma en la que hablaba no era muy como la de Xalapa y sí mi amiga era como

“ay, habla bien raro esa niña, me desespera cómo habla”. Y pues yo intentaba tal vez decir bueno... y sí se escuchaba su acento era súper diferente al de aquí. No recuerdo de dónde era la verdad, pero sí esta muchacha le desesperaba cómo hablaba.

**ELF2. M.** Bueno siempre o bueno desde mi experiencia siempre hay comentarios siempre si lo que más te recalcan es tu acento, ese es un blanco de burlas porque yo, si bien tengo un acento, luego me lo hacían saber, pero así entre chistes, así como: “hablas chistosito o hablas cantadito”.

**ELH1. H.** Yo crecí escuchando eso que yo hablaba muy fresa, entonces llego aquí y mis amigos me molestaban, incluso los de la prepa me molestaban me decían “eres una norteña”, yo no sentí que hablara norteño, yo nunca fui consciente de mi forma de hablar, pero me molestaban de “ya cállate norteña”.

Lo narrado por estos tres estudiantes nos permiten corroborar que no siempre las diferencias son bien recibidas y aceptadas, vemos así que los salones de clases pueden convertirse en lugares donde se experimentan burlas y señalamientos. Por lo menos, estos/as tres estudiantes tuvieron que aprender a lidiar con esos momentos incómodos, aprender a defenderse y valorar sus diferencias como parte de su identidad, de su manera de ser y tomar conciencia de sus particularidades ante los demás. En ese tenor, Margulis y Urresti (1999, como se citó en Campechano et al., 2024) subrayan que la discriminación hacia códigos culturales puede expresarse no solo de forma contundente, sino también sutilmente, propiciando la desconfianza y el rechazo hacia las personas que tienen rasgos diferentes a los comunes de la sociedad receptora.

No obstante, podemos señalar que estas experiencias negativas que los y las estudiantes migrantes tuvieron que atravesar formaron parte de su aprendizaje puesto que generaron en ellos/as reflexiones sobre cómo vivir la diversidad y tratar las diferencias; les permitieron ir construyendo paulatinamente un sentido práctico sobre el respeto y el valor de las distintas formas de expresión y a reconocer su propia manera de expresarse como parte de su cultura de origen y su identidad.

### 6.2.1.3 Diferencias en apariencias

Otra diferencia que fue identificada por los y las estudiantes migrantes y locales fue de la apariencia relacionada directamente con la manera de vestir. Por ejemplo, los estudiantes migrantes señalaron que su vestimenta correspondía a zonas de calor por lo cual al llegar a Xalapa sus compañeros locales le hacía comentarios algunos en tono de burla y

otros más bien preocupados en que no portaran ropa más abrigadora o zapatos cerrados, por lo que les daban recomendaciones de cómo prevenir los cambios de temperatura y los elementos que tenían que traer siempre consigo.

**EH1. M.** Recuerdo que, sí había comentarios, no eran comentarios feos, pero sí como Hania: “¿Tienes calor?, ¿Por qué no trajiste suéter?” Hasta ellos mismos me decían no, es que te tienes que acostumbrarte a eso, siempre tráete un suéter.

**ELI1. M.** Solamente que me preguntaban si no tenía frío o algo así, y sí, pero o sea no estoy acostumbrada a usar zapatos cerrados, entonces, ya viendo las condiciones del clima fue que empecé yo a cambiar mi modo de vestir. Principalmente los zapatos y que sigo teniendo inconveniente con ello porque uso tenis y los tenis se me han roto varios tenis porque me gusta mucho caminar allá, más que andar en taxi o camión, se me han roto y me entra el agua en los zapatos entonces ahora veo que todo mundo allá en Xalapa usa botas, ahora tengo que cambiar a comprar botas.

**ELOLI. M.** Igual podríamos compartir este tipo de cosas. Para la vestimenta, por ejemplo, cuando ellos llegaban aquí que venían de zonas de calor ellos llegaban con poca ropa y aquí en Xalapa generalmente es un poco más frío, entonces también eso era diferente, ellos me decían pues no tengo ropa como tal abrigadora.

La vestimenta además de ser un rasgo distintivo de los y las estudiantes migrantes, representó para ellas y ellos un ajuste en cuanto a su habitus, puesto que tuvieron que adaptarse a los nuevos códigos de vestimenta impuesto por el clima, pero también por la sociedad, un ejemplo, es la idea de que como Xalapa es zona montañosa es poco común ver a las personas con sandalias y shorts y quienes lo hacen suelen recibir comentarios de parecer haber olvidado de que en esta ciudad no hay playa.

**EAR2. H.** Me acuerdo mucho una vez en la que salía..., luego salgo a comprar cosas ahí por el departamento, cosas que necesito en alguna tiendita y me percato que casi no hay personas en chanclas ni en short y soy el único que va así, creo que eso es muy de Puerto, tal vez. Un amigo una vez me hizo burla, me lo encontré y me dijo que dónde dejé la playa. Me di cuenta hasta que él me dijo.

**EP1. M.** Pues el clima más que nada pues ya ve que allá hay mucho calor, entonces, sí a su mecha, tenía uno que usar más suéteres, allá siempre anda uno en short o en playera y aquí siempre en pantalón, en tenis o zapatos cerrados porque ya mero vas a andar en huarachitos como allá porque no se aguanta el frío y más que uno viene acostumbrado al otro clima entonces, sí ese era otra forma de adaptarse a otra forma de estilo de vestirse.

Esta diferencia, aunque puede parecer muy insignificante, significó para los y las estudiantes un rasgo importante que los identificaba en la nueva ciudad y les hacía recibir

señalamientos o consejos sobre la vestimenta adecuada a portar. Además, implicó para ellos/as un proceso de adaptación, de desajuste en su habitus, es decir en su forma de expresarse a través de su manera de vestir. Al respecto Zambrini (2009, como se citó en Campechano et al., 2024) explica que la vestimenta representa un sistema de comunicación que da lugar a discursos que forman parte de la expresión cultural de quien la porta y que puede ser interpretada de múltiples maneras. Podemos remarcar, que muchos de los y las estudiantes tuvieron que adaptar su vestimenta al nuevo contexto en primera por motivos del clima, pero posteriormente debido a la influencia del contexto. En el apartado 6.3 Desajustes en el habitus de origen, desarrollo de un nuevo habitus, se da cuenta de los cambios que tuvieron que realizar los y las estudiantes, entre ellos su estilo de vestimenta.

#### ***6.2.2 Otras situaciones discriminatorias enfrentadas***

Sin lugar a dudas los y las estudiantes migrantes deben enfrentar grandes retos al realizar su desplazamiento e instalarse en otra ciudad, pero este es solo el inicio de las demás adversidades. En los apartados anteriores se mencionó el cúmulo de diferencias que los y las estudiantes descubren en la nueva ciudad y con los contactos que establecen con la sociedad local; estas diferencias pueden provocar en ellos y ellas un gran choque cultural como señala Soriano (2008) los y las estudiantes se sienten como peces fuera del agua, sin embargo, esta no es la única adversidad generada por la diversidad sino que muchos entre ellos/as enfrentan situaciones de discriminación simplemente por no pertenecer a la ciudad de estudios y por percibirse diferentes a los demás.

##### **6.2.2.2 Discriminación por rasgos físicos o por origen**

Además de haber vivido en Xalapa situaciones de discriminación lingüística, algunas estudiantes relataron haberse sentido discriminadas por su apariencia física, por provenir de lugares rurales o por no ser oriundas de la ciudad.

Por ejemplo, la estudiante EAR3.M señaló haber vivido algunas experiencias de discriminación en el contexto social xalapeño, en un primer caso con una persona a la que se le acercó a preguntarle en una parada de autobús los horarios del transporte público, la estudiante relató que la persona no solo no le brindó la información requerida sino que le contestó con insultos, hecho que ella interpretó como una discriminación por su apariencia

ya que la persona era de tez blanca y con aparente estatus de clase media y ella es de tez morena y de clase social baja. Esta misma estudiante relató que en otra ocasión asistió a un bar vestida modestamente y se acercó a la barra a pedir una bebida cuando un hombre la observó con desprecio juzgando su apariencia. Este tipo de experiencias la han llevado formarse un juicio sobre Xalapa y a considerar este lugar como el más racista y discriminatorio en el que ha vivido.

Es en este sentido que Maalouf (1999) señala que las diferencias y el trato que los demás les dan a estas, lastiman las identidades de las personas, a veces de manera sutil y en otras ocasiones de manera más hiriente:

“...los demás le hacen sentir, con sus palabras o sus miradas, que es pobre, o cojo, o bajo, o "patilargo", o moreno de tez, o demasiado rubio, o circunciso o no circunciso, o huérfano; son las innumerables diferencias, mínimas o mayores, que tratan los contornos de cada personalidad, que forjan los comportamientos, las opiniones, los temores y las ambiciones, que a menudo resultan eminentemente edificantes pero que a veces producen heridas que no se curan nunca”. (p.4)

Este tipo de heridas van formando parte de las trayectorias de los y las estudiantes en su ciudad de estudios y no solo las experimentan en sus encuentros sociales fuera de la universidad, sino también al interior, como el caso del estudiante EH2.H quien relató las burlas que le hacían en clases al provenir de Martínez de la Torre, una ciudad célebre por su producción de cítricos y a una compañera originaria del municipio de Rinconada, conocido por sus restaurantes de garnachas.

**EH2. H.** También ahorita mencionando eso, yo por venir de una ciudad que es de cítricos de Martínez de la Torre, si me decían mucho que “ay saca las naranjas” o “tráete naranjas cuando vengas”. O, por ejemplo, cuando hay memes de naranjas o así, siempre suelen etiquetarme los compañeros de la facultad por lo mismo. Entonces si es como de tienen también esto. Hay una chica de Rinconada, ahorita que me acuerdo, entonces era como nuestro estereotipo. Por ejemplo, yo que venía de Martínez, el naranjero o las naranjas. “No, pues ahí viene la naranja”. Esta chica de Rinconada, “no, pues ahí viene la garnachera”, “no pues saca las garnachas”. Entonces como que ocupaban eso, lo más conocido o algo referente al lugar es como lo que ocupaban para señalar o referirse al compañero.

Asimismo, la estudiante EH3.M expresó que ella tuvo que enfrentar señalamientos de sus compañeros quienes especulaban cuándo se darían de baja los y las estudiantes migrantes con el argumento de que no iban a soportar estar lejos de sus lugares de origen debido a las grandes diferencias con Xalapa, que solo venían a hacer fiestas porque no estaban bajo el control parental y que muchos de ellos tenían pocos conocimientos al provenir de contextos rurales. Todos estos comentarios eran recibidos por la estudiante como ataques a su persona sin que ella comprendiera el porqué de los mismos, pero con un constante deseo de defenderse. Al respecto Torres Falcón (2012, como se citó en Campechano et al., 2024) señala que los y las estudiantes migrantes suelen ser sujetos de discriminación, rechazo o invisibilización debido a los prejuicios y estereotipos atribuidos por la sociedad receptora quien desconoce las causas que los/as orillaron a migrar, así como las vicisitudes que atraviesan en el proceso migratorio.

**EH3. M.** Bueno le decía que, con mis compañeros, lo que pasaba muchas veces era que ellos decían “ay, pues a ver cuándo se van a dar de baja los foráneos”, era la expectativa de que no íbamos a aguantar vivir ahí y menos los que veníamos de costa o de lugares muy diferentes a Xalapa. Ellos hacían comentarios muy obvios de “ay no, a ver cuándo se van los foráneos”, “a ver hasta donde aguantan los foráneos”, porque ellos eran de ahí y nosotros no. O luego nos veían como personas que no íbamos a aprender si no que nada más íbamos a estar de fiesta en fiesta entonces si tú comentabas algo, bueno las carreras de Humanidades son de análisis, intelectual y demás, muchas veces decían “ay no, tú cómo vas a saber tanto” o “cómo vas a saber eso si tú vienes de seguro de un rancho” o cosas así. Y yo me sentía un poco como que era muy pasivo-agresivo todo esto, estos comentarios eran como “no te estoy atacando directamente, pero si lo digo al aire”. Incluso durante las clases era algo que yo decía “¿esto qué? Yo no vengo a pelearme con nadie, solo vengo a estudiar”.

De igual manera, otras estudiantes manifestaron haber recibido burlas o haber presenciado que se burlaran de otros compañeros debido a que provenían de otras ciudades o pueblos. Los comentarios eran hasta cierto punto de menoscabo a esos lugares por ser pequeños principalmente y por ser contextos rurales. Este comportamiento generaba en las víctimas un sentimiento de incertidumbre puesto que lo que parecían bromas en un principio, se convertía en una agresión reiterada que lastimaba su identidad y sus raíces.

**ELF1. M.** No sé si exactamente atacada pero había cosas que sí me incomodaban de cuando se burlaban de donde vivía porque me decían “¿cómo de allá? ni siquiera hay autos”, como si fuera qué..., o sea era como de probablemente no hay una plaza o no

es como que tan grande como Xalapa, pero yo no vivo tampoco en la ciudad de Villahermosa que es como la capital, yo no vivo ahí, yo vivo en otro municipio, entonces, era como qué se burlaban mucho y pues al principio eso lo tomaba como broma, pero siento que lo repetían mucho y llegó como a incomodarme de “pues sé que es broma, pero ya lo estoy sintiendo muy en serio”.

**ELI1. M.** Más que a un amigo que vivía en Altotonga, a este chico lo molestaban porque decían que estaba muy chiquito Altotonga, que no había nada y que no sé qué, pero pues era lo único. Igual y a mí no me tocó tanto porque pues saben que vengo de una ciudad. Pues sí, sí se enojaba; o sea, le decían que Altotonga era una calle, eso es lo único que me acuerdo y que o sea que en un taxi llegabas, como que te llevaba de un lugar a otro, pero era lo mismo, entonces, él sí se enojaba porque decía “ay, pues está bonito, que no sé qué...”.

Otra estudiante relató sentir cómo sus compañeros locales, le remarcaban que ellos eran xalapeños y no veracruzanos como ella y enfatizaban que Xalapa era mucho más bonita y grande que su ciudad de origen, además de burlas y bromas que le hacían a otro compañero originario de la Ciudad de México a quien denostaban por ser *chilango*, por su acento y por la gastronomía de su ciudad. Estos comportamientos de algunos de los y las estudiantes locales revelan rasgos xenófobos ante la presencia de lo diferente, de lo desconocido que llega a estimarse como inferior frente a lo propio, como señala Calderón (2021) la xenofobia expresa un odio injustificado que descalifica al otro debido a su lugar de nacimiento y a su origen, estableciendo distinciones y separaciones entre lo local y lo extranjero que pueden llegar a ser crueles.

**ELF2. M.** “Tú sí eres veracruzana porque tú si eres de playa nosotros no, nosotros somos xalapeños somos de Xalapa y Xalapa es la ciudad más grande, más bonita” y yo, así como “bueno mi pueblo tiene lo suyo también” y al menos conmigo no pasaron cosas, así como de bullying, pero sí llegaron a herir con comentarios a un compañero, él recibió muchas burlas y se enojaba y contestaba. Para mí era muy extraño porque ya no estámos en primaria, ni en secundaria como para llegar a esto a esas burlas sin sentido, vaya simplemente lo que hacen es lastimar a otras personas y mi compañero a veces como que quizás en su desespero como que aceptaba las burlas y jugaba con ellas, pero había veces en las que se enojaba mucho y decía: “ya no me digan así” y empezaba con las groserías de que “dejen de llamarme así, qué les importa”. Entonces, ya tenía como que su apodo por su acento, “chilango” o luego le decían: “tú nada más comes tortas con algo adentro, con un tamal” o le hacían el acentito clásico y lo empezaban a hacer burlas de que “Méjico está feo” y cosas así.

A ese respecto, el trato xenófobo que algunos/as estudiantes locales puede dar a sus compañeros/as migrantes puede ir más allá de una simple comparación entre nosotros-ellos, situación natural que se da en el encuentro con la diversidad y que es un elemento clave del

repensar su identidad, sino que es “un intento de disminución de la personalidad y la autoestima a partir de exaltar la otredad descalificando la contraria” como señala Calderón (2021, p.281). Sin lugar a dudas estas actitudes son vividas por los y las estudiantes migrantes como experiencias de rechazo que van marcando su estancia en la ciudad de estudios.

**ELF2. M.** Pero, sí siempre esas personas que te hacen sentir menos por tu lugar de origen o tu carrera porque hay personas que se creen superiores por lo que están estudiando y también recuerdo que cuando salía con grupos de amigos también era así, como que era un factor de burla la situación que estaba pasando en Coatza de inseguridad, entonces siempre decían que Coatzacoalcos siempre salen noticias, pero por cosas malas de que mataron a alguien y cosas así y yo decía bueno es que sí es cierto, pero también pues qué feo hasta aquí tengo que escuchar estas noticias.

En ese sentido, como se ha mencionado en los apartados anteriores son muchas las situaciones adversas que atraviesan los y las estudiantes migrantes desde que inician su proceso migratorio y a dichas situaciones se le suma la discriminación y la xenofobia que suelen recibir de los y las habitantes locales y si bien no todos/as reciben estos tratos sí es necesario que se propongan medidas al interior de la UV que permitan comprender la diversidad y la diferencia como elementos de riqueza cultural y no como elementos de separación y juicio que pueden ser muy dañinos en la convivencia en las aulas.

Las experiencias de discriminación vividas por los y las estudiantes migrantes, de manera directa o indirecta, al igual que el choque cultural, genera en ellos aprendizajes y reflexiones sobre cómo habitar en la diversidad; es decir, que si bien en muchas ocasiones estas situaciones son traumáticas al mismo tiempo les permite a travesar procesos de alteridad, desarrollar competencias interculturales y fortalecer su capacidad de resiliencia. Este proceso toma lugar a lo largo de la trayectoria de los y las estudiantes y está conformado por los encuentros y desencuentros que atraviesan, así como de las estrategias puestas en marcha para hacerles frente. En los siguientes apartados se analizará a detalle cómo los y las estudiantes van construyendo un nuevo sentido práctico resultado de todo lo vivido.

### **6.3 Desajustes en el habitus de origen, desarrollo de un nuevo habitus**

Todos los apartados anteriores nos han permitido descubrir cómo los y las estudiantes migrantes van construyendo poco a poco sus trayectorias, desde que inicia su proceso migratorio hasta el cambio de cotidianidad la cual requiere de ellos/as un gran número de

ajustes en sus prácticas para encajar en la nueva realidad. De acuerdo con Bourdieu estas disposiciones dan lugar al habitus y son producto de las acciones que realizan los individuos por medio de la interiorización de lo externo (Gómez, 2018), es así, como los y las estudiantes viven un proceso de dislocación de su habitus de origen (producto y de sus experiencias, modo de pensar, de comportarse y de habitar) mientras que van desarrollando nuevas prácticas acordes a la vida estudiantil y al nuevo contexto. Cabe señalar, que al mismo tiempo los y las estudiantes conservan prácticas previas de sus lugares de procedencia que quedan interiorizadas por lo que éstas son rasgos de sus raíces (Gómez, 2018, p. 6) a la par que se “inauguran otras formas de hacer, de pensar, de apreciar”.

Cabe recalcar que el nuevo habitus se nutre del capital intercultural que van adquiriendo los y las estudiantes a través del contacto con sus pares y con la sociedad receptora, se interioriza mediante las prácticas que realizan a medida que lo novedoso se vuelve cotidiano (Pöllmann, 2014; es decir que toma tiempo y puede observarse cuando los y las estudiantes han arraigado esas nuevas disposiciones como parte de sus rutinas y de las estrategias que han integrado en sus comportamientos, al grado de no sentirse más como extranjeros en la ciudad de estudios. Como explica Bourdieu (1980) es por medio del cuerpo que repite de manera cotidiana ciertas prácticas que el habitus se arraiga.

### ***6.3.1 Reconfiguraciones y su influencia en las maneras de pensar y actuar***

En el apartado 6.1.2 y 6.1.3 se analizaron muchos de los cambios que los y las estudiantes migrantes experimentan al instalarse en la nueva ciudad, la cual experimentan como una nueva cotidianidad y está conformada por muchas reconfiguraciones que van desde la geografía, el clima, la organización espacial de la ciudad, la impresión que el tiempo avanza más rápido y la idea de ser libres y desconocidos en la ciudad en comparación con sus lugares de origen en donde todo mundo se conoce. Todos estos elementos ahora forman parte de la construcción de nuevas disposiciones en los y las estudiantes que día a día son interiorizadas y forman parte de un habitus que corresponde no solo a la nueva ciudad sino a la manera de vivir y estar en ella. A este conjunto de reconfiguraciones ya desarrolladas en los apartados anteriores se puede agregar la manera de socializar, de crear vínculos y

acerarse al otro, por ejemplo, una de estudiante relató cómo empezó a entablar amistades con hombres, hecho que antes no había experimentado en su contexto de origen.

**EAR1. M.** Pues hacia mí creo que hasta ahora no, sí los compañeros sí me han recibido bien. Al principio, sí me sorprendió porque yo no soy como de generar vínculos y amistades, desde pequeña, sí me gusta tener mis amigas, pero casi siempre son amigas mujeres, hasta ahorita fue que empecé a tener amigos hombres entonces dije bueno, está bien, nunca había tenido la oportunidad de juntarme con tantos hombres.

### 6.3.1.1 Nuevas maneras de pensar y opinar

Esta misma estudiante comentó que se dio cuenta de otros cambios que fue asumiendo en su manera de pensar y comportarse después de haber pasado algunos meses en la ciudad de estudios, dichos cambios se veían reflejados en su estilo de vestir y en sus gustos en general, ella argumenta que muchos de estos nuevos gustos eran influídos por sus nuevas amistades. Asimismo, explica que antes se consideraba muy conservadora y apegada a la religión católica, lo que a su parecer la hacía juzgar a los demás, pero desde su estancia en Xalapa pudo abrirse a otras maneras de pensar y desarrollar una mirada más crítica y objetiva, al grado que ahora cuando regresa a su ciudad de origen trata de compartir con sus amigas todo lo que ha aprendido. En el caso de esta estudiante se puede observar un proceso de descentramiento, ya que la estudiante pudo reflexionar sobre sus propios referentes culturales y mostrar una apertura hacia nuevas formas de pensar, de acuerdo con Cohen-Emerique (1993) esta etapa es fundamental en el proceso intercultural.

Otra estudiante, remarcó también haber desarrollado una mayor seguridad para expresarse y relacionarse con los demás gracias a los aprendizajes que había obtenido en su licenciatura, en ese sentido, considera que ha madurado tanto académica como personalmente.

**EP1. M.** Sí, considero que sí cambió porque, por ejemplo, antes sí era muy penosa la verdad, si me hubiera entrevistado antes no le contestaba mucho y ahorita pues sí, ya siento que puedo tener esta posibilidad de conversar con las personas porque igual he aprendido bastante en mis cursos de la carrera, siento como esta parte un poco más preparada, he cambiado mucho, cambiado en el aspecto académico y en el aspecto personal también porque pues esto de relacionarse con los demás.

De igual manera, otros/as estudiantes señalaron haber modificado sus creencias y haber repensando y cambiado sus posturas sobre temas como el aborto, las religiones, los derechos de las mujeres, el sexting, el acoso a las mujeres y la política. Notaron que sus intereses en participar en estos temas se fueron incrementando en parte por lo que aprendían en sus licenciaturas en Humanidades, pero también por los contactos que establecieron en sus facultades y fuera de ellas. Por ejemplo, el estudiante ELH1.H cambió radicalmente su postura ante el lenguaje binario del cual se burlaba anteriormente y ahora realiza su investigación sobre este tema.

**ELH1. H.** Así te formas ahí y así éramos, como que me valían las cosas, por ejemplo, yo me acuerdo de que yo me reía del lenguaje no binario y ahorita mi tesis es de eso y yo me reía de eso...cómo que yo pensaba muchas cosas, yo estaba en contra del aborto, yo era súper católico como no tiene idea, yo crecí en una familia católica fui monaguillo y fui a un grupo que se llamaba pandillas de la amistad, yo era súper católico a más no poder.

Podemos observar como el estudiante ELH1.H reconoce cómo su estancia en la universidad y el haber entrado en contacto con diferentes posturas sobre temas de inclusión y derechos de las mujeres, le ha permitido formarse una opinión contraria a la que había tenido en su lugar de origen y la cual había defendido por años.

Por otro lado, el estudiante EAR2.H expresó haber cambiado su postura frente al sexting y la responsabilidad que muchas veces recae en las víctimas por sufrir esta agresión. De igual manera, el estudiante considera tener una visión más sensible y empática con las mujeres que viven este tipo de situaciones. En ese sentido es posible remarcar, la toma de conciencia que el estudiante desarrolló en cuanto a los derechos de la mujer, probablemente por estar inmerso en una carrera del área de Humanidades y provenir de una carrera en donde se abordan estos temas con mucha frecuencia.

**EAR2. H.** Tan solo por ejemplo, el aspecto que se me viene primero a la memoria es ahorita que es 8 de marzo y todo esto, me acuerdo que hace unos años se difundieron carpetas de varias chicas, varias fotos íntimas y me acuerdo que yo no sabía, yo me enteré en una fiesta estando allá y no me lo dijeron como algo malo, ni tampoco fue burlesco, sino fue incluso un poco morboso, tal vez el tono en que me lo comentó un amigo, no me mostró la carpeta, quiero creer que no tenía la carpeta, pero sí me acuerdo que unas fueron criticadas y yo lo vi más como que desafortunado, es la

confianza de la chica y que alguien haya sido tan cobarde, tan mala persona que hace eso y tan solo me doy cuenta de eso porque igual hace años yo tenía una compañera de secundaria que al primer año de prepa, igual fue lo mismo, se difundieron fotos de ella y al principio no la juzgué, pero si fue de así de no lo hagas, el comentario muy típico de “si no quieres que pase, no lo hagas” y hoy en día ya lo veo de otra forma totalmente distinta, como de no es tu culpa, es la culpa del otro tipo y tan solo con eso...

Otro estudiante, explicó que después de su estancia en la ciudad de estudios empezó a reflexionar sobre temas políticos y a tomar sus propias posturas. Este hecho lo llevó a tener debates con su padre ya que sus opiniones no coincidían, sin embargo, el estudiante remarcó la importancia que tuvo para él poder formarse sus propias opiniones sobre ciertos temas a partir de la información que ahora tenía fuera de casa y no solo seguir lo que su padre creía.

**EP3.H.** Bueno, además de mi aspecto físico porque engordé un poquito, siento que lo que noté más, bueno yo siento que lo noté más con mi papá porque ya el salir de la ciudad me empiezo a interesar un poco en los temas de política o cosas así y mi papá se podría decir que es seguidor de Morena y yo al estar acá agarré una postura en contra de ese partido, entonces siento que a veces tenemos no choques a manera de discutir así de ofensas, sino hablar sobre oye esta es tu postura, esta es la mía y así pero, fuera de esto creo que nada más con mi papá en los aspectos de la manera de pensar de parte mía porque antes de ir a la universidad yo no me interesaba mucho en la política, mi única referencia era todo lo que decía mi papá y al salir ya conocí nuevas cosas y que esa postura no era como tal la mía, agarré otra postura y pues esa fue la única diferencia que hayan notado mis papás...

De esta manera se observa el interés que poco a poco los y las estudiantes fueron desarrollando por temas ligados a la vida adulta y cómo comenzaron a informarse por diversos medios, lo que poco a poco los llevó a alejarse de sus primeras impresiones y a formarse ellos/as mismos/as sus propios criterios, a tal punto que dejaron de depender de las opiniones de sus familias para asumir sus propios puntos de vista y defenderlos. Al respecto, Ramos et al. (2019) mencionan que los y las estudiantes migrantes poseen una identidad individual y colectiva las cuales se encuentra en un proceso constante de reconstrucción, su identidad colectiva formada en el seno de lugar de origen, al contacto con su familia y sus cosmovisiones va modificándose de acuerdo con las elecciones de vida que tomen durante sus vidas, así como por las nuevas experiencias y relaciones que vayan entablando; es decir su identidad está en constante evolución. Es precisamente así que se construye su sentido práctico, el cual es resultado de tal evolución, de los nuevos contactos, de las experiencias

con el nuevo grupo social en donde conviven y aprenden.

Otro de los temas que más sobresalió en las y los estudiantes migrantes fue el feminismo, el cual descubrieron en la UV y sobre todo en el contexto del área de Humanidades. Para muchas de las estudiantes fue importante tomar roles activos y compartir con otras amigas y sus familias lo que estaban aprendiendo sobre la violencia hacia las mujeres y sus derechos. Sin embargo, ellas sentían que en muchas ocasiones sus interlocutoras de sus lugares de origen no compartían el mismo interés en aprender del tema o debatirlo, lo que las hacía sentir incomprendidas y acrecentaba su deseo de radicar en Xalapa en donde sí se abordaban estos temas.

**ELI1. M.** La verdad me metí mucho al feminismo, y que mis compañeras también eran parte de ello y yo convivía con ellas, entonces, me empezaban a platicar. Después, yo viví una situación que también me hizo como querer entrar, entonces fue que cambié en ese aspecto y también como, no sé, siento que, también mis compañeras, es que no sé cómo explicarlo porque también, mis compañeras tenían otras maneras de ver la vida, otros ideales también, entonces, siempre he sido muy observadora y con base en eso, como que me creo mi propia opinión. Entonces, regresaba aquí y le platicaba a mi mamá, pero, como que se sacaba como un poco de onda porque le dijera no sé...o sea que tal vez trajera los temas a la mesa y tuviera las ganas de debatirlo o algo así. Principalmente ha sido por el feminismo, la verdad, porque sí me agarré muchísimo de él cuando empezó la pandemia, a finales del 2019.  
**EAR1. M.** Pues, al principio sí fue un poquito como que complicado porque, por ejemplo, mis amigas me acuerdo de que les hablaba mucho de feminismo al principio, y más que nada a una de mis amigas porque estaba en una relación abusiva y sí trataba de sacarla de eso, que yo no me había dado cuenta porque yo lo veía normal y ya fue que empecé a hablar y a mi otra amiga igual. Luego ya empecé a hablar así con más personas, con mi familia y todo eso y al principio sí, no me sentía escuchada, me sentía un poco como, pues que no me entendían aquí. Cuando llegaba era como aquí no me entienden y me gustaba más estar en Xalapa por eso porque podía estar allá y aunque no sabía mucho, cada vez que salíamos era hablar sobre eso, igual porque las fiestas que hacían entre comillas terminaban en, pues estar hablando de esos temas y todo el tiempo era estar aprendiendo y aprendiendo.

En ese sentido, otro estudiante comentó que él cambió su postura sobre el aborto gracias a una compañera feminista que conoció cuando vino a estudiar el último año de preparatoria en Xalapa. Esta compañera fue de mucha influencia para él quien anteriormente tenía una postura contra el aborto, hecho que sorprendió a su hermana que por años lo había visto defender sus opiniones sin poder convencerlo de cambiar de idea.

**ELH1. H.** Mi hermana me hizo un comentario de hecho por el aborto yo estaba en contra del aborto totalmente, pero tuve mi mejor amiga de la prepa qué súper feminista y me empezaba como a cuestionar ella y era como que me quedaba pensando y procesando lo que me decía y ya mi hermana me dice “es que cambiaste un montón porque tú antes ni siquiera, tú eras pro vida y que no sé qué” y a compararme con ella de que yo siempre estuve en contra del aborto desde la secundaria y tú ahorita y que no sé qué y yo okay.

Como podemos notar muchas de las estudiantes tomaron roles importantes en posturas ligadas al feminismo y a la defensa de los derechos de las mujeres. Por eso comenzaron a formarse, a asistir a las marchas y a mostrar un interés por compartir en sus lugares de origen todo lo que estaban aprendiendo. Esta nueva conciencia social la desarrollaron gracias a los intercambios dentro de las aulas de clases, pero también en las relaciones que crearon en sus alojamientos, donde se animaban unas a otras a formar parte del activismo a favor del feminismo.

Como señala Mingo (2020) la universidad provee a los y las estudiantes, además de saberes especializados, un gran número de experiencias que les permiten crear vínculos afectivos y entablar relaciones de orden político, las cuales a su vez dan lugar a una identidad política. Asimismo, Staggenborg y Taylor (2005, como se citó en Mingo, 2020, p.21) ponen de relieve que “los movimientos contemporáneos de mujeres siguen combinando marchas masivas, acción directa y acciones políticas convencionales con desarrollo de la conciencia, autoayuda y formas culturales, performativas y discursivas de resistencia orientadas al cambio social y cultural”. Es así como podemos remarcar que las estudiantes no solo se implicaron en el movimiento feministas, estrecharon lazos con otras compañeras y amigas que compartían sus ideales, sino que también se volvieron portavoces de estos nuevos aprendizajes en sus lugares de origen.

Es fundamental señalar que muchas de las estudiantes se acercaron al feminismo porque habían vivido situaciones de violencia por parte de sus parejas o tenían conocidas que habían sufrido algún abuso, de tal manera que su participación en grupos feministas les ayudó a conocer sus derechos como mujeres y a sentirse escuchadas y protegidas. En ese tenor Tapia (2021) explica que en las nuevas tendencias del movimiento feminista se otorga un gran valor a la subjetividad con el objetivo de reconocer que las experiencias que viven las mujeres son punto de partida, contemplando así que el cambio social debe comenzar de manera individual y reflejarse ante la sociedad y no por los políticos. Además, de la necesidad

de construirse espacios donde se puedan establecer el diálogo y el respeto a la diversidad de opiniones.

### **6.3.1.2 Nuevas maneras de ser y actuar**

Los y las estudiantes migrantes, no solo cambiaron muchas de sus posturas ante temas controversiales, sino que también cambiaron muchos de sus gustos en cuanto a su apariencia, maneras de vestir y de comportarse, estos cambios los realizaron de forma paulatina durante sus estudios y fueron sus familias o amigos de sus lugares de origen quienes los notaron y se les hacían saber, en varias ocasiones señalando estos cambios con asombro y en otras ocasiones de manera negativa.

Uno de los cambios más radicales que asumió un estudiante fue el de volverse vegano, si bien este era un deseo que había tenido desde la preparatoria, fue hasta la universidad que decidió dar el paso y cambiar de régimen alimenticio. El estudiante comentó que su decisión se debió a la conciencia que empezó a desarrollar sobre los mataderos y sobre todo el cariño que tomó por su mascota. No obstante, esta decisión tomó por sorpresa a su familia; su padre, aunque asombrado, decidió respetar su elección, mientras que su madre ha tenido varias discusiones con él al no comprender este nuevo estilo de vida. Cabe recalcar que el hecho de que el estudiante viva lejos de su familia y pueda responsabilizarse de su alimentación le otorgó el espacio y la libertad para tomar una decisión tan importante que implica un cambio de vida.

**EAR2. H.** Lo estuve pensando en Xalapa, bueno, desde antes, desde los 18 lo estuve pensando cuando todavía seguía en prepa y me animé por los 19 que ya estaba en la universidad y mi mamá se enojó, todavía me acuerdo de que se enojó, creía que no quería comer nada más. Mi papá se sacó un poco de onda creía que era broma, pero ya después vio que era en serio y pues nada, mi papá se lo tomó muy bien, la verdad, mi mamá si fue como “¿qué onda con este chavo?”. Y por qué lo decidí, pues estuve pensando luego que veía los videos de mataderos y cosas así, pero pues realmente nada más era de “ay, qué feo, no voy a comer mi hotdog” o sea no sentía algo más, hasta que pues bueno, de hecho, tenemos nosotros dos perras. Hace dos años llegó mi perra, ella llegó desde cachorrita, desde el mes que tenía, sí tenía un mes y justamente llegó a los tres meses de que había fallecido mi abuelo, entonces si fue como que, no sé, siento que fue un apoyo emocional indirecto, le agarré mucho cariño y la empecé a verla reflejada en otros animales tal vez.

Asimismo, este cambió de alimentación le permitió bajar de peso y por consecuencia empezar a cambiar de apariencia, además de dejarse el pelo largo, deseo que hubiera tenido durante todo el bachillerato, pero que no había cumplido por las medidas disciplinarias escolares. Esta nueva imagen ocasionó que muchos de sus amigos y familiares le atribuyeran el estereotipo del estudiante de Humanidades o le hicieran burlas por verse como “hippioso”.

**EAR2. H.** Sí, que estaba muy flaco, yo antes era muy gordito y de mi pelo que me lo dejé creer entonces, luego me hacen burla que parezco hippie o que parezco rockero. Sí, me hacían mucho ese comentario de que me veía como un estereotipo de estudiante de Humanidades.

De igual manera, otra estudiante fue catalogada como una estudiante “hippiosa” por una de sus amigas de su lugar de origen, quien le señaló que se vestía de manera muy diferente a la usual. Al respecto, la propia estudiante considera que, sí cambió su manera de vestir al ya no tener el estilo de su lugar de origen y que ahora ella misma identifica la manera de vestir de las jóvenes de Veracruz, a quiénes califica de poner exacerbada atención en las modas y en el cuidado del físico, mientras que el estilo xalapeño consiste más en expresar una identidad y una manera de pensar.

**ELI1. M.** Es que tengo también varios grupos aquí en Veracruz de amigos, entonces, con otra amiga, ella me dijo que me volví muy barrio, o sea “es que desde que te fuiste a Xalapa ya eres como que te ves más bohemia o hippiosa” y yo pues “no sé, amiga, tal vez tú eres muy fresa”, no sé, y creo que fue eso, pues, creo que tiene que ver con la forma de vestir, o sea, realmente no soy como uff súper hippiosa verdad, pero, no sé, más bien como los aretitos más bohemios, como que mis bolsitas así de como de jerguita y cositas así, entonces, mi amiga siempre ha sido muy, no sé, muy fresita, como que sí muy chica de Veracruz, que realmente sí se ve como que las de Veracruz son, no sé cómo explicarlo, pero sí se le ve como que en la ropa cuando están más, que les gusta más, ay, no sé cómo explicarlo, cómo explicaría el estilo de los de Veracruz, pero creo que en cuanto al estilo. Ya sé cómo explicarlo, siento que ambas ponen cuidado, pero una es como expresar su identidad, lo que les gusta en Xalapa, o sea con lo que se sienten cómodas y en Veracruz, siento que se seguían más por la moda y por lo que se les puede ver bien y lo que está acostumbrado a verse aquí, o sea, no sé, en la zona Boca del Río que es donde están las más fresitas de Veracruz y si tiene que ver también que visten más de tirantitos que hay calor y así.

Por otra parte, otra estudiante manifestó que cuando regresaba a su lugar de origen le hacían comentarios sobre cambios que notaban en ella, que ya no hablaba como ellos puesto

que ya no se le notaba el acento de la región, también le remarcaban algunos cambios en su actuar puesto que ella hacia comentarios sobre el calor exagerado de su tierra o se quejaba de los precios más elevados en comparación con Xalapa, estos comentarios eran poco apreciados por sus conocidos quienes la juzgaban de arrogante, al grado de preferir más Xalapa que a su ciudad.

**ELF1. M.** Sí también me decían que según ya hablaba distinto que ya no tenía como tanto el acento de aquí y me decía que ya me había vuelto presumida porque yo me quejaba ya mucho del calor o sea nunca me adapté al cien por ciento al frío de Xalapa, pero aquí ya volver a los 40°, la verdad es que yo me quejaba, es que la verdad yo no sé en Tabasco tenía muchísimo calor o me quejaba de ciertas cosas como que allá está más barato esto, aquí porque está tan caro y es y cómo era muy quejumbrosa, entonces ya me decían es que ya te volviste presumida ya hasta hablas distinto, que ya quería decir que soy de allá y no de acá.

Los relatos compartidos por las y los estudiantes migrantes nos permiten corroborar que todos ellos/as cambiaron en muchos aspectos de sus vidas y estos cambios fueron resultado de su paso por la universidad, por la nueva ciudad y por todas las relaciones que establecieron con personas de distintos habitus a los suyos. Todo este proceso les hizo cambiar sus habitus los cuales ahora poseían diferencias con los de su lugar de origen, lo que provocó que en muchas ocasiones estas diferencias fueran incomprendidas y señaladas de manera negativa por sus familiares y por sus amigos. Cabe recordar que este proceso se fue construyendo con el paso del tiempo, a medida que los y las estudiantes sufrieron desajustes en sus habitus de origen e interiorizaron las prácticas de la ciudad de estudios, al grado de incorporarlas en sus habitus, estos cambios se desarrollan paulatinamente y muchas veces pasaron desapercibidos por ellos/as mismos, pero no en sus lugares de origen.

### **6.3.2 Afectaciones en la salud mental**

En el apartado 6.1.1 *Duelo migratorio* se abordaron muchas de las situaciones emocionales que a atravesaron los y las estudiantes al migrar a una nueva ciudad y radicar lejos de sus familias y de sus contextos. Sin embargo, era necesario detallar otros padecimientos que vivieron los y las estudiantes a lo largo de sus trayectorias escolares y su estancia en Xalapa, algunos de estos ya los sufrían antes de desplazarse, otros surgieron durante su paso por la Universidad.

### **6.3.2.1 Depresión y trastornos alimenticios**

Una de las situaciones emocionales que atravesaron los estudiantes fue una extrema tristeza por el hecho de haber migrado, pero otros/as ya llegaron a Xalapa padeciendo depresiones o ansiedades, las cuales ya eran tratadas por especialistas en sus lugares de origen. Además, se identificó a otros/as estudiantes que fueron diagnosticados/as con depresión aquí en la ciudad de estudios y en un caso particular uno de los elementos que influyó en este trastorno fue el hecho de haber migrado. Al respecto González (2005) explica que la tristeza es un síntoma muy común en las personas que están atravesando un duelo migratorio y está estrechamente relacionado al dolor de la separación y con todos los desafíos que implica emprender una migración. Por su parte Rendón y Olearte (2023) explican que muchos de los y las estudiantes migrantes suelen padecer múltiples dolencias, entre ellas la tristeza, la soledad, irritabilidad, trastornos alimenticios, malestares estomacales, problemas para conciliar el sueño, deseo de aislamiento, bajo rendimiento académico y rechazo hacia la nueva cultura.

Por ejemplo, el estudiante EP3.H manifestó haber experimentado una tristeza profunda que le hizo sentirse desmotivado en su licenciatura al grado de pensar que no era lo suficientemente bueno para la carrera. Él explica que este desanimo se debió a las exigencias de una docente y que, si bien logró aprender mucho y aprobar la materia, aún recuerda esa etapa como una de las más difíciles en su trayectoria escolar.

**EP3. H.** Se me complicó mucho, hubo un semestre que casi casi no sé, si sea depresión, pero sí pase una tristeza muy grande se podría decir porque sentía que no daba yo para la carrera por las mismas experiencias que cubría en esa área de investigación, tuve una maestra que era muy buena, pero era muy exigente a la vez, entonces sentí que este semestre me exigió más de lo que yo podía, al final logré sacar la experiencia educativa con buen promedio y ahora me doy cuenta que aprendí mucho con esa maestra, pero sí la pasé mal, la pasé muy mal ese semestre.

Por su parte, otro estudiante, expresó haber sido diagnosticado con depresión en su lugar de origen debido a la pérdida de un ser querido, pero al migrar a Xalapa esta depresión se acrecentó por otros conflictos que tuvo que enfrentar al convivir con su hermana mayor con la cual no se entendía bien. Además, resintió mucho estar lejos de su padre y madre y de sus amigos de toda la vida.

**ELH1. H...** porque yo venía con eso de la depresión desde los 17, soy muy...tengo entendido que se me detonó por el fallecimiento de mi abuelita, venía de la depresión y luego lo que mi psicóloga dijo el síndrome del foráneo de estar en una ciudad diferente sin papás, sin todo eso entonces, eso me explotó la cabeza y dije yo no puedo, no voy a poder tengo que hacer otra cosa.

Este mismo estudiante expresó que en muchas ocasiones le pidió a su madre lo dejará regresar a su lugar de origen porque no soportaba el estar lejos de casa ni los malos tratos de su hermana, pero su madre le insistió que debía continuar con sus estudios y aprovechar el esfuerzo que habían hecho para poder realizar su migración. Posteriormente, durante la pandemia, él estudiante pudo regresar a casa con su familia, hecho que le ayudó a restablecer su estabilidad emocional. Al respecto, Falla et al. (2021) remarcan que dentro de las situaciones psicológicas que viven los y las migrantes resaltan las relacionadas con el aspecto familiar, además Coronel (citado en Falla et al., 2021) agrega que la separación de los integrantes nucleares de las familias puede crear sentimientos de soledad, miedo o angustia en el migrante.

De igual manera, la estudiante EH1.M explicó haber sentido una tristeza extrema al instalarse en Xalapa al grado de perder el apetito y pasar mucho tiempo durmiendo. De acuerdo con González (2005) muchos de los migrantes experimentan pérdida o aumento de apetito debido a los cambios de hábitos alimenticios, en ocasiones por no poder consumir los mismos alimentos, por no poseer los medios económicos, pero particularmente por situaciones de ansiedad ante la cual unos reaccionan comiendo abundantemente, mientras que otros tienden a vomitar.

**EH1. M.** Ahora, así recordando cuando llegué, sí puedo decir que estaba demasiado triste. Jamás me había sentido tan triste en toda mi vida, incluso hasta a veces que tenía que comer, prefería no comer, aparte de que no tenía las cosas como para hacerlas, me la pasaba acostada los primeros días.

Otro caso similar fue el de la estudiante EAR1.M quien cambió sus hábitos alimenticios al grado de desarrollar el trastorno de bulimia, ella explica que al venir a estudiar a Xalapa dejó de prestar atención a sus horarios de comida, se le olvidaba comer o se acordaba cuando ya era muy tarde, entonces prefería no hacerlo y empezó a vomitar mucho, hecho que ella ataña a la ansiedad. Posteriormente, fue diagnosticada con el trastorno y actualmente sigue un tratamiento con un psicólogo para tratar su padecimiento.

**EAR1. M.** No comía muy bien, incluso como por el 2019 más o menos, yo en ese momento pues no sabía, pero empezaba a vomitar mucho, pero eran no sé si era por ansiedad o qué, pero vomitaba mucho, vomitaba demasiado y ya como por septiembre del 2020, pues, sí me diagnosticaron que era bulimia, pero yo en ese entonces no sabía y no comía casi y tenía mucho sueño y empecé a ir al psicólogo en 2019. Siento que, si hubo un gran cambio porque aquí en Orizaba, cuando yo estaba acá, pues yo iba a comer con mi abuela y ella por lo regular me ponía en las mañanas de que un sándwich, fruta y así cosas para comer y luego cenábamos, comía mucho o lo que es. Cuando llegué aquí, pues sí, a veces no comía, pero ni siquiera era porque no tuviera dinero, era porque no quería gastarlo, quería gastarlo en otras cosas o porque simplemente no me daba tiempo, se me olvidaba, incluso a veces me acordaba ya muy tarde que tenía que comer y pues ya decía no, pues ya es bien tarde, ya no, entonces, sí recuerdo que hubo un tiempo en que no comía, pues bien, no comía muy bien.

Podemos observar en este último testimonio cómo la estudiante fue cambiando sus hábitos alimenticios sin notarlo al grado de ver afectada su salud y provocarse un trastorno alimenticio que ni siquiera sospechaba tener. En ese sentido, cabe señalar la importancia del contacto con la familia y las redes de apoyo que se crean en el lugar de estudios que pueden ser fundamentales para enfrentar padecimientos tan graves que ponen en riesgo la integridad física y mental de los y las estudiantes. Asimismo, es esencial que la comunidad estudiantil cuente con el apoyo psicológico oportuno para poder, en un primer momento, identificar la enfermedad que se esté padeciendo y, posteriormente, recibir el tratamiento adecuado.

#### **6.3.2.2 Soledad extrema, padecimiento común en la nueva vida estudiantil**

Otra de las situaciones que los y las estudiantes debieron enfrentar durante la construcción de sus trayectorias escolares en el seno de la universidad y en Xalapa fue el sentimiento de soledad. Muchos/as de ellos/as explican que, si bien apreciaban tener sus propios espacios y libertad de decisión, también tenían que padecer de una soledad extrema al no contar con la protección y el apoyo directo de sus familiares y amigos de sus lugares de origen. En ese sentido Fromm (1947, como se citó en Gómez, 2019) afirma que los y las estudiantes se encuentran en una encrucijada ya que por un lado pueden sentirse más independientes y libres, lo que les permite desarrollar una mayor confianza en sí mismos/as y, por otro lado, suelen sentirse temerosos/as y aislados/as. Asimismo, Goñi et al. (2022)

señalan que las primeras semanas en la nueva ciudad conduce a los y las estudiantes a vivir cuadros de soledad y aislamiento al no contar aún con redes de apoyos entre pares.

En ese sentido, la estudiante EAR3.M comentó que para ella una de las situaciones más difíciles de enfrentar fue estar tanto tiempo sola y tener que valerse por ella misma en todos los sentidos y salir adelante en las diferentes situaciones sin la ayuda de otras personas. Cabe señalar que para los y las estudiantes el estar lejos de sus contextos de origen y no poseer las redes de apoyo con las que comúnmente cuentan en sus ciudades les genera un sentimiento de desprotección. No obstante, podemos recalcar que esta misma estudiante, al haber a travesado por estos momentos difíciles remarcó haber desarrollado ciertas estrategias para hacer frente a la soledad, cómo organizar sus rutinas, establecer tiempos para salir a despejarse, hacer caminatas en parques y áreas verdes de la ciudad, y ahora ella misma señala identificar cuando otras compañeras pasan por lo mismo lo que le ha permitido aconsejarlas de cómo hacer frente a tales situaciones. Vemos así que si bien estas experiencias son muy duras pueden desarrollar en ellos/as una capacidad de resiliencia y empatía por compañeros/as que padecen el mismo sufrimiento.

**EAR3. M.** Bueno, lo más complicado aparte de lo económico, creo que es mucho tiempo sola, mucho tiempo sola, por lo mismo de la edad. Yo creo que estoy en otro momento y pues otras cuestiones no, ya pienso en otras cosas, entonces, yo creo que eso ha sido lo más difícil, organizar todo, tratar de estar, mantenerme equilibrada en todos los sentidos, sí ha sido muy difícil, muy muy difícil pues por todo, las situaciones personales, aparte pues todo, sí es un conjunto de muchas cosas.

Asimismo, el estudiante EAR2.H señaló haber experimentado una crisis de soledad durante los primeros semestres al terminar una relación larga con su novia de su lugar de origen, él sentía que el hecho de haber migrado había afectado la relación y sentía culpabilidad por la decisión que había tomado. Sin embargo, pudo contar con el apoyo de sus amigos para salir adelante y ahora considera que la soledad que ha vivido le ha permitido realizar un trabajo de introspección para conocerse mucho mejor.

**EAR2. H.** Y en el aspecto de soledad, si me pegó en segundo semestre, tercero, me sentí muy solo, fue en segundo semestre. Yo tuve una novia de años, en segundo semestre terminamos y me sentí muy mal porque sentía que si me hubiera quedado en Veracruz las cosas pudieron haber funcionado, ya hoy en día es algo que digo pues ya no pasó, pues ya siguiente página ¿no? Pero que en su momento si estuve muy

triste y ahí fue cuando sentí apoyo de muchos amigos incluso propio, tuve que afrontar un poco la soledad por mi propia cuenta incluso, pues hasta cierto punto agradezco el haber estado solo, que me haya sentido solo porque siento que me he conocido un poco más, entonces esa es como una pequeña ventaja.

Por último, se identificó el caso de la estudiante EH3.M quien se cuestionaba mucho el haber migrado a Xalapa puesto que se sentía muy sola, además, esta estudiante ya había sido diagnosticada con un trastorno de ansiedad generalizada y desde que migró detuvo sus terapias ya que su médico se encontraba en su lugar de origen y consideraba que en Xalapa el cuidado de la salud mental era muy caro en comparación con su ciudad. Cuando empezó la pandemia y por la incertidumbre que había sobre la suspensión y regreso a clases, la estudiante EH3.M decidió quedarse en Xalapa, sin embargo, todo el estrés generado por los problemas económicos, la dificultad para encontrar trabajo, las clases a distancia y el miedo por el COVID provocaron que sus episodios de ansiedad aumentaran por lo que decidió regresar a su lugar de origen y retomar su tratamiento psiquiátrico, hecho que la ayudó a recuperar su tranquilidad.

**EH3. M.** Entonces, sí fue un poquito difícil, fue algo que sí me pasó, me sentía muy sola, muchas veces si quería volver porque yo decía qué hago aquí sí estoy sola, si me siento sola. No únicamente porque no haya gente sino porque anímicamente tampoco estaba muy bien y de hecho me acuerdo de que perdí mis terapias psicológicas por ese año de pandemia y eso también me afectó mucho, entonces yo siento que ese aspecto fue difícil, el verme sola. Yo regresé a Veracruz y me sentí mejor, me sentí más tranquila porque esos últimos meses en Xalapa fueron muy difíciles, fueron muy desalentadores para mí. El estar con la cuestión del dinero, de que no me alcanzaba, de que yo puedo hacer muchas cosas, pero no encuentro cómo, fue muy difícil y ya cuando regresé aquí en enero me sentí más tranquila, me sentí más tranquila cuando volví a cuando estaba allá. Y es que pues, fue difícil porque también tengo trastorno de ansiedad generalizada. Toda mi estadía en Xalapa, toda, no tuve tratamiento ninguno de esos años, o sea el tratamiento ya lo pude tomar aquí en Veracruz, pero allá no, allá la salud era muy cara, no únicamente la salud mental, todo, se me hacía muy caro, excepto obviamente ir con Simi y así. Pero si tenías que hacer un análisis de algo o demás, los laboratorios privados eran muy caros, se me hacían más caros de lo que son aquí en Veracruz.

Estos hallazgos nos recuerdan la importancia de que los y las estudiantes cuenten con un acompañamiento tanto familiar como institucional a la hora de realizar sus migraciones, ya que los y las jóvenes enfrentan múltiples cambios de manera simultánea que pueden

afectar su salud mental y, en consecuencia, sus trayectorias académicas. Además, de que están en una etapa en donde se construyen como adultos, tomando sus propias decisiones y donde muchos/as deben responsabilizarse completamente de ellos/as mismos/as por primera vez.

Ahora bien, a lo largo de este capítulo hemos analizado en un primer apartado el proceso de desarraigo que viven los y las estudiantes al instalarse en Xalapa, así como el duelo migratorio el cual suele estar compuesto de etapas de sumo dolor e inestabilidad y que representa para los y las jóvenes perdidas de orden subjetivo como el paso de la vida adolescente a la vida adulta. Esta primera etapa está llena de retos puesto que muchos de ellos/as apenas van construyendo sus redes de apoyo y descubriendo las dificultades que implica emprender una carrera universitaria e integrarse a una nueva ciudad. El cambio de ciudad significó una adaptación a las formas de vida urbana, a descubrir cómo se vive en una ciudad con otra geografía, otro clima y con una gran oferta cultural a la que antes no estaban acostumbrados /as, pero la cual fue muy apreciada por la mayoría de los y las estudiantes.

Posteriormente, se identificaron aspectos ligados a los encuentros y desencuentros que vivieron los y las estudiantes al verse expuestos a la diversidad cultural tanto en las aulas de la Universidad como al entrar en contacto con la sociedad receptora; es así como se identificó cómo vivieron el choque cultural y atravesaron un proceso de alteridad al encontrarse con diferencias en diversos aspectos relacionados con la manera de hablar, de vestirse, comportarse y por su apariencia física. Este proceso lo vivieron desde el conflicto, los malentendidos y la toma de acuerdos, pero también desde la discriminación y las burlas que varios/as tuvieron que enfrentar. En ese sentido, se puede remarcar que vivir en la diversidad y en medio de las diferencias implica realizar ejercicios de reflexión, de descentramiento, de comprensión por la cultura que se descubre, al mismo tiempo que se requiere de un aprecio por la propia. Asimismo, se pone de relieve, la necesidad de tratar, de manera institucional, las acciones discriminatorias que son expresadas por el desconocimiento y la falta de sensibilidad ante lo diverso y lo diferente, a través de estrategias de orientación y de formación dirigidas a toda la comunidad universitaria.

De igual manera, se pudo dar cuenta de cómo los habitus de los y las estudiantes sufrieron desajustes y reajustes a la nueva realidad, estos cambios fueron paulatinos y fueron resultado de lo vivido. Es decir, a medida que los y las estudiantes iban descubriendo nuevas

maneras de vivir, de pensar, de expresarse, entre otros aspectos; es así como iban modificando sus propios habitus para poder convenir al nuevo contexto, esto la hacían de manera no consciente y por medio de la incorporación de nuevas prácticas que fueron arraigándose en ellos/as. Estos cambios no fueron notados por ellos/as mismos, sino por sus familiares y conocidos/as cuando volvían a sus lugares de origen en las vacaciones o cuando se vieron obligados a regresar a casa durante la pandemia.

Finalmente, se pudieron identificar muchas de las afectaciones a la salud mental de los y las estudiantes migrantes, las cuales en su mayoría fueron originadas debido al proceso migratorio que enfrentaron los/as jóvenes al dejar a sus familias y contextos de origen, sin embargo, otros/as llegaron a Xalapa ya con trastornos diagnosticados para los cuales debían seguir sus tratamientos, pero que se agravaron al estar lejos de casa y de todos sus referentes. Al respecto, es esencial insistir en lo que representa para esta población emprender una migración por estudios y después hacer frente a la diversidad, estos dos procesos requieren de un acompañamiento y una atención especializada con el objetivo de que pueda ser vivido de la mejor manera por cada estudiante y asegurar su desarrollo pleno en la Universidad como en la nueva ciudad.

En el siguiente capítulo se aborda con mayor profundidad cómo todo lo vivido por los y las estudiantes generó nuevos aprendizajes y nuevas prácticas interculturales; cómo cada una de las experiencias tanto positivas como negativas fueron fundamentales en la construcción de un sentido práctico el cual se manifestó por medio de diferentes estrategias en situaciones de encuentros y desencuentros con la diversidad.

## **Capítulo 7 ¿Como pez en el agua? Construyendo un sentido práctico intercultural a través de competencias interculturales**

Muchos se han ido de su tierra natal, y muchos otros, sin irse, ya no la reconocen.

Ello se debe sin duda, en parte, a una característica permanente del espíritu humano, que tiene una inclinación natural a la nostalgia; pero se debe también a que al acelerarse la evolución hemos recorrido en treinta años lo que antaño solo se recorría en muchas generaciones. (Maalouf, 1999, p. 23)

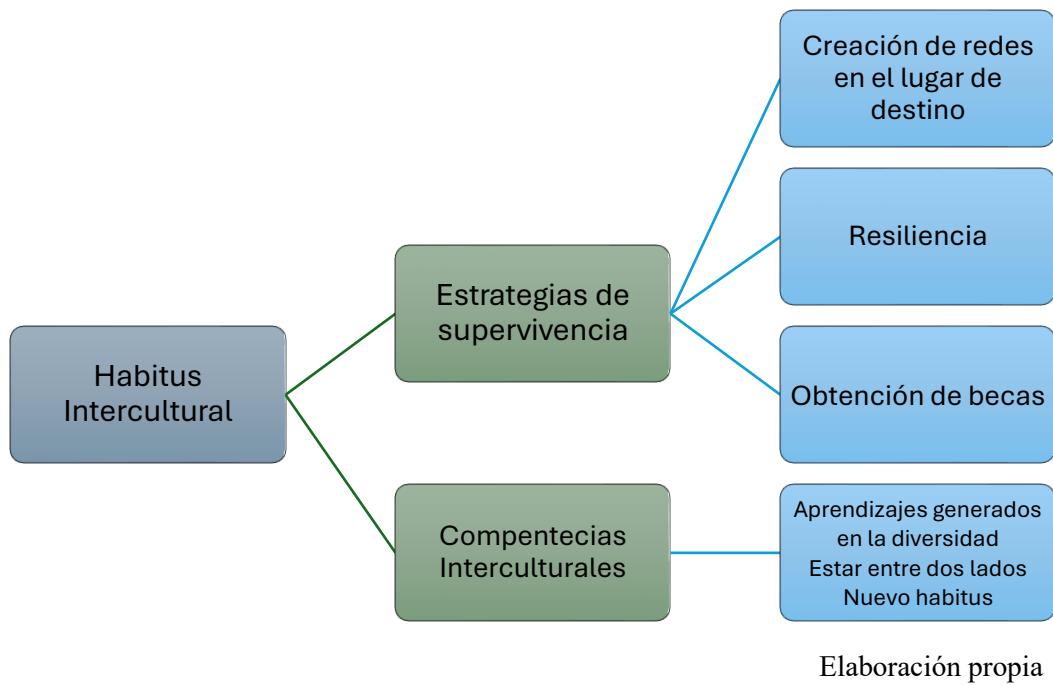
A lo largo de los capítulos anteriores se han mencionado muchos de los cambios y procesos que viven los y las estudiantes desde el momento de decidir y planear su migración a la ciudad de estudios, hasta su instalación, su descubrimiento de la ciudad e integración a la nueva cotidianidad. Es precisamente durante esta última etapa que los y las estudiantes se enfrentan a muchos cambios que los/as conducen a nuevas realidades y maneras de vivir, por lo que realizan ajustes para poder formar parte de este nuevo contexto. De acuerdo con Cabrera y Zubillaga (2019) el proceso migratorio que viven los y las estudiantes los lleva a una transformación de sus cosmovisiones, maneras de organización, costumbres y hábitos, en términos de Bourdieu de sus habitus.

En el presente capítulo se aborda cómo los y las estudiantes van ajustando sus habitus gracias a las experiencias vividas en el nuevo contexto y a las relaciones interculturales que van estableciendo. Asimismo, se analizan las etapas que atraviesan durante este proceso y las estrategias de supervivencia para adaptarse a su nueva realidad y, finalmente, se centra la atención en las competencias interculturales desarrolladas, así como en las reflexiones que han elaborado al sentirse parte de dos contextos con habitus diferentes, el de origen y el de la ciudad de estudios.

El siguiente diagrama (ver figura 17) expresa la estructura de la tercera dimensión de análisis, denominada *Construcción de un sentido práctico Intercultural*, la cual tiene como objetivo analizar cómo las y los estudiantes migrantes construyen su sentido práctico intercultural a partir del desarrollo de competencias interculturales. Cabe señalar que durante este proceso los y las estudiantes recurren a estrategias diversas con el objetivo de facilitar su estancia en la ciudad de estudios, tales como solicitar becas o, crear redes de apoyo con otros estudiantes ya sean foráneos o locales. Asimismo, se logró identificar que muchos/as de los y las estudiantes lograron desarrollar una capacidad de resiliencia al tener que enfrentar un gran número de cambios y desafíos impuestos por vivir lejos de casa, pero también por

ingresar a la universidad y asumir responsabilidades de la vida adulta. Por último, se expone el sentir de los y las estudiantes respecto al desarrollo de nuevas competencias resultado de habitar un contexto cultural diverso y las nuevas relaciones establecidas en su lugar de origen después de su estancia en un contexto diferente.

**Figura 17** Dimensión construcción de un sentido práctico intercultural



### 7.1 Estrategias para lograr una trayectoria escolar exitosa

Desde su llegada y a lo largo de su estancia en Xalapa, los y las estudiantes se valieron de diferentes estrategias para sobrellevar la nueva vida y sentirse más cómodos/as en su nuevo entorno. Entre las estrategias más mencionadas se encuentra la creación de vínculos con otros estudiantes migrantes que compartían las mismas situaciones y con los que se sentían identificados/as, también entablaron relaciones de amistad con estudiantes locales que en muchos de los casos se convirtieron en un refugio y aportaron tanto apoyo emocional como económico en momentos de crisis.

La creación de estas redes sociales representa para los y las estudiantes pilares esenciales para la obtención de recursos, resolución de problemas, desarrollo de aprendizajes en una colectividad (Ramos et al., 2019), asimismo les proveen un acompañamiento emocional, información y apoyo material de primera mano, esto de acuerdo con las

posibilidades de la misma red, por lo que varían en calidad y en duración (Chadi, 2000, como se citó de León et al., 2019). En ese sentido, estas redes se vuelven fundamentales (Maceiras y Negrín, 2019) para los y las estudiantes migrantes ya que quienes las poseen cuenta con un apoyo extra, además de sus propias disposiciones psíquicas para enfrentar el proceso migratorio, así como la nueva vida en la ciudad de estudios. Cabe señalar que estos vínculos se crearon entre estudiantes migrantes, pero también con estudiantes locales y los dos fueron igual de valiosos para palear necesidades afectivas, informativas y materiales.

Posteriormente, se aborda la resiliencia, capacidad que desarrollaron los y las estudiantes, que fue de gran ayuda para enfrentar situaciones difíciles y que además les generó grandes aprendizajes. Al respecto Campuzano y Libien (2019) señalan que esta capacidad es imprescindible para que los y las estudiantes logren superar situaciones estresantes y al mismo tiempo obtengan aprendizajes significativos. En ese sentido los y las estudiantes migrantes son conscientes de que si bien su proceso migratorio, instalación en una nueva ciudad y emprendimiento de una nueva vida lejos de sus familias y de sus referentes culturales les provocaron muchas crisis, también hubo en ellos/as un gran crecimiento como estudiantes y como seres humanos más independientes, autónomos y con mayor confianza para afrontar la vida adulta.

Por último, se plantea otra estrategia ligada a la resolución de problemas económicos que fue la búsqueda de becas con la finalidad de encontrar una mayor estabilidad y causar menos preocupaciones a sus familias. Es necesario remarcar que fueron muy pocos los y las estudiantes que lograron conseguir la anhelada beca, en ocasiones por no hacer el trámite, pero quienes lograron hacerlo gozaron de una tranquilidad y estabilidad que les permitía vivir con mayor calidad y menos estrés económico.

### ***7.1.1 Unidad entre estudiantes migrantes***

La primera estrategia que se logró identificar durante la permanencia de los y las estudiantes en Xalapa fue la creación de redes de apoyo con amigos migrantes. Por ejemplo, algunos estudiantes relataron que se reunían con otros pares para hacerse compañía, comer juntos/as, convivir los fines de semana y realizar actividades de esparcimiento. De acuerdo con De León et al. (2019) estas redes tienen una función de sostén, las cuales proveen una mejora en la calidad de vida, al mismo tiempo que disminuyen la vulnerabilidad de los y las

estudiantes y fungen como medios para que los problemas que parecen individuales adopten un carácter colectivo.

**ELOLF. M...**...también me di cuenta de que, entre ellos, por ejemplo, ya identificaban quiénes eran los foráneos y decían pues vámónos a comer juntos y si vivían cerca de la facultad, pues todos se iban a comer juntos o si vivían en el mismo vecindario, en el mismo edificio, en los mismos departamentos, se iban todos al departamento de uno y ahí estaban toda la tarde... y también pues hacían sus fiestas o se reunían entre ellos para no sentirse tan solitos...

Una de las razones principales para estos encuentros entre estudiantes era evitar la soledad, en ese sentido, la estudiante EAR1.M recomienda a los y las estudiantes que decidan venir a estudiar a Xalapa que busquen compartir departamento con otros migrantes y reconoce que, si bien existen muchas complejidades en la cohabitación con otras personas, asume que este esfuerzo es mínimo en comparación con el sentimiento de soledad que implica el vivir por su cuenta.

**EAR1. M ...** el estar con alguien, no quedarse solo, siento que el rentar solo o estar en un cuarto solo, no es tan productivo, no es tan bueno, siento que es una mala idea... Siento que sí se puede buscar un lugar en el que esté con gente o después tener amigos foráneos igual y vivir con ellos, ... que es muy complicado y todo, pero siento que es mejor que estar en solitario.

Otra estudiante migrante, originaria de Veracruz remarcó que para ella sus amigos migrantes jugaron un rol fundamental, ya que además de compartir tiempo juntos, se apoyaban mutuamente supliendo las carencias que pudieran presentarse, lo que hasta cierto punto les permitió tener una estancia más agradable. Además, conforme a lo compartido por otros/as estudiantes, estos encuentros fueron de suma importancia no solo en el momento del ingreso a la universidad e instalación en Xalapa, sino también durante la construcción de sus trayectorias escolares, puesto que sintieron que no realizaban sus recorridos en solitario, sino que contaban con un grupo de apoyo.

**EH3. M.** Entonces, siento que el tener amigos que también eran de Veracruz o amigos foráneos, pues como que nos hizo ayudarnos entre todos porque o comíamos en la casa del otro o veíamos la manera en la que, pues si a alguno le faltaba algo, si el otro lo tenía, se lo prestaba. Entonces, siento que eso fue como un compañerismo muy lindo que hubo entre mi grupo de amigos y yo durante esos años que estuvimos en Xalapa.

Asimismo, otra estudiante manifestó que el hecho de mudarse a una pensión con otras chicas le ayudó a sentirse más tranquila y segura, además de que lograron organizarse para que una de ellas preparara los alimentos para todas. De esta manera, se instauró un sentimiento de solidaridad y de generosidad que las mantuvo unidas durante el tiempo que vivieron juntas y que logró crear fuertes lazos de amistad entre ellas.

**ELF2.M.** ... y me acuerdo que en ese entonces...en cuanto a la compañía de mis compañeras fue muy agradable, muy ameno porque como había más chicas, ya no me sentía sola, ya no me sentía con ese peso...Y me acuerdo que había una chica de la licenciatura de... creo que de derecho y venía de una sierra... ella cocinaba todos los días, cocinaba comida típica de su lugar y a veces era como de “dame tanto dinero” y a la otra chica “dame tanto” y yo lo hago todo ... y todas comemos ...yo estaba encantada y decía “perfecto un peso menos”... o cuando yo hacía de comer para mí, hacía un poquito extra y decía “les doy a las chicas” y ellas también notaban eso y hacían lo mismo cuando ellas hacían de comer...Así en ese tiempo, hice muy buena amistad con tres de ellas.

Por otro lado, tres estudiantes migrantes indicaron que los primeros contactos que establecieron en la universidad fueron con otras estudiantes migrantes, ya que se sentían identificadas con sus interlocutoras al atravesar las mismas dificultades en la nueva ciudad y en la nueva vida como universitarias. A este respecto, Guzmán (2017, p. 79) menciona que “en este proceso la presencia de los pares es muy importante en términos de acompañamiento y de ayuda, pues promueven los agrupamientos entre quienes provienen del mismo lugar o viven una situación similar”. Observamos de este modo que estas relaciones permitían a las estudiantes crear espacios de confianza, comprensión y ayuda mutua en donde podían reflexionar en cuanto a lo que estaban viviendo y externarlo sin miedo a ser malinterpretadas o juzgadas.

**ELF1. M.** ... De hecho, con las que encajé fueron dos compañeras, igual eran foráneas, una era del puerto y la otra era...no recuerdo de qué lugar, pero igual era del estado de Veracruz y con ellas dos me llevé al principio, era como “ay tú qué sientes” y me sentía comprendida.

**ELF2. M.** También, me sentí muy identificada con otra chica que venía de Poza Rica y con ella compartíamos todo como foráneas, era como nuestra visión de las cosas desde el punto de vista de chica nueva en otra ciudad, con ella compartía esto.

**EP2. M.** Sí me hacía sentir más a gusto porque, por ejemplo, vamos a algún lugar y estábamos “ah yo lo conozco también” y pues como prácticamente Perote es muy

pequeño, pues conocíamos muchas cosas, por ejemplo, lugares que mencionábamos y podíamos hacer pláticas largas porque ya los conocíamos, entonces sí, fue como sentirme más cómoda al saber que tenía a alguien cerca o del mismo lugar del que yo soy.

Goñi et al. (2022) explican que el juntarse con otros/as migrantes facilita el desarrollo de un sentido de pertenencia a un grupo y a la universidad, además de brindar la confianza para expresar preocupaciones con pares que atraviesan las mismas circunstancias, hecho que finalmente les permite sentirse como en casa. Por su parte Soto Recio et al. (2023) señalan que cuando los y las estudiantes establecen redes con otros pares comienzan a independizarse de su primera red de apoyo, su familia, al mismo tiempo que inician su proceso de adaptación a la universidad y al nuevo contexto urbano. En ese mismo tenor, Sosa y Zubieta (2015, como se citó en Campechano et al. 2024) advierten que para que los y las estudiantes migrantes logren adaptarse de manera exitosa al nuevo contexto y referentes culturales deben contar con redes de apoyo y desarrollar un sentido de pertenencia.

Por su parte, otra estudiante migrante, que alquiló una habitación compartida, expresó haber creado junto con sus compañeras vínculos fuertes que les permitían sostenerse las unas a las otras en los momentos complicados. Si bien, esta misma estudiante expresa que al ser hija única, nunca había compartido su espacio íntimo con nadie y por tal motivo tenía temor de la convivencia en un espacio reducido con dos desconocidas, con el tiempo pudo comprender que el estar acompañada había sido fundamental para su salud mental.

**ELI1. M.** ... Entonces, siempre nos llevamos muy bien, la verdad. O sea, sí tenía miedo al principio porque nunca había compartido espacio, si me daba miedito, no sé, que fueran a ser groseras o algo, pero, la verdad, fueron un gran apoyo las dos para mí y viceversa, las tres teníamos muchas situaciones personales, entonces, siempre estaba la otra para apoyar porque siento que si hubiéramos estado solas en esos meses nos hubiera ido mal.

En ese sentido, Ramos (2019) describe estas relaciones como una estrategia de adaptación en la cual los y las estudiantes experimentan un proceso identificatorio con pares que a traviesan situaciones similares dando como resultado un sentido de grupo. De esta manera, ya no se enfrentan los momentos difíciles en soledad y en silencio, sino que se cuenta con un colectivo que escucha, consuela y aconseja.

A la luz de lo expresado por los y las estudiantes migrantes podemos remarcar que las redes de apoyo creadas entre estudiantes migrantes jugaron un rol primordial durante las trayectorias escolares, ya que cumplieron funciones esenciales para la estabilidad emocional y afectiva, así como para la resolución de problemas propios de la migración y de la separación de las familias. Podemos también concluir que los vínculos creados entre estudiantes migrantes tomaron un rol primario, en algunas ocasiones remplazando la necesidad de acudir a las familias; les brindó mayor seguridad y aminoró los problemas de adaptación a la ciudad de estudios.

### ***7.1.2 El acompañamiento de los y las amigas locales***

Si bien muchos de los y las estudiantes migrantes buscaron apoyo en otros migrantes, hubo otros que se refugiaron en estudiantes locales para sentirse acompañados y apoyados en los momentos de incertidumbre. Por ejemplo, una estudiante local recordó el caso de un amigo migrante que la llamaba todas las tardes después de las clases con la intención de no sentirse solo mientras estaba en su departamento.

**ELOLF. M.** ... bueno en el caso por ejemplo de Antonio, yo notaba que después de las clases me llamaba por teléfono y pues podíamos estar horas hablando por teléfono, toda la tarde y yo decía “ay bueno por qué me hablas sí estuvimos un montón de rato en la escuela juntos” y yo dije “¡ah, pues se siente solito!” y era como una manera de él como para no sentirse tan mal, llamarnos por teléfono.

Mientras que otra estudiante migrante relató que gracias a su amiga local pudo sentirse más cómoda y estable en Xalapa, puesto que algunos días se iba a dormir a su casa en donde la hacían sentirse protegida y en familia, al grado en que en algunas ocasiones prefería quedarse con su amiga y su familia que irse a su lugar de origen el fin de semana. Cabe remarcar que esta estudiante proviene de un hogar monoparental y no tiene hermanos ni hermanas por lo que, para ella integrarse, de alguna manera, a esta familia le permitía conocer una dinámica diferente a la propia.

**EH1. M.** Por mí, yo podría estar todo el día en su casa. Aparte, ella es mamá, entonces tiene una niña súper chiquita y yo estaba súper emocionada... O sea, era un ambiente familiar sano, porque era mamá, ya no le preocupaba tanto salir ...y su familia pues sabía que yo era de lejos y se preocupaban de “oye si no tiene ahorita para comer o

no quiere estar ahí todo el fin de semana que se venga a quedar". Y sí, a veces yo le avisaba a mi mamá: "el fin de semana no voy a ir a San Andrés porque voy a estar desde el viernes hasta el domingo con Malena", que así se llama mi amiga... Y ahí me la pasaba todo el fin de semana. Me adoptaron muy bien.

De esta manera podemos observar cómo muchos estudiantes locales asumieron roles esenciales en el apoyo de compañeros/as migrantes. Este apoyo se manifestaba de distintas formas: provisión de información práctica sobre la organización de la ciudad, ayuda económica cuando aún no recibían la manutención familiar, abastecimiento de alimentos cuando era necesario, e inclusive invitándolos a sus casas cuando se sentían solos/as, entre otras acciones que eran muy valoradas por los y las estudiantes que las recibían. Al respecto Martínez y García (1995, como se citó en Sosa y Zubieta, 2014) explican que el apoyo que brindan estas redes puede ser de tipo emocional (relacionado con la confianza, sentirse amado y pertenecer a un grupo), instrumental (prestar dinero u objetos, así como algún servicio) e informativo (ofrecer consejos o sugerencias). Comprobamos de este modo, que muchos/as estudiantes locales brindan a sus pares migrantes estos tres tipos de apoyo en diferentes momentos de sus trayectorias y dependiendo también de las posibilidades con las que ellos/as mismos/as cuentan.

**ELF3. H.** Pues, al principio, con esta amiga que le digo, era ella y solamente otros dos o tres de ahí mismo, de Xalapa, con todas las personas que me llevé eran de Xalapa y me ayudó mucho porque cuando yo tenía alguna duda sobre a dónde ir para conseguir tal cosa, ellos me ayudaban, entonces, desde ese punto de vista, me fue bastante bien.

**ELF2. M.** Una muy buena amiga llegó a mi casa con dos garrafones pequeños y me dejó ahí los garrafones y me hizo comida casera y me la fue a dejar ahí y yo llorando, así como de muchas gracias porque había veces que no tenía qué comer ...

Por su parte, las estudiantes locales entrevistadas indicaron que en muchas ocasiones se sintieron conmovidas por los problemas económicos que vivían sus compañeros por lo que no dudaban en proponer su ayuda.

**ELOLF. M** ... luego, por ejemplo, había compañeros que sus papás les depositaban cada quincena, pero había veces que se acababan el dinero y ya faltaban dos días para que les llegara la otra parte del dinero y ya no tenían que comer, ya no tenían nada de dinero y ... "oye, ya no tengo dinero" y les invitábamos o les prestábamos y ya luego nos lo daban cuando sus papás les depositaban...

**ELOLLH. M** ... hasta ellos, pues entre ellos hacen bromas de que no tengo dinero, no tengo que comer, pero pues yo creo que siempre con los que conviví al menos yo

traté de ayudarlos, a lo mejor acompañándolos a donde vivían, a lo mejor prestándoles dinero, de “oye, no quieres algo de comer” y bueno pues yo creo que, aunque padecían un poquito al estarse solventando ellos, yo creo que disfrutaban también mucho la independencia que tenían.

Es importante señalar que las estudiantes locales expresaron haber aprendido a través de las experiencias de sus compañeros/as al realizar ejercicios de empatía cuestionarse en cómo enfrentarían ellas mismas situaciones similares. Estas reflexiones, las volvían sensibles a lo que observaban y por eso trataban de brindarles ayuda. De acuerdo con Gómez (2019, p. 15) “las migraciones originan tematizaciones, en un proceso descentrador, en los que algunos aspectos del mundo subjetivo y social se visibilizan por contraste a lo conocido, dando lugar a nuevas construcciones”, en este caso podemos observar que no solo eran los y las migrantes quienes experimentaban este proceso sino también algunos/as locales que convivían con ellos/as.

**ELOLI. M.** Ya después me los encontraba en las paradas del camión y como los conocía de vista, entonces les hablaba y ya les preguntaba “¿oye de dónde eres?, ¿de aquí?” … y ya me decían “no pues no soy de aquí, estoy esperando el camión, pero puedes ayudarme porque la verdad como no conozco las calles de aquí, no sé qué camión me conviene o si me voy mejor caminando”,… cosas así y la percepción que yo tuve de ellos, de primera vista,… ellos venían tímidos porque no era su zona, estaban fuera de su zona de confort, me puse a pensar “si yo estuviera en su lugar, si yo me fuera a vivir a otro lado…”, también me sentiría un poco perdida, desorientada la primera vez, entonces pues de esa forma yo trataba de ayudarlos, no con todos, pero si trataba de ayudarlos con los que me encontraba regularmente.

**ELOLF. M.** sí, ahí sí bastante, por ejemplo, Antonio luego me decía es que yo me vine sin desayunar y eran las dos de la tarde y no había comido nada y, por ejemplo, yo tengo la fortuna, la bendición de que vivo con mis papás y yo pues no puedo salir de la casa sin desayunar y yo decía “bueno, pero cómo aguanta…”. Otro ejemplo, Anayeli que vive en Naolinco y cuando entrábamos a las 8:00 de la mañana ella tenía que salir a las 5 o 6 de la mañana para poder llegar a la escuela temprano y había veces que estábamos en la temporada de invierno y hacía mucho frío y la mujer venía con su chamarrota y se venía congelando y bien desmañanada…

La convivencia entre estudiantes migrantes y locales permitió a ambos grupos abrirse hacia la diversidad, realizar ejercicios de alteridad, desarrollar la capacidad de empatía hacia los problemas de sus pares y replantearse antiguas concepciones que tenían sobre las diferencias, la migración, los vínculos familiares y oportunidades en sus propios contextos. En ese tenor, Ramos (2019) expresa que “se produce un enriquecimiento mutuo, resultado

del intercambio entre estudiantes que presentan grandes diferencias entre sí, dado que se potencian los aprendizajes y se generan nuevos vínculos y espacios de pertenencia y referencia” (p. 238).

### ***7.1.3 Aprender de las dificultades***

Si bien en los capítulos anteriores se analizaron las dificultades y los retos que los y las estudiantes tuvieron que enfrentar desde el momento de decidir migrar, preparar su desplazamiento e instalación en Xalapa y descubrir la diversidad en el seno de la universidad, este apartado se centra justamente en examinar qué aprendizajes generaron los y las estudiantes al verse expuestos ante tales adversidades.

El constructo de resiliencia toma suma importancia en este apartado puesto que nos permite comprender el sentir de los y las estudiantes al expresar que situaciones tan difíciles y en ocasiones extremadamente dolorosas generaron en ellos/as capacidades de resistencia, fortaleza y los prepararon para la vida adulta y profesional. A ese respecto, Manciaux (2002 en Michallet, 2009, p. 12) explica que ser resiliente consiste en recuperarse, volver al camino y avanzar después de haber sufrido un trauma o un fuerte estrés, de manera más precisa es “vencer las pruebas y crisis de la existencia, es decir resistirlas, luego superarlas para seguir viviendo lo mejor posible.”

La resiliencia en los y las estudiantes se manifestó como una estrategia de adaptación ante las circunstancias adversas que atravesaban y cada uno de ellos desarrolló esta estrategia de forma particular dependiendo de sus propias percepciones y recursos para enfrentar el evento traumático” tal y como lo define Delage (en Michallet, 2009) al aseverar que “un mismo evento puede ser percibido y vivido de manera diferente por dos individuos dependiendo de sus características personales y de los factores protectores disponibles” (p.12). Es así como identificamos el caso de un estudiante que desde la preparatoria tuvo que valerse por sí mismo al provenir de padres divorciados y al haber tenido que vivir solo desde muy temprana edad. Si bien el estudiante expresó haber atravesado momentos dolorosos y sentirse muy solo al tomar decisiones sobre sus estudios sobre todo al observar cómo sus compañeros eran acompañados por sus familias al llegar a Xalapa, todas estas experiencias formaron en él un carácter resiliente dispuesto a buscar soluciones a los problemas que se le presentaban.

**EH2. H.** Entonces, creo que esta parte de no tener quién me acompañara, de no tener a quién digamos pedirle auxilio, ayuda... se debe a esto de tener que aprender a moverme por mí mismo desde que era niño y entonces, creo que era como de no pasa nada, si nadie me apoya o nadie me guía, pues yo lo hago solo y creo que más o menos por ahí. Entonces, creo que a eso va, si no encuentras el apoyo, por una parte, buscarlo por otra. O sea, que no se cierren las puertas por así decirlo.

Otra estudiante, al hacer un recuento de todas las experiencias positivas y negativas que conforman su trayectoria como estudiante migrante expresó haber acrecentado su paciencia y reconoció que todo lo que había vivido había requerido de mucha valentía, (desde dejar su ciudad de origen al otro lado del país, hasta comenzar una licenciatura a los treinta años de edad, a pesar de que su círculo cercano no comprendía su decisión).

**EAR3. M....** que la paciencia es una de las cosas que yo he fortalecido mucho en estos cuatro años, es algo positivo en todas las cosas negativas que me han pasado y eso de siempre enfrentar las cosas con valentía, pues es una experiencia que requiere de mucha valentía.

Otro estudiante menciona haber atravesado una etapa de suma tristeza durante el primer semestre al confrontarse con el sistema universitario y las exigencias de algunas materias que cursaba. Estas nuevas dinámicas de enseñanza-aprendizaje generaron en él momentos de mucho estrés que lo condujeron a un sentimiento de frustración al considerar que no estaba logrando el éxito esperado; sin embargo, a medio semestre, decidió tomar el control de la situación y trabajar duro para cambiar sus resultados, proceso que requirió de mucha valentía y que, posteriormente, lo hizo sentirse muy orgulloso de sí mismo.

**EP3. H.** Bueno, no sé si cuente como estrategia, pero es una parte más de las emociones porque yo traté como que de controlar todas esas emociones que estaba sintiendo de estar triste, yo como que me mentalicé y decidí cambiar esa tristeza por valentía se puede decir, si me permite decirlo así...

Por otro lado, otra estudiante expresó haber experimentado situaciones muy difíciles al interior de sus clases en donde tuvo que enfrentarse a algunos compañeros que la hacían sentirse fuera de lugar, hecho que la llevó a desarrollar una fortaleza para velar por sus derechos ante los demás. Asimismo, esta estudiante reflexiona en todas las carencias que tuvo que enfrentar en sus estudios y cómo aprendió a sobrellevar todos esos momentos duros con la finalidad de concluir la meta que se había trazado mucho tiempo atrás, estudiar la carrera de sus sueños. En este caso, podemos ver la resiliencia según Richardson (2002, como se citó en Michallet, 2009), como un proceso de adaptación a factores estresantes:

adversidades, cambios y oportunidades, mediante la identificación, fortalecimiento y enriquecimiento de factores protectores, ya sean personales o ambientales.

**EH3. M.** Y digo ok, son cosas que pasan, cosas que obviamente... Muchas veces tuve que ser muy dura, tuve que luchar porque se me respetara ahí. Porque muchos creemos soy foráneo ahorita, pero después vas a ser profesionista y vas a tener que salir a un tipo de mundo muy diferente entonces, obviamente van a haber días en los que van a decir "ya me quiero regresar, para qué vine, por qué, por qué me vine para acá y por qué dejé todo si allá tenía todas las comodidades y vengo aquí a sufrir, a vivir el frío, a vivir carencias"...Porque sí va a pasar, había días en los que yo no tenía qué comer, había días en los que yo estaba muy enferma, tenía mucha gripe y tenía que ir a la escuela. Entonces, de esos días van a haber muchos, hasta que puedas nivelarlo.

Del mismo modo, otra estudiante reflexionó sobre todo lo vivido en su trayectoria tanto como estudiante como migrante lejos de su familia y reconoció que, a pesar de haber enfrentado varias dificultades, ha sido una experiencia que le ha dado muchos aprendizajes por lo cual aconseja a otros jóvenes, vivirla. Además, podemos observar cómo esta experiencia le permitió valerse por sí misma, enfrentarse a la vida adulta al punto de que se asombra de la madurez y la autonomía que ha logrado desarrollar, inclusive al ser muy protegida en su entorno familiar.

**ELF2. M.** Yo me doy cuenta en las veces que he ido a Xalapa y tengo que volver yo misma, me quedo pensando... cuando me iba a ver yo aquí viajando sola, yo la más chiquita de mis hermanos o niña chiquitita de la familia... ¿quién me iba a ver haciendo esto?... hay personas que quisieran y no pueden. Entonces, para mí es una gran experiencia, a pesar de todos estos obstáculos que me han tocado vivir, creo que no lo cambiaría por nada, siempre es bueno vivirlo en carne propia a que te lo cuenten. Cada quien tiene una experiencia diferente... Esta experiencia si tuviera que pasar por lo desastroso, no importa, lo pasaría porque al final de cuentas, me quedé con personas muy bonitas en mi vida que para mí es lo que cuenta y nadie me quita la experiencia haber estudiado en otra ciudad.

Finalmente, encontramos el caso de otra estudiante que relató que en muchas ocasiones se sintió juzgada por sus compañeros al no querer faltar a clases o asistir a fiestas, si bien consideraba estos momentos como incómodos nunca permitió que la afectaran, puesto que para ella era muy importante cumplir con la meta que se había trazado sobre todo al saber que su familia estaba realizando un gran esfuerzo para que ella tuviera la oportunidad de formarse como profesionista.

**EP2. M.** Pues para entrar a mis clases y cumplir siempre con mis actividades era el pensar en mi familia, en el esfuerzo que ellos hacían para que yo estuviera aquí, entonces ese fue siempre mi motivo, el de yo no puedo hacerlo porque sé que a mis papás les está costando y sé que yo tengo que echarle ganas, entonces siempre fue como de no me va a importar si me invitan o no, yo sé lo que quiero y si ustedes quieren salir y gastar y demás, pueden hacerlo, pero pues nunca me afectaron de manera negativa, siempre fui muy clara en lo que yo quería.

A ese respecto, vemos que para la estudiante el tener presente el esfuerzo familiar era un aliciente tanto para enfrentar situaciones adversas como para esforzarse para obtener buenos resultados académicos, en palabras de Frankl (2005, p.109) “... el ser humano está dispuesto a sufrir si es necesario, pero con la condición, por supuesto, de que su sufrimiento tenga sentido”, al respecto ella tenía en claro el valor de su sufrimiento y el resultado que obtendría con el tiempo.

Por su parte, Araya y Vega (2020) remarcan que las transiciones psicosociales que a traviesan los y las estudiantes migrantes a lo largo de sus trayectorias los/as confrontan al grado de llevarlos a desarrollar estrategias para poder enfrentar su realidad y construir sus proyectos de vida; es decir que todo lo vivido les permite volverse independientes, productivos y resilientes.

#### *7.1.4 Obtención de becas para palear algunas carencias*

Una estrategia implementada por los y las estudiantes para contrarrestar las carencias económicas al estar lejos de casa fue la búsqueda de becas, si bien esta estrategia fue un gran apoyo y les permitió solventar gastos importantes fueron muy pocos los que pudieron acceder a ellas. Cabe destacar que muchos/as estudiantes que no contaron con becas y que provenían de familias de escasos recursos tuvieron que trabajar al mismo tiempo que estudiaban (consultar capítulo cinco).

Entre los pocos estudiantes que contaron con becas se encontró a una estudiante que mencionó que para ella fue sencillo obtener la beca de Jóvenes construyendo el futuro<sup>25</sup>, ya

---

<sup>25</sup>Programa que otorga apoyo económico a jóvenes entre 18 y 29 años para que se capaciten en algún centro de trabajo de su elección. <https://www.gob.mx/stps/es/articulos/preguntas-frecuentes-jovenes-construyendo-el-futuro?idiom=es>

que anteriormente había recibido la beca de Prospera<sup>26</sup> y su madre también recibía un apoyo gubernamental. La estudiante ha conservado la beca a lo largo de su escolaridad y no ha tenido necesidad de solicitar las que ofrecía su facultad ya que considera que los trámites son muy complicados. En ese sentido, Abarca y González (2017, como se citó en Araya y Vega, 2020) remarcan que el contar con un apoyo económico como las becas facilita a los y las estudiantes la permanencia en la universidad puesto que pueden cubrir gastos relativos a su desplazamiento a otra ciudad y a vivir lejos de sus familias, además de que estos/as estudiantes son más vulnerables a las desigualdades socioeconómicas debido precisamente a su condición de migrantes.

**EP2. M.** Sí, bueno, yo solicité la de jóvenes construyendo el futuro porque fue en la que tenía más posibilidades de que me la pudieran dar porque antes tenía Prospera que daba el gobierno, entonces cuando yo ingresé aquí en la universidad inmediatamente me dieron la beca porque mi mamá ya contaba con el apoyo, entonces los que ya teníamos ese apoyo como que pasamos directo a la beca. Entonces, es con la que cuento hasta el momento, no he tenido de las que ofrece la facultad, sí he podido sacarla, pero como son muchos trámites y mucho relajo, pues he preferido quedarme nada más con la que tengo actualmente que es la de jóvenes construyendo el futuro, la única.

Otra estudiante proveniente de un hogar monoparental obtuvo la beca Benito Juárez<sup>27</sup>, la cual le permitió mudarse a un lugar más cercano a su facultad ya que previamente vivía con una amiga de su tía, muy alejada del campus de Humanidades. Vemos de esta manera que los apoyos económicos brindados por estas instancias gubernamentales son fundamentales para que los y las estudiantes migrantes costeen gastos relativos a su manutención, los cuales no deberían asumir si estudiaran en sus ciudades de origen.

**ELI1. M.** Sí, ...esta que se llama Benito Juárez me parece, o jóvenes construyendo el futuro, una de esas dos. Con esa siempre pagué mi renta y todavía después, cuando empezó la pandemia, todavía pagué, como seis meses más el cuarto, y no estaba caro, eran 1100 y sin depósito, que era lo que es gravoso a veces...

---

<sup>26</sup> Programa de inclusión social que otorga recursos a familias mexicanas con el objetivo de fortalecer su salud, alimentación y educación. <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez/documentos/que-es-prospera>

<sup>27</sup> Beca otorgada a estudiantes de licenciatura o técnico superior provenientes de instituciones catalogadas como prioritarias con el objetivo de que puedan culminar sus estudios.  
<https://www.gob.mx/becasbenitojuarez/articulos/beca-jovenes-escribiendo-el-futuro-de-educacion-superior>

Igualmente, otra estudiante destacó la importancia de la beca que tanto ella como su hermana recibieron, la cual les permitió apoyar a su familia con los gastos para acondicionar el lugar en donde vivían y contar con lo indispensable para estar más cómodas durante su estancia y poder adaptarse al nuevo contexto. Podemos destacar en este caso la importancia que para la estudiante significó el contar con la beca al provenir de una familia de campesinos con dos hijas estudiando fuera de casa. En muchos casos las becas suelen volverse una fuente de provisión primaria sin las cuales jóvenes procedentes de contextos rurales no podrían costearse su estancia en la ciudad de estudios (Araya y Vega, 2020).

**EP1. M.** Ya después como tuvimos el apoyo de las becas, entonces ya fue un poquito más desahogante para mis papás. También tener este apoyo porque sí al principio se gasta mucho para acondicionar...es lo principal como te acondicionas y pues, al principio ya con lo que teníamos...y no teníamos lavadora, lavábamos a mano, "hay que lavar a mano, pues ni modo..., no hay cómo, ahorita está difícil". Ya una vez que llegó la beca fue una oportunidad, dijimos, "pues si nos llega la beca, vamos a aprovechar", porque es cansado lavar a mano y luego que no te da tiempo, "pues hay que aprovechar, ahorrar ese dinero y pues organizar el dinero y hacer que nos rinda para comprar una lavadora que es lo principal que vamos a estar utilizando". Y ya de esa manera fue que fuimos adaptándonos y acondicionándonos un poco a estar aquí.

Por último, se encontró el testimonio de una estudiante local que se percató de cómo un compañero migrante recurrió a las becas como medio para obtener recursos y concluir sus estudios, estrategia a la que siguió acudiendo para realizar estancias internacionales y posteriormente radicar en Canadá.

**ELOLI. M** ...pero él si buscaba becas en la escuela, en ese tiempo estaba la beca parece que era PRONABES y el hacía uso de las becas, tenía un buen promedio, entonces sí tuvo muchas oportunidades para que él continuara con sus estudios, inclusive eso le ayudó porque con el paso del tiempo él se fue formando, buscó becas y se fue al extranjero y ahorita está viviendo en el extranjero, está viviendo en Canadá, entonces siento que eso le ayudó muchísimo a formarse...

No obstante, algunas estudiantes migrantes manifestaron no haber contado con estos apoyos a pesar de haberlos solicitado. Por ejemplo, una de ellas considera que no ha podido conseguir una beca porque su madre es profesora de nivel básico, condición que automáticamente la clasifica como una familia con posibilidades de cubrir sus necesidades. El no contar con apoyos para sus estudios obligó a varios de los y las estudiantes

entrevistados a buscar empleos de medio tiempo (ver capítulo cinco) o a hacer malabares con los recursos que sus familias les enviaban para sostenerse en la ciudad de estudios, lo que afectaba su salud mental al tener que preocuparse por la precariedad que muchas veces tuvieron que enfrentar.

Estas tres estrategias (ver figura 18) fueron fundamentales para los y las estudiantes y si bien no todos recurrieron a todas ni tampoco lo hicieron de la misma manera, sí fueron una constante en muchos/as de ellos/as por lo que se pudo corroborar que fueron fundamentales en su proceso de adaptación a la nueva ciudad y a la Universidad.

**Figura 18** *Estrategias de supervivencia de los y las estudiantes migrantes*



## 7.2 Desarrollo de competencias interculturales

La UV posee una población estudiantil muy diversa y, en gran medida, migrante, como ya se mencionó en el análisis de los perfiles de los y las estudiantes presentado en los capítulos 4 y 5 de esta investigación, sobre todo lo que atañe en el área de Humanidades, que es nuestra área de interés. En el siguiente apartado, se aborda la segunda categoría, de la presente dimensión, titulada *Competencias Interculturales*, la cual tuvo como objetivo identificar y analizar las competencias desarrolladas por los y las estudiantes durante sus trayectorias escolares, para lo cual se crearon las subcategorías de *aprendizajes generados en la diversidad, estar entre dos lados y nuevo habitus resultado de lo vivido*.

### **7.2.1. Aprendizajes generados al contacto con la diversidad**

Es necesario subrayar que el vivir en esta diversidad permitió que tanto los y las estudiantes migrantes como los y las locales entablaran relaciones interculturales que dieron origen a conflictos, en algunos casos, pero también a negociaciones y a un gran número de aprendizajes, los cuales generaron en ellos/as el desarrollo de competencias, mismas que fueron resultado directo de lo vivido, del enfrentarse a lo desconocido y de un ejercicio de autoreflexividad sobre la diversidad. A este respecto Gómez (2019, p.19) apunta que “las experiencias van conformando un acervo de saber, a partir y desde el cual, los sujetos se van integrando a nuevas situaciones que se les presentan”, además, según la autora es gracias a estas experiencias que el sujeto construye aprendizajes que le ayudan a situarse ante la novedad. Mientras que Pöllmann (2014, p. 59) señala que los encuentros interculturales pueden generar el desarrollo de un capital intercultural, el cual una vez incorporado se manifiesta a través de un sentido intercultural práctico, la importancia de la incorporación de este capital reside en que éste “promueve el respeto por la diversidad cultural y el entendimiento en situaciones y contextos previamente desconocidos”. De esta manera, vemos como los y las estudiantes fueron incorporando un capital específico resultado de cada una de sus vivencias.

#### **7.2.1.1 Conflicto y negociación, binomio no siempre perfecto**

Como se había señalado en apartados anteriores, cada uno de los y las estudiantes llegó a su nuevo contexto con sus propios habitus lo que implicó que al enfrentarse a habitus diferentes existían grandes probabilidades de que se generaran incomprendiciones y en consecuencia conflictos (Cabrera et al., 2019), sin embargo, es aquí donde los y las estudiantes se encuentran en posibilidad de desarrollar competencias interculturales a través de la negociación y la toma de acuerdos, ya que como explica Dietz (2016) es precisamente la carencia de la competencia la que permite el desarrollo de la misma.

De igual manera, Cabrera (2005, como se citó en Araya y Vega, 2020) señala que los y las estudiantes al ingresar a la universidad y al verse obligados a participar en un contexto nuevo y desconocido, les conduce a desarrollar ciertas competencias tanto en el ámbito académico, profesional como en el social y cultural. Sin embargo, es de vital importancia subrayar que el desarrollo de estas competencias depende de diversos aspectos: la

personalidad, actitudes, origen cultural, comportamiento, conocimientos, entre otros (Araya y Vega, 2020; Campechano, 2024) por lo que cada estudiante desarrolla sus competencias de manera individual y conforme a sus propias características y experiencias.

En el apartado *6.2.1 Choque cultural: vivir en las diferencias*, se identificaron y analizaron las diferencias (comportamientos, variaciones lingüísticas y en apariencia) que los y las estudiantes migrantes remarcaron en su entorno y que les ocasionaron fricciones con los demás e inclusive en algunos casos provocaron que fueran tratados de manera discriminatoria, sin embargo estos momentos desagradables también dieron lugar a reflexiones y aprendizajes que formaron en ellos/as su competencia intercultural para hacer frente a situaciones similares. Por ejemplo, se encontró el caso de una estudiante que relató el conflicto que vivió en su pensión con una compañera la cual al molestarse con ella o con las demás compañeras recurría a hablarles en su lengua materna, diferente al español, para que no la entendieran y se alejaba de ellas sin querer arreglar el problema. Con el tiempo y después de muchos intentos de aclarar estos malentendidos, su compañera comprendió que debía aprender a convivir con los demás y aceptar las diferentes maneras de ser y de pensar. Sin embargo, para llegar a este punto debieron a travesar por muchos desencuentros que en su momento no tuvieron solución y que fueron fragmentando las redes de apoyo que habían logrado establecer al interior de la pensión.

**ELF2. M** ... entonces fue que ella entendió... Me acuerdo de que al final de su semestre, de la elaboración de su tesis, ella nos dijo: "voy a intentar cambiar, yo sé que estoy mal, voy a intentar cambiar porque sí es cierto, si estoy haciendo esto ahorita como estudiante, ¿cómo le voy a hacer para enfrentar al mundo laboral?... no me voy a pelear con mi jefe y le voy a empezar a hablar en mi lengua y me voy a ir a mi casa y voy a faltar al trabajo" ... Y todas le decíamos que sí, que lamentablemente así tienen que ser las cosas. Así como yo aprendí a convivir con otras personas, todos tenemos que aprender porque no todos van a hacer lo mismo que uno, van a pensar lo mismo, van a tener las mismas costumbres. Me dijo que sí que ella lo había aprendido cuando llegó a Xalapa, pero como que luego se le olvidaba y quería que todos se adaptaran a ella... no que ella se tenía que adaptar a las personas.

Podemos remarcar en esta experiencia la importancia de la apertura al diálogo, inclusive si veían que la compañera en cuestión se alejaba, las demás supieron esperar y darle su espacio para que reflexionara. A ese respecto, Maalouf (1999, p.26) señala que "Si tratamos a alguien con hostilidad o desprecio, la menor observación que formulemos, esté justificada o no, le parecerá una agresión que lo empujará a resistir, a encerrarse en sí mismo,

difícilmente a corregirse; y a la inversa, si le demostramos amistad, simpatía y consideración, no solamente en las apariencias sino con una actitud sincera y sentida como tal, entonces es lícito criticar en él lo que estimamos criticable, y tenemos alguna posibilidad de que nos escuche". Mientras que Esteban-Guiart y Vila (2015, como se citó en Campechano et al., 2024) recalcan que la cultura al ser dinámica y adaptativa, sobre todo en situaciones en donde se encuentran personas migrantes provenientes de culturas diversas, requiere de negociaciones tanto de significados como de prácticas. Vemos así que fue mediante la negociación que se logró un mejor entendimiento y posteriormente un cambio de actitud que permitió la comunicación a pesar de las diferencias. Cabe señalar que esto sucedió paulatinamente, fue un proceso que dependió de la disposición y de las actitudes de las jóvenes para entablar acuerdos que a su vez fueron conformando sus competencias interculturales.

Además, la estudiante migrante subrayó que esta experiencia le aportó una gran enseñanza en cuanto a la importancia de reconocer sus propias necesidades y expresar su desacuerdo cuando algo no le parece a pesar de que esto pueda acarrear discusiones, ya que el diálogo puede evitar que se cree un problema mayor. En este sentido, podemos corroborar lo que menciona Pöllmann (2014) en cuanto a que las alteraciones del habitus pueden trascender en el sentido práctico estimulando la creación de otras formas de conciencia e intuición interculturales.

**ELF2. M...** entonces para mí fue una lección muy grande, así como tú tienes necesidades, yo también las tengo y es válido hacerlas saber y no quedarte callado, no por evitar conflictos quedarse callado, siempre hay que hablar al momento las cosas para evitar este tipo de situaciones en el futuro, pero fue la experiencia más grande...

Por otro lado, la estudiante EH3.M comentó que con sus amigos locales logró entablar una relación de confianza y cuando se presentaba algún choque cultural buscaban la manera de aclarar sus dudas, inclusive a veces recurriendo al humor, pero siempre de manera respetuosa. Asimismo, la estudiante explicó que de esta manera lograban aprender unos de otros y cohabitar con las diferencias de manera positiva.

**EH3. M...** yo no entendía algunas veces sus dinámicas. O sea, entre mis dos o tres amigos xalapeños y yo, sí hubo ciertos choques culturales, pero siempre intentamos explicarle al otro de "mira es que esto es por esto"; "ah mira, es que esto significa

“estó”, “o sea cuando yo digo esto, es así...”. Y hasta a veces nos reíamos los unos de los otros, como de “ay, es que ustedes dicen esto así...”, pero era como muy de amigos, eso sí no lo sentía tanto como ataque, era más como de amigos. Entonces sí, también tuve una buena experiencia con mis amigos xalapeños porque ellos aprendían cosas de donde yo era y yo de ellos...

Sin embargo, esta misma estudiante expresó haberse sentido incómoda en algunas ocasiones porque sus compañeros de clase remarcaban que tenía un acento diferente, hablaba más rápido o utilizaba palabras diferentes a las que usualmente se usan en esta ciudad (ver capítulo 6), por lo que reaccionaba a la defensiva. Vemos de esta manera que los encuentros con la diversidad no siempre dan lugar al desarrollo de competencias interculturales ya que como apuntan Byram et al (2002) éstas dependen de la apertura, curiosidad y disposición de relativizar la propia cultura con el objetivo de no asumirla como la única o la correcta. Asimismo, Kashapov et al. (2022, como se citó en Campechano et al, 2024) ponen de relieve que la empatía y la apertura hacia la diversidad son dos elementos clave en la adaptación de los y las estudiantes migrantes en el nuevo contexto.

#### **7.2.1.2 Descentramiento de la propia cultura para comprender la ajena**

Es fundamental reiterar que cada estudiante vive su proceso intercultural a su propio ritmo dependiendo de la apertura e interés expresado hacia la otra cultura y hacia los otros, es decir de su capacidad de descentrarse. De acuerdo con Cohen-Émerique (1993) esta capacidad permite que la persona reflexione sobre su propia cultura, sus propias maneras de ser y de concebir el mundo y posteriormente, tome distancia con la finalidad de abrirse a la otra cultura.

En ese sentido, se pudo identificar que varios/as estudiantes migrantes pudieron descentrarse para poder conocer a los demás por medio de diferentes estrategias como la observación, el acercamiento, la apertura, la reflexión y la aceptación de las diferencias. Por ejemplo, la estudiante EAR3.M, explica que para ella los primeros dos años de su estancia en la nueva ciudad fueron muy difíciles, pero que, a la vez, ese proceso también le permitió crecer mucho; para ello tuvo que ser observadora del contexto en donde se situaba y de las relaciones que establecía. También, recomienda a otros/as jóvenes que quieran migrar por estudios que tengan un espíritu abierto respecto a las diferencias que pueden encontrar y que analicen todo lo que les rodea antes de expresar un juicio.

**EAR3. M.** Sí, puedo decir que los primeros dos años,...fueron muy complicados, demasiado, pero como lo mencionaba al principio, pues también tiene sus cosas positivas, pues eso me enseñó mucho y obviamente me fui relacionando con las personas, observando más todo, conociendo más cómo se mueve todo el ambiente aquí en Xalapa, esas cuestiones y bueno... Primero que sean muy abiertos con ellos como personas, que las diferencias que noten no las tomen a mal, pero pues sí, que analicen el entorno en el que están...

Otros dos estudiantes concordaron en la importancia de mostrar una apertura hacia lo desconocido y diferente, por ejemplo, el estudiante EH2.H considera que hay que atreverse a vivir experiencias tanto negativas como positivas puesto que las dos son necesarias y para ello hay que abrirse a conocer personas y contextos diferentes. Mientras que el estudiante EP3.H expresa haber desarrollado una apertura a las diferencias culturales, de las cuales afirma haber logrado aprender. Asimismo, señala que le han tocado vivir solo experiencias positivas en cuanto a las relaciones interculturales que ha entablado.

**EH2. H.** Si yo me hubiera cerrado o digamos que esta nueva gente que venga si se cierra de no querer salir o de “es que no sé... porque me voy a perder”, pues ahí se va a quedar siempre... y a lo mejor, digamos que su experiencia aquí en Xalapa va a ser como... “no pues, nada más fui estudiante y ya”. Cuando creo que puede uno hacerse de buenas experiencias y anécdotas, ya sean buenas o malas, creo que todo sirve, pero es a raíz de eso, de empezar a salir y de conocer a otras personas, conocer otro entorno, otro ritmo de vida, otro, vaya, otra cosa diferente en pocas palabras...

**EP3. H.** Esa parte, pues todas las diferencias culturales que he visto, pues la verdad me he adaptado... siento que puedo aprender incluso de ellas. Hablar algunas palabras, algunas cosas de sus ciudades, pero bueno fuera de que a veces te digan cosas por rechazar... siento que hay buena relación por lo menos en nuestra generación o con las personas que yo he tenido cerca. Bueno, yo siempre me he sentido como afortunado de las amistades que tengo porque siempre siento... siempre he sentido que he tenido las amistades correctas, nunca he tenido como que un mal amigo o cosas así, siempre me he sentido afortunado por las relaciones que he tenido.

Por otra parte, se pudo identificar que las estudiantes locales también habían realizado ejercicios de descentramiento que las habían llevado a comprender la manera de vivir de sus compañeros/as migrantes y a aceptar las diferencias como algo característico de cada cultura y no como algo negativo. Por ejemplo, la estudiante ELOLF.M que al principio se mostró renuente a la presencia de sus compañeros migrantes porque sentía que tomaban los espacios que podrían ser para otros xalapeños/as, cambió su postura radicalmente al acercarse a

ellos/as y escuchar sus vivencias y dificultades. Este acercamiento le permitió descentrarse de su propia realidad y desarrollar una empatía hacia lo que los demás estaban sufriendo.

**ELOLF. M.** Sí, la verdad es que sí aprendí mucho, después me puse a pensar, dije “bueno muchos no vienen por gusto muchos vienen porque no les queda de otra, quieren estudiar esta carrera y lo que les queda es moverse venirse a vivir a otro lugar” ... para muchos también el venir hasta acá es un gasto fuertísimo y simplemente es porque no tienen la oportunidad en el lugar o cerca del lugar donde viven, entonces simplemente pues tienen que moverse, así que pues ellos no tienen la culpa tampoco...

De igual manera, esta estudiante señaló haber descubierto otras maneras de pensar gracias a las relaciones que había entablado con estudiantes migrantes de quienes notaba una generosidad y nobleza particular, resultado de provenir de lugares pequeños en donde no se duda en ayudar a los demás sin tomar precauciones por miedo a ciertos peligros como se hace en Xalapa.

**ELOLF. M....** sí aprendí mucho porque me di cuenta de que hay muchísimas maneras de ver la vida, por ejemplo, la inocencia o tal vez los que son muy nobles, como Antonio y Anayeli que en este caso que le platico de ayudar al muchacho cieguito sin ninguna malicia, ellos ni lo pensaron dos veces fueron a ayudarle...

De igual manera, otra estudiante comentó que el establecer estos contactos con estudiantes migrantes le permitió conocer y aceptar las diferencias en cuanto a los comportamientos que descubría, comprendió también que el hecho de ser diferentes no significaba que ninguna de las dos culturas fuera superior, sino simplemente que no coincidían en sus maneras de expresarse. Además, la estudiante señala que tuvo que reflexionar en estas cuestiones ya que, al provenir de un contexto homogéneo, en donde solo había convivido con personas de su mismo origen, no sabía cómo abordar esta diversidad. En ese tenor, podemos constatar que las experiencias interculturales directas proponen espacios idóneos para el desarrollo de un aprendizaje intercultural en donde sus participantes pueden percibir qué se siente ser visto como el “otro”, hecho que puede conducir a la modificación del habitus (Pöllmann, 2014).

**ELOLI. M.** Por ejemplo, aceptar diferencias en que las personas de aquí generalmente tienen una entonación cuando platicamos normalmente, así como lo

estamos haciendo nosotras, la primera vez que platicué con Melissa, ella platicaba normalmente, pero hubo una ocasión en la que comenzó a levantar la voz y yo dije “bueno, pero no..., no es para que te enojes, no pasa nada” y ella menciona “no, es que yo no estoy enojada, yo así hablo”, entonces aprendí a aceptar que no todos van a hablar o decir así como yo estoy acostumbrada, tengo que aceptar que hay cosas diferentes y no quiere decir que estén mal solamente son diferentes. Entonces es algo en lo que yo debía trabajar en ese momento en aceptar lo diferente. Pero como le menciono, yo venía del entorno de bachillerato con xalapeños locales. Entonces algo diferente a ti, pero solamente era cuestión de aceptarlo y saber que había diferencias y no quiere decir que estuviera mal, ni ella, ni yo, ni mis compañeros foráneos, ni yo, sino que eran diferentes, ahí es donde se desarrolla la competencia cultural, al aceptar lo que es diferente...

Gracias a estos últimos testimonios podemos darnos cuenta que el contacto con la diversidad favorece el desarrollo de competencias interculturales no solo en los y las estudiantes migrantes, sino también en quienes los reciben, siempre y cuando haya disposición de las dos partes por entablar un diálogo en donde impere el respeto, ya que como remarcan Dabas y Najmanovich (en Ramos et al., 2019) es mediante el intercambio que los sujetos pueden construir aprendizajes con otros, los cuales les permiten enriquecerse mutuamente.

### **7.2.2 Estar entre dos lados**

Los y las estudiantes migrantes experimentaron en su arribo a la UV y a Xalapa una variedad de desafíos (ver capítulos anteriores), uno de los más representativos fue la inconsistencia de sus habitus de origen en el nuevo contexto por lo que enfrentaron choques culturales, dislocaciones y ajustes en sus habitus para, en algún sentido, adaptarse a sus nuevas realidades. Al respecto Grimson (2010, como se citó en Campechano et al., 2024, p. 205) señala que los y las estudiantes migrantes viven “procesos de cambio, adaptación y negociación en sus prácticas culturales” cuando su cultura de origen entra en contacto con la cultura receptora. No obstante, estos cambios generados en sus habitus provocaron que cuando los y las estudiantes regresaban a sus hogares familiares se sintieran incómodos, incomprendidos e inclusive criticados por comportarse de una manera distinta a la habitual.

Al respecto, se encontró el caso de una estudiante que en un punto de su trayectoria empezó a sentirse señalada por su manera de comportarse tanto en la ciudad de estudios como en su ciudad de origen. En Xalapa le decían ser muy “tabasqueña” para destacar que su

manera de ser, de hablar y de actuar no correspondía a la manera de ser en Xalapa, mientras que cuando iba a su ciudad de origen, le recriminaban que había cambiado, que hablaba y se comportaba de manera distinta.

De acuerdo con Maalouf (1999) es muy común que los y las migrantes se vuelvan víctimas de la concepción tribal de la identidad, es decir que consideren la identidad como una pertenencia, entonces se ven enfrentados a elegir entre el lugar de origen y el lugar de acogida, lo que los lleva a sentirse divididos entre dos caminos opuestos, al mismo tiempo que vivirán la traición con frustración y amargura. Además, este mismo autor señala que, aunque podría pensarse que la persona migrante “debería poder reivindicar plenamente esa doble condición. Pero nada hay en las leyes en las mentalidades que le permitan hoy asumir en armonía esa identidad compuesta” (p.5), podemos comprender de esta manera que muchos de los y las estudiantes migrantes viven una lucha interna para poder expresar su identidad ante los demás. Asimismo, Sosa y Zubieta (2014) subrayan que los y las migrantes experimentan cambios en su identidad, surge una lucha entre la lealtad hacia el lugar de origen y los vínculos creados en el nuevo contexto por lo que frecuentemente deben lidiar con la contradicción y entablar negociaciones para reorganizar sus pertenencias.

**ELF1. M.** Me sentía como dos personas en una... me tengo que comportar acá y en otra así, de esta forma acá porque, o sea, no podía en ambas, era como “ay... es que dices cosas que no entiendo” y acá también “cosas que allá se te pegaron”, “ay... es que ya eres más quejumbrosa” y otros, por ejemplo, allá en Xalapa me dicen “ay es que eres como que muy tabasqueña” y exactamente no entendía qué me decían cuando era muy tabasqueña, pero era muy tabasqueña...

...volvía a lo mismo, ahí sí me molestaba porque yo decía “cómo quieren que no me queje si ya me había adaptado bastante al clima”. También en algunas palabras que les decía acá que no conocían porque las aprendí en Xalapa...y acá también me decían que yo las inventaba... era un poquito de lo mismo que me decían en Xalapa, muy poquito, pero era lo mismo, ... Sí, tenía que explicar, o sea, de “no es que sea tan...”, pero sí “entiéndeme, es un cambio... tengo que venir aquí cada cierto tiempo y esto es diferente...”

...y también me decían que según ya hablaba distinto, que ya no tenía como tanto el acento de aquí y me decía que ya me había vuelto presumida porque es cierto es que yo me quejaba ya mucho del calor, aunque nunca me adapté al cien al frío de Xalapa...entonces ya me decían es que ya te volviste presumida, ya hasta hablas distinto...que ya quería decir que soy de allá y no de acá...

Este caso nos permite comprender cómo las prácticas, resultado de los habitus, de los y las estudiantes son marcadas por su estancia en la ciudad de estudios al grado de ser notadas

por sus familiares y círculos cercanos y cómo esta nueva colisión puede causar un sentimiento de estar entre dos mundos y de no pertenecer completamente a ninguno de ellos. En ese sentido, Santi (en González, 2005) propone un conjunto de ambivalencias donde los y las migrantes tienden a “estar entre”: entre estima y rechazo, entre dos lados, entre dos idiomas, entre dos congruencias, entre fracaso y éxito, entre lo definitivo y lo transitorio. Es así, como los y las estudiantes, además, de todos los retos que asumen al realizar estudios universitarios y residir en otra ciudad lejos de sus familias, tienen que hacer frente a esa dualidad de referentes culturales.

Otro especialista en el tema de migración como Rodríguez Nabot (2010 en Ramos et al, 2019) señala que los y las migrantes se encuentran en un tránsito entre dos fantasmas, entre lo perdido de su lugar de origen y lo ganado en el nuevo lugar. Podríamos decir así que los y las estudiantes migrantes se encuentran en tránsito entre su habitus de origen y el nuevo habitus ajustado en la ciudad de estudios el cual entra en colisión al regresar a sus hogares familiares o en palabras de Sayad (2011) como un *atapos*, en el sentido de que se encuentran sin un lugar definido; es decir, que están entre los márgenes de la frontera de los dos lugares, pero al mismo tiempo no están en ninguno. Mientras que para Bhabha (1994) los espacios “entre-medio” pueden ser vistos como el terreno propicio para desarrollar estrategias de identidad, las cuales a su vez dan lugar a nuevos rasgos de la identidad, además de permitir la colaboración y cuestionamiento, ya que claramente esos espacios son el resultado de la “articulación de las diferencias culturales” (p.18).

De igual manera, encontramos el testimonio de otra estudiante que decía no sentirse identificada con las jóvenes de Veracruz (su lugar de origen), pero tampoco con las de Xalapa, entonces no había desarrollado un sentimiento de pertenencia en ninguno de los grupos, sino que sabía que podía transitar entre los dos, sin embargo, no era una situación que la incomodara. Ahora bien, la estudiante señala que, en Xalapa a pesar de no sentirse completamente identificada con la manera de vestir de las jóvenes, sí tenía libertad para expresarse a través de su apariencia sin miedo a ser señalada o juzgada.

**ELI1. M.** No sé, por ejemplo, aquí en Veracruz siento que si voy a una placita no me no me veo como las demás de la placita, pero tampoco en Xalapa, me veo como los de Xalapa, más bohemios, no sé, siento que estoy en medio, pero sí me gusta, o ¿no sé? ...Aquí en Xalapa tampoco me siento así cien por ciento, o sea solamente siento que me da facilidad de expresarme, o sea como que siento que por lo menos no juzgan

tanto como que tú tengas un diferente estilo o gusto, entonces, pues sí me da esa confianza...

Por otro lado, otro estudiante relató el proceso de desapego de su lugar de origen, el cual visitaba muy seguido al principio y cómo con el paso del tiempo empezó a sentirse contrariado entre la necesidad de ir a ver a su familia y quedarse en Xalapa, sentía nostalgia por lo que había dejado atrás, pero también empezaba a sentirse cómodo en la nueva ciudad, inclusive estando solo. Al respecto, Ramos et al. (2019) explican que a medida que los y las estudiantes avanzan en sus trayectorias escolares, lo que les supone una mayor exigencia, y se siente más cómodos y adaptados al nuevo contexto van disminuyendo las visitas a sus lugares de procedencia. Dichas visitas fueron, en su momento, una estrategia para mantener los vínculos con su familias y contextos de origen, pero poco a poco esa necesidad va disminuyendo al crear otras redes de apoyo.

**EP3. H.** Antes preguntó que cada cuánto iba a la ciudad a visitarlos, al principio iba cada semana, sentía que tenía que estar allá, bueno eran sentimientos encontrados porque... como que quería estar aquí, pero a veces como que me llegaba ese sentimiento de extrañar y me iba, pero ya después como le digo que como al mes me sentí bien de estar solo, empecé a ir cada dos, cada tres semanas y así fue, hasta que llegó la pandemia y ahora que ya estoy, se puede decir un poco adaptado a la ciudad, ya voy casi cada mes o cada que hay un puente largo.

Por otro lado, otra estudiante relató haber atravesado momentos difíciles con su familia al no sentirse más identificada con su lugar de origen, en ese sentido podemos hacer referencia a lo que Entrena Durán, (1998, en Maceiras y Farall, 2019, p. 167) define como una “desterritorialización de los referentes simbólico-culturales de la vida y de la identidad colectiva e individual, lo que, a su vez, origina sentimientos o realidades de anomia, de aparente conexión con lo lejano y de desarraigamiento o desapego con respecto a lo más próximo”. En este caso, pudimos notar que la estudiante se sentía mucho más cómoda en Xalapa que en su lugar de origen, hecho que era incomprendible para su madre. La estudiante explica que sentía que ya no encajaba en su ciudad, pese que allí había vivido toda su vida, ya no compartía ni los ideales ni la cosmovisión del lugar por lo que prefería quedarse en Xalapa la mayor parte del tiempo.

**ELI3. M.** Para mi mamá sí es otro asunto totalmente diferente, si hay como un... porque creo que mi mamá tiene mucho esta noción de que lo diferente es malo, entonces en el momento en el que yo expreso porque Xalapa es mejor para mí, ella automáticamente asume que la estoy juzgando a ella porque ella sí encaja en Poza Rica, pero no es cuestión de..., no es un juicio de valor, ...o sea, entonces, sí tenemos esa diferencia en la que costó mucho, costó que yo fuera foránea para llegar a un punto de comprensión mutua... Cuando yo regresé a Poza Rica y empecé a hablar con mis amistades de allá, yo hablaba de cosas ... no tanto de personas, sino de ideas, de aspiraciones, de temas que para mí eran valiosos y estas cosas que yo ya hacía diferente, que simplemente ya no era satisfactorio una plática con esas personas, se sentía como si yo siguiera moviéndome y ellos estuvieran rezagados de alguna forma...

De igual manera, la estudiante EAR1.M expresó que poco a poco empezó a preferir quedarse en Xalapa ya que cuando regresaba a casa y salía con sus amigos no había nada nuevo que aprender. Podemos notar en este caso cómo la estudiante empieza a sentirse incómoda en su lugar de origen al percatarse que ella había cambiado, pero sus amigos no, es decir que el tiempo ya vivido en la ciudad de estudios y en la universidad había transformado su habitus lo que le generaba un sentimiento de no pertenecer más a ese contexto.

**EAR1. M.** ...y llegaba acá y sentía que no aprendía nada, simplemente me quedaba estancada por así decirlo, entonces no me gustaba tanto, o sea sí me gusta convivir con mis amigos de acá, pero sentía que estábamos estancados porque yo no sentía que aportaría algo, ni ellos a mí, al contrario, sentía que me aportaban cosas malas y me gustaba más estar en Xalapa...

Esta misma estudiante expresó que su familia notaba cambios en su comportamiento producto de su estancia en la ciudad de origen y el contacto con nuevas amistades y otros familiares que vivían en Xalapa, por lo que le aconsejaban que no se dejara influenciar por la gente que la rodeaba, inclusive en aspectos triviales como el estilo de vestimenta.

**EAR1. M.** Pues al principio sí, los primeros años sí, me decían mucho... mi mamá más como de “es que no te dejes influenciar por la gente, que quién sabe qué” o me decía “eso seguramente te lo pegó tal persona” y me decía que ya me parecía a mi tía, me decían que ya me parecía mucho a mi tía, como ella a veces iba a comprar ropa y yo iba con ella y la ropa que ella empezaba a usar yo como que le copiaba el estilo por así decirlo, igual eso a mi mamá, pues a mi familia en general, porque mi abuela y así me decían “ya te vistes como la tía” y yo de no sé, pero es que está bonito, a mí me gustaba...

Es posible remarcar en las diferentes experiencias vividas por los y las estudiantes migrantes cómo poco a poco comienzan a situarse en la frontera de dos espacios, uno que representa su lugar de origen y el otro la ciudad de estudios, y posteriormente de qué manera el intersticio de estos dos lugares da lugar a un nuevo espacio. Para comprender este espacio podemos apoyarnos en la propuesta del tercer espacio de Bhabha (en Hernando 2004, p.103) quien lo define como “una condición, una presión cultural que actúa como una membrana por la cual se filtran influencias tanto de la cultura dominante como la de la subordinada; una superficie de protección, recepción y proyección”. Es decir, este tercer espacio es resultado de las influencias de los otros dos, es una combinación de lo que el estudiante poseía de su lugar de origen y de lo recuperó del lugar de estudio y que ahora expresa a través de sus gustos, preferencias y comportamientos.

### ***7.2.3 Nuevo habitus, resultado de lo vivido...***

A lo largo de este capítulo hemos visto como los y las estudiantes han ido construyendo un nuevo sentido práctico el cual está integrado de todas las experiencias transitadas dentro de la universidad y la ciudad de estudios. Poco a poco hemos identificado en los distintos apartados, los encuentros y desencuentros interculturales, las estrategias y competencias desarrolladas, los momentos de incomprendión y las reflexiones que los y las estudiantes han elaborado sobre todo lo vivido. En ese tenor, podemos señalar que este sentido práctico es de carácter intercultural puesto que proviene precisamente de las interacciones interculturales, las cuales juegan un rol fundamental en su concepción (Pöllmann, 2014), es decir, son precisamente estas vivencias las que generan el habitus intercultural que es expresado por medio del sentido práctico.

Al respecto, los y las estudiantes expresaron haber modificado muchos de sus comportamientos, sus maneras de pensar o de percibir ciertas situaciones que correspondían a los habitus de sus lugares de origen. Además, algunas de ellas expresaron tener roles más activos en sus hogares familiares, implicarse más en las actividades domésticas, tener mayor libertad en expresar sus opiniones y ser consideradas por sus familias en la toma de decisiones. Por ejemplo, la estudiante EP1.M expresó sentir mayor seguridad para expresarse gracias a lo aprendido en la universidad, lo que le ha permitido desenvolverse mejor tanto en el ámbito académico como social y de igual manera ha adoptado un rol más activo en la casa

familiar al apoyar a su madre. El realizar estudios universitarios en su caso ha sido fundamental para desarrollar una mayor confianza para compartir con los demás sus opiniones.

**EP1. M.** Sí, considero que sí cambié porque, por ejemplo, antes sí era muy penosa, la verdad. Si me hubiera entrevistado antes no le contestaba mucho y ahorita pues sí, ya siento que puedo tener esta posibilidad de conversar con las personas porque igual he aprendido bastante en mis cursos de la carrera, siento como esta parte... un poco más preparada...he cambiado mucho, en el aspecto académico y en el aspecto personal, también porque, pues esto de relacionarse con los demás o incluso, cuando ya va uno a la casa, ahora sí apoyo a mi mamá que me hace de comer, ahora sí apoyo también, ya ahora, ya no estoy esperando que esté la comida, sino que me involucro más en las cosas de la casa.

Asimismo, la estudiante EP2.M reconoció en ella grandes cambios en cuanto su manera de conducirse, de expresarse, de pensar, hecho que le ayudó a modificar su actitud introvertida y poca abierta al diálogo. Ella atañe dichos cambios a la convivencia con nuevas personas en el ámbito universitario (personas que le hablaban con nuevas palabras que integró a su vocabulario), a los conocimientos adquiridos en su licenciatura y en la nueva ciudad. Es así como esta experiencia le ha permitido sentirse más cómoda para dar su opinión e inclusive mostrar su desacuerdo cuando algo no le parece. De igual manera, la estudiante ha remarcado que esta nueva forma de pensar y expresarse ha sido notada por su familia quienes le han externado que ven en ella nuevos aprendizajes, solicitándole incluso su participación en la toma de decisiones.

**EP2.M** ...entonces, sí cambié mucho y el llegar a mi casa pues sí fue para mis papás muy diferente... porque mi mamá me lo decía, “es que tú no hablabas así, es que tú ahora...” “cambiaste mucho, no físicamente, sino pues en tu manera de hablar”, me decía, “ahora yo soy la que tiene que aprender de ti” ... Y sí veían esos cambios en mí, ahora como parte de mi familia, pues antes dejaba que mi papá hablara y en ese caso pues ya mi papá hasta me pedía mi decisión, “¿qué te parece?” porque pues también mi manera de pensar ya era un poquito más compleja, entonces, sí siento que la universidad en realidad sí cambió mi vida por completo, el desarrollar conocimientos fue de mucha ayuda para mí, sí cambió mucho, sí me ayudó de mucho y pues hasta el momento sigo aprendiendo...

Podemos remarcar en la estudiante, una capacidad de reflexión para identificar cómo su vida ha evolucionado desde el inicio de sus estudios en Xalapa y también una apertura hacia nuevos aprendizajes, además de distinguir cómo percibían sus familiares su nueva manera de comportarse y de expresarse.

Por otro lado, la estudiante ELI1.M reconoce en ella nuevas necesidades de libertad e independencia de su familia que antes no tenía, esto como resultado de haber vivido lejos del seno familiar en donde había sido muy protegida al ser hija única en un hogar monoparental. Asimismo, encontró en su nuevo entorno nuevas maneras de concebir la vida, nuevos ideales, como el feminismo, que fue poco a poco aprendiendo, por medio de la observación, el diálogo y posteriormente, al vivir una situación personal; sin embargo, la estudiante no encontró en casa la posibilidad de expresar y compartir este movimiento con su madre quien se sorprendía de que se abordara esos temas y pretendiera discutirlos con ella.

**ELI1. M.** Totalmente, siento que cambié demasiado en cuanto a esto de tal vez de querer independencia, libertad, porque siempre fui muy resguardada por mi familia y sigo siendo y sigo en esa... de encontrar esos acuerdos, pero también fue como de ideales, o sea como... La verdad, me metí mucho al feminismo y mis compañeras también eran parte de ello y yo convivía con ellas, entonces, me empezaban a platicar, después yo viví una situación que también me hizo como querer entrar, entonces fue que, que cambié, no sé, cambié en ese aspecto y también como, no sé, siento que, también mis compañeras, es que no sé cómo explicarlo porque también mis compañeras tenían otras maneras de ver la vida, otros ideales, entonces, siempre he sido muy observadora y con base en eso, como que me creo mi propia opinión, entonces, regresaba aquí y le platicaba a mi mamá pero, como que si se sacaba como un poco de onda porque le dijera no sé...o sea que tal vez trajera los temas a la mesa y tuviera las ganas de debatirlo o algo así...

De igual manera, otra estudiante señaló haber identificado modificaciones en diferentes aspectos como la vestimenta, sus gustos, preferencias y actividades de esparcimiento, hecho que atribuye al contacto con otras personas de su carrera. Además, la estudiante considera que gracias a su trayectoria en la carrera de Arqueología y a su estancia en Humanidades pudo reflexionar sobre su manera de pensar la cual solía ser muy apagada a la religión y por ende muy conservadora, inclusive llegando a desaprobar a la gente por su manera de vestir y de comportarse. Ahora, la estudiante estima haber desarrollado una mentalidad más objetiva, dejando de un lado las influencias familiares y religiosas que la hacían juzgar a los demás.

**EAR1. M.** Pues, creo que sí cambié muchísimo y desde los primeros meses, porque igual mi estilo como que de vestir, los gustos... influyeron mucho con el grupo de personas que con las que me llevaba, las cosas que me gustan hacer, lo que hago, también influyó el grupo de personas que conocía ahí en Humanidades....me gusta mucho estar ahí en Xalapa porque igual siento que cambié mucho mi forma de pensar, antes, pues sí se podría decir que hasta cierto punto, pues yo igual era muy conservadora, me acuerdo que cuando estaba aquí iba mucho a la iglesia. Pues sí

llegaba a juzgar las acciones de otras personas, la vestimenta, cualquier cosita que no me gustara y ahora cuando llegué a Xalapa, fue cambiar esa mentalidad, igual por la carrera, me ayudó a cambiar mi forma de pensar, a ver las cosas como que con un ojo crítico sin estar metiendo lo que ya me habían enseñado o lo que me estaba enseñando mi familia y la religión en general y eso como ser más objetiva...

Al igual que las demás estudiantes entrevistadas, la estudiante EAR1.M remarcó que su nuevo habitus ya no coincidía con el de su lugar de origen, al grado de sentir que sus amigos siguieron siendo como siempre, como si aún estuvieran en la preparatoria y ella hubiera avanzado. Además, este cambio también fue identificado por sus amigos y amigas, a quienes ella instruía compartiendo lo que había aprendido en su facultad, sobre todo en lo que concierne al feminismo. A ese respecto adoptó un papel de guía para sus amigas y familiares con la finalidad de compartirles los nuevos conocimientos adquiridos. Podríamos decir que la estudiante jugó el rol de enlace que Maalouf (1999) denomina como una de las funciones que pueden adquirir los “fronterizos” aquellos que actuarán como “aglutinantes de las sociedades en las que viven” (p.22). Es así como la estudiante EAR1.M tomó un rol activo en transmitir a sus amigas y familiares lo que ella había aprendido sobre el feminismo, los derechos de las mujeres y el respeto a la diversidad, puesto que sentía la responsabilidad de compartir lo que a ella le había ayudado a cambiar sus patrones mentales.

**EAR1. M.** En ese aspecto como que sí cambié mucho y mis amigos lo vieron porque yo me acuerdo que llegaba aquí a Orizaba y salíamos o algo y pues son mis amigos, ellos siguen aquí, siguen pensando como pensábamos en la prepa y yo escuchaba comentarios que yo ya sabía que estaban mal porque yo ya lo había aprendido en Humanidades y ya se los hacía ver “eso está mal porque de hecho tal...” y les explicaba, y ellos igual como que... por ejemplo, mis dos amigas con las que más me llevo aquí en Orizaba, pues sí, igual empezaron a ver ellas mismas, yo les pasaba información que a mí me habían dado allá en Xalapa y ya era como un círculo porque me acuerdo que si mis amigas las que conocí allá en Xalapa la verdad sí me ayudaron mucho en ese sentido a cambiar mi forma de pensar, como a ver las cosas que me estaban haciendo daño y así en general... y ese conocimiento, pues se los pasé a las personas que conozco aquí, igual a mi familia cuando tengo oportunidad.

Cada una de las experiencias narradas por los y las estudiantes nos han permitido identificar las crisis que enfrentan sus habitus de origen, las cuales no solo están ligadas a las alteraciones relativas a los cambios de estructuras, (la universidad y la ciudad de estudios), sino que son producidas, asimismo, al contacto e interacción con otras personas o grupos de personas que poseen a su vez diferentes habitus (Pöllmann, 2014), posteriormente, los y las estudiantes migrantes al igual que los y las locales ven sus habitus modificados al realizar e

incorporar un capital intercultural producido precisamente durante las transformaciones de sus habitus y que ocasiona, en consecuencia, la expresión de un sentido práctico intercultural. La importancia de este sentido práctico intercultural se revela a través de prácticas intuitivas (formas de pensar, actuar y percibir), las cuales son el resultado de las experiencias interculturales y de la incorporación de capital intercultural.

A lo largo del presente capítulo se analizaron las estrategias a las cuales recurrieron los y las estudiantes migrantes para poder adaptarse al contexto universitario y social en donde se instalaron. La primera estrategia identificada fue la creación de redes de apoyo las cuales fueron conformadas por amigos/as migrantes y locales, al respecto los y las estudiantes mencionaron que estas redes fueron fundamentales para enfrentar momentos difíciles, ya que cumplieron distintos roles proveyendo información, escucha y consuelo, así como apoyo económico cuando era necesario. Además, propiciaron el sentido de pertenencia a la ciudad de estudios y a la universidad, permitieron a los y las estudiantes depender menos de las redes familiares al fungir como facilitadores para la adaptación.

La segunda estrategia presentada fue la resiliencia, capacidad que desarrollaron, los y las estudiantes, a lo largo de la construcción de sus trayectorias y desde el inicio del proceso migratorio. Esta estrategia les permitió generar aprendizajes significativos al enfrentar situaciones difíciles y los/las preparó para saber cómo reaccionar ante circunstancias similares. La última estrategia fue la búsqueda de becas para solventar gastos de su manutención en la ciudad de estudios; sin embargo, fueron muy pocas las estudiantes que contaron con este apoyo. En ese sentido, se pudo dar cuenta de que muchos de los y las estudiantes que no recibieron ninguna beca, tuvieron que vivir situaciones de precariedad al tener presupuestos muy limitados o buscaron empleos de medio tiempo para hacer frente a gastos relativos a su manutención fuera de sus hogares familiares. Es importante señalar que esta situación agudiza las desigualdades de la población estudiantil y complica sus recorridos escolares.

Por otro lado, en la segunda parte del capítulo se pudieron identificar y analizar las competencias interculturales generadas por los y las estudiantes al ingresar a la universidad y entablar relaciones sociales dentro y fuera de ella. En ese sentir, se pudo remarcar que la convivencia con la diversidad generó en ellos/as muchos aprendizajes que fueron mediados a través del conflicto, los cuales en muchos casos dieron lugar al diálogo y a la negociación;

pero en otros casos no se logró el entendimiento deseado. Asimismo, se pudo remarcar que muchos/as estudiantes lograron por medio del descentramiento comprender la otra cultura y cuestionar la propia, gracias a la exposición a nuevas prácticas y referentes culturales.

Ahora bien, lo vivido generó en muchos/as de los y las estudiantes un sentimiento de estar entre dos lados; es decir, en el intersticio de las dos culturas, debido a que hora sus habitus habían sufrido ajustes a la nueva cultura, pero aún tenían características de la de origen, por lo que en Xalapa seguían siendo vistos como migrantes y en sus lugares de origen ya eran vistos como muy xalapeños/as. Esta experiencia los/las condujo a adaptar su manera de ser y comportarse de acuerdo al lugar en donde se encontraban; en otras palabras, a desarrollar un habitus más intercultural que sabía actuar dependiendo del contexto y las situaciones que enfrentaban.

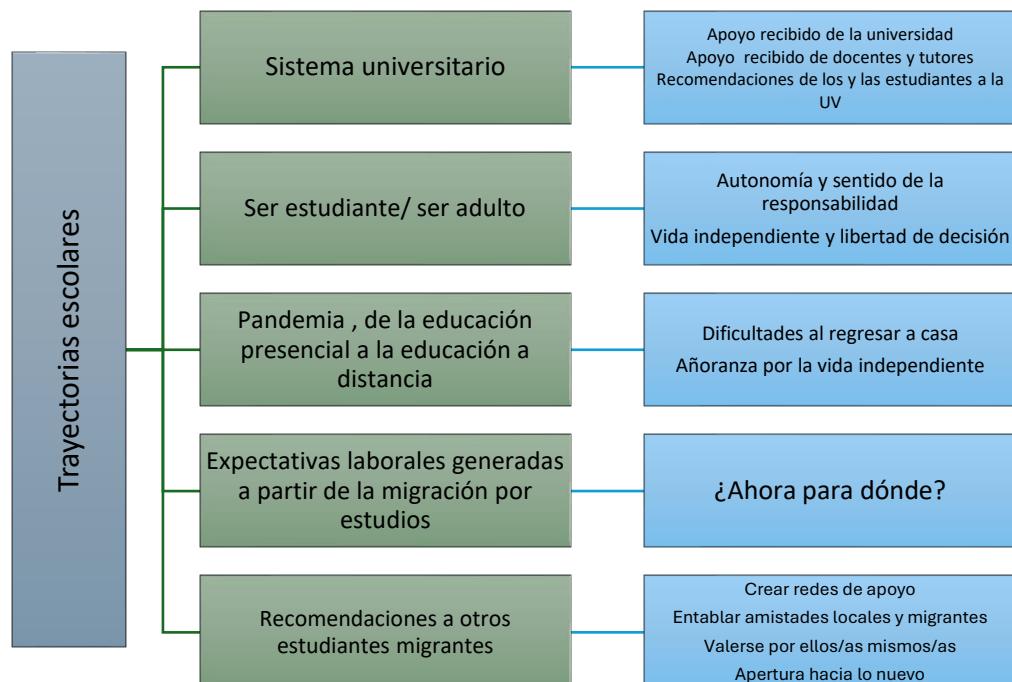
Lo anterior expuesto, permite concluir que los aprendizajes generados durante el proceso migratorio y la construcción de las trayectorias escolares fueron muy variados y abundantes y generaron el desarrollo de competencias muy valiosas para las futuras etapas que enfrentarán los y las estudiantes como egresados de sus licenciaturas en el mundo laboral.

## Capítulo 8 Vida Universitaria Construcción de Trayectorias Escolares

En el siguiente capítulo se aborda la dimensión *Construcción de trayectorias escolares*, la cual persigue el objetivo de identificar con qué apoyo contaron los y las estudiantes en el ámbito universitario para facilitar las trayectorias escolares y enfrentar la diversidad cultural en la universidad. De igual manera, esta dimensión permitió descubrir en un primer momento, dos etapas fundamentales que los y las estudiantes transitaron durante sus estudios, su paso a la vida adulta y el regreso forzado a casa debido a la pandemia de COVID-19; posteriormente, se abordan las expectativas laborales generadas a partir de la migración por estudios. Finalmente, también se analizan las recomendaciones que los y las estudiantes proponen a la UV para implementar una atención a la población migrante, así como a futuros estudiantes que ingresen a la universidad.

En la figura 19 se puede observar la conformación de la dimensión, la cual está compuesta de cinco categorías afín de proveer una estructura que facilite el análisis de lo expresado en las entrevistas por los y las estudiantes participantes, también se agregaron los códigos utilizados en Atlas.Ti para categorizar todos los datos obtenidos.

**Figura 19** Dimensión *Construcción de trayectorias escolares*



Elaboración propia

## **8.1 Sistema Universitario**

Como se ha mencionado desde el primer capítulo, la UV asume un rol preponderante en la provisión de educación superior en el estado de Veracruz y en la región sur del país, al ser una de las casas de estudio a nivel nacional con mayor número de estudiantes. Año con año esta IES tiene el compromiso de atender por lo menos al 25 % de la población estudiantil del estado de Veracruz; es decir 1 de cada 4 estudiantes de nivel superior se forma en esta casa de estudios (UV, 2025a). Para cumplir con esta meta la institución cuenta con una gran infraestructura (ver capítulo 1) y un cuerpo académico integrado por 6020 profesores que imparten clases en los más de 350 programas que año con año se ofertan de diferentes niveles (técnico superior, licenciatura y posgrado). Sin embargo, asegurar la atención de los 69,620 estudiantes de educación formal (UV, 2025a) requiere la puesta en marcha de un gran número de estrategias que permitan a la población construir sus trayectorias escolares de manera exitosa. Por tal motivo se consideró de suma relevancia indagar con qué apoyos de la universidad contaron los y las estudiantes para facilitar su proceso migratorio y adaptación en sus facultades y en el nuevo contexto cultural.

### ***8.1.1 Apoyo recibido por los y las estudiantes migrantes de la universidad***

Múltiples investigaciones han revelado la estrecha relación que existe entre el sentido de pertenencia a la universidad, la satisfacción de la población estudiantil sobre su casa de estudios con el rendimiento académico y disminución de la deserción escolar, (Gutiérrez et al, 2018). Si bien existen otras variables de gran relevancia para garantizar el éxito académico de los y las estudiantes como la motivación, las metas personales y el compromiso académico (Tinto, 2017), estas pueden ser influenciadas por las primeras antes mencionadas.

De acuerdo con Tinto (2017) el sentido de pertenencia se desarrolla cuando los y las estudiantes se sienten parte de la comunidad; y perciben que sus voces son escuchadas y respetadas por los demás miembros de la misma. La creación de este vínculo con la institución permite a la población estudiantil expresar un compromiso el cual lo/la motiva, en muchos casos, a persistir en la carrera hasta concluirla. A este respecto es fundamental que las universidades implemente acciones que sirvan de apoyo para que los y las estudiantes puedan establecer relaciones tanto con sus pares como con los demás actores que la conforman.

Con la finalidad de indagar qué acciones realiza la UV para facilitar el ingreso y las trayectorias de los y las estudiantes migrantes se les pidió a los participantes qué compartieran todos los apoyos recibidos por parte de la institución que creyeran habían sido fundamentales para su desarrollo y su adaptación. Se pudieron remarcar tres estrategias: el comedor universitario en la Unidad de Humanidades, los cursos de inducción al inicio del semestre y el programa de tutorías de cada Facultad; sin embargo, la multiplicidad de opiniones sobre lo que respecta a las dos últimas estrategias impide valorar el éxito de las mismas y más bien revela algunas deficiencias que podrían ser analizadas por las autoridades con la finalidad de adaptarlas conforme las necesidades de la comunidad estudiantil.

#### **8.1.1.1. Comedor universitario**

En cuanto al comedor universitario los y las estudiantes expresaron que era una excelente opción sobre todo para aquellos/as que no tienen tiempo de preparar sus propios alimentos y desplazarse hasta sus alojamientos. El comedor representó para ellos/as la posibilidad de acceder a una comida completa a precios accesibles sin necesidad de tener que salir de las instalaciones de la universidad. La UV (2025b) persigue con sus comedores ofrecer a la comunidad universitaria la posibilidad de alimentarse de manera accesible, con menús que proponen una dieta balanceada, respetando normas de calidad e higiene y que respeten el medio ambiente.

**ELF2. M.** Bueno, yo siento que la Universidad ya hace un buen trabajo en el lado de qué en Humanidades al menos tenemos esa ventaja de que tenemos el comedor universitario, el cual para muchos que somos de fuera es una gran ventaja cuando no tenemos tiempo, cuando no tenemos el acceso de ir y venir desde donde rentas hasta la Universidad porque muchos rentan en zonas céntricas y les queda muy lejos y no se pueden dar el lujo de ir a preparar sus alimentos y volver o de traerlos consigo porque se echan a perder, porque no sabes si vas a tener un tiempo libre para comer. Entonces para mí eso ya fue como que de qué te echa mucho la mano ese comedor, el tener ese acceso es muy bueno y ojalá lo tuvieran todas las facultades.

Sin embargo, otro estudiante comentó su malestar por la poca visibilidad del comedor, ya que él no supo de su existencia hasta dos meses después de haber ingresado a la UV por lo que recomienda a las autoridades la difusión de este servicio que es fundamental para los y las estudiantes migrantes.

**EAR2. H** ...que difundan más ofertas, por ejemplo, yo me enteré del comedor que es tan barato como al segundo mes, entonces que hagan publico los beneficios que tienen...

Cabe señalar que la universidad solo cuenta con cinco comedores en la región de Xalapa, los cuales se encuentran en la Unidad de Artes, Unidad de Humanidades, Unidad de Economía, Estadística e Informática, Unidad de Ingeniería y Ciencias Químicas y en la Facultad de Instrumentación Electrónica, Unidad de Biología y Ciencias Agrícolas, los cuales no son suficientes para atender a toda la población de esta región. En cuanto a las otras regiones, solo Tuxpan tiene este servicio en la Facultad de Ciencias Biológicas y Agropecuarias; estos datos nos permiten comprender que si bien la estrategia implementada por la UV es valiosa y bien recibida por la comunidad aún falta una mayor inversión económica para que todos/as los y las estudiante puedan tener acceso a este beneficio.

### **8.1.1.2 Semana de inducción**

Una acción llevada a cabo por todas las facultades es la semana de inducción dirigida a los y las estudiantes de nuevo ingreso de cada licenciatura. Esta semana tiene varios objetivos: desearles la bienvenida a la universidad; presentarles al personal directivo, administrativo y académico; explicarles todos los servicios e instalaciones con los que cuenta la UV; exponerles en qué consiste el programa de tutorías y asignarles a sus tutores/as; así como hablarles de sus derechos y obligaciones como estudiantes de esta casa de estudio. No obstante, cada facultad tiene la libertad para organizar sus actividades de la manera que considere más conveniente para sus estudiantes.

Es así como la semana de inducción es para los y las estudiantes la oportunidad de conocer su facultad, tener explicaciones de primera mano de todos los trámites necesarios a realizar para su proceso de inscripción, de aclarar dudas sobre la formación que recibirán; es decir la ocasión idónea para expresar sus inquietudes sobre el funcionamiento de la universidad. Sin embargo, muchos de los y las estudiantes entrevistadas mencionan que estos cursos se centran básicamente en la vida interna de la universidad y no les proporcionan otro tipo de herramientas que podría ser útiles para su instalación en la ciudad y de alguna manera ayudarles a tener una adaptación más adecuada. En ese sentido, el estudiante EP3.H decidió participar como monitor, en su facultad (pedagogía), en la semana de inducción con el

objetivo de poder proporcionar a sus compañeros/as de nuevo ingreso información útil sobre la vida en Xalapa, la organización de la ciudad y otros detalles que pudieran simplificarles la llegada.

**EP3. H.** Pues cuando llegamos tuvimos un curso de inducción a la vida universitaria si no mal recuerdo y eran estudiantes de semestres superiores a nosotros que nos daban ese curso de inducción y nos decían cómo era la vida de la universidad, pero fuera de la universidad, no recuerdo que me hayan dado recomendaciones, solamente me dieron como recomendaciones para la parte administrativa o para tomar clases, por ejemplo, cómo es este maestro, mete con este maestro o así, pero para la vida externa escolar no. De hecho, hace dos semestres quise participar como monitor y pues yo intenté como que dar esos detalles a mis compañeros, esos detalles que a mí no me dieron.

No obstante, otras estudiantes expresaron que la semana de inducción representa para muchos/as estudiantes la ocasión para tomar una semana más de vacaciones; es decir que no consideran que tenga una gran utilidad para el inicio de sus carreras, inclusive la ven como una pérdida de tiempo. Al respecto la estudiante EH1.M hace hincapié en que solo se abordaron temas administrativos, mientras que la estudiante ELI3.M considera que en su caso no se atendieron temas primordiales de la vida estudiantil como la realización de trámites o la revisión del estatuto de los estudiantes, por lo que recomienda que se proponga una semana en donde se establezca un diálogo para comentar sus necesidades y problemas y puedan obtener pautas de cómo resolverlos.

**EH1. M.** Solo fue la semana de inducción, que muchos me dicen que faltaron y se agarraron una semana más de las vacaciones, yo desde ese día ya me había instalado en Xalapa. Eran pláticas en la mañana y en la tarde, trataban la facultad, cómo entrar a nuestros portales web de la UV, los pasillos, dónde podíamos comer, los baños, pero hasta ahí, fueron cursos de redacción, cómo redactar bien un ensayo, pero ya, no fue más allá que fue un curso de inducción.

**ELI3. M.** Creo que, por ejemplo, es esta semana de orientación en la que no solo vas a perder tiempo, no te orientan en nada, realmente yo creo que implementar una semana de orientación realista en donde se hablen de los trámites que los alumnos tienen que hacer en donde se repase el Estatuto de los derechos del estudiante, eso sería... incluso si no va tanta gente, el hecho de que tú puedas ir con un problema y decirle a un vato o a una morra “oye, fíjate que yo ando en eso, y ah, pues fíjate que...” Entonces sí, una semana de orientación real donde no solo nos presenten a Lucio, que a nadie le importa Lucio, sería súper útil.

La implementación de la semana de inducción tuvo entre los y las estudiantes migrantes reacciones disidentes, por lo que se considera esencial que el uso de esta acción pueda ser evaluada por las autoridades tomando en cuenta las voces de todos los actores participantes. Es importante que cada estrategia puesta en marcha por la UV tenga objetivos precisos que estén estrechamente ligados a las necesidades de la población estudiantil y sean revisadas continuamente con la finalidad de hacer las adecuaciones pertinentes a las características de las nuevas generaciones que ingresan año con año a sus aulas.

### **8.1.1.3. Sistema de tutorías**

La UV cuenta además con un Sistema Institucional de Tutorías el cual tiene como finalidad de proveer a la población estudiantil apoyo en la resolución de problemas académicos, el mejoramiento de su rendimiento, la promoción de la autonomía y la formación de cada estudiante y es provista de manera individual o en pequeños grupos (UV, 2025c). La universidad propone cuatro tipos de tutorías: la tutoría académica, la enseñanza tutorial, la tutoría para la apreciación artística y la tutoría para la investigación<sup>28</sup>. La tutoría que nos concierne en esta investigación es la académica ya que esta es obligatoria y cada estudiante debe contar con un tutor/ra, el cual se le asigna al ingresar a la carrera, las demás tutorías son opcionales; es decir, cada estudiante decide si desea contar con ese apoyo.

La tutoría académica es impartida por académicos de las facultades quienes son asignados para acompañar a los y las estudiantes a lo largo de toda su trayectoria escolar, entre sus funciones destacan: proporcionar información oportuna sobre el modelo institucional, los servicios de apoyo ofrecidos por la UV, así como la orientación sobre el plan de estudios y los programas que lo conforman. Asimismo, tienen la obligación de guiar a sus tutorados/as en la elección de materias y en el proceso de inscripción, al mismo tiempo que velan porque los y las estudiantes logren cumplir con sus objetivos académicos. Para

---

<sup>28</sup> La enseñanza tutorial se imparte si el estudiante tiene dudas sobre contenidos de los programas de su carrera mediante cursos diseñados específicamente para esa necesidad. La tutoría para la apreciación artística permite a la población estudiantil inscribirse a cursos sobre arte, danza, música, teatro, etc., por los cuales pueden obtener créditos para sus trayectorias. Finalmente, la tutoría para la investigación va dirigida a aquellos/as estudiantes que deseen participar en un proyecto con investigadores con la finalidad de proponer una ponencia o un artículo académico.

lograr estos objetivos, deben proponer en cada semestre por lo menos tres sesiones de tutorías (UV, 2025c). Cabe señalar que un tutor/ra puede atender, hasta un total de 30 tutorados/as al semestre, lo que implica una inversión de tiempo y una gran organización para cumplir con los requerimientos básicos de las tutorías.

De acuerdo con la ANUIES<sup>29</sup> (2000, como se citó en García Cabrero et al., 2016) la tutoría surgió con la finalidad de ofrecer un apoyo al estudiantado para disminuir la deserción, el rezago escolar y la baja eficiencia terminal. Es así como la tutoría permite a la población estudiantil contar con un acompañamiento personalizado respondiendo a las necesidades, problemas y expectativas de cada estudiante. Una de las ventajas de esta estrategia es que se desarrolla fuera de la clase, lo que provee al tutor/a y al tutorado/a un espacio más cercano donde se pueden abordar temas más personales que van más allá de la disciplina de estudio (García y Troyano, 2009, como se citó en Campos y Campos, 2015). Asimismo, la tutoría debe permitir al estudiante desarrollarse de manera intelectual, afectiva y social en un ambiente donde es valorado como individuo y donde se le guía para que pueda progresar en su aprendizaje, al mismo tiempo que fortalece su vida social y afectiva (Arnaíz y Isus, 2009; Redondo et al, 2012, como se citaron en García Cabrero et al. 2016).

Sin embargo, para que eso suceda el tutor/ra debe poseer ciertas competencias entre las cuales destacan: empatía, paciencia, buen consejero, sociabilidad, capacidades de escucha, apertura al diálogo, comprensión, inteligencia emocional, flexibilidad, disposición, respeto y una continua formación sobre asuntos de interés para la comunidad estudiantil (Fraesán y Romo, 2011; Romo, 2010, como se citaron en Campos y Campos 2015; De la Cruz et al. 2011; García y Troyano, 2009, como se citaron en García Cabrero et al. 2016). Todas estas habilidades demandan de los y las profesoras una actualización constante y el desarrollo de competencias para proveer a sus tutorados/as un acompañamiento de calidad a lo largo de toda su carrera universitaria.

En ese tenor podemos notar que la tutoría no siempre cumplió con los estándares establecidos por la normativa universitaria, ya que de acuerdo con lo relatado por los y las estudiantes el acompañamiento brindado mediante las tutorías se limitó a atender cuestiones puramente académicas con un trato cordial, pero hasta cierto punto distante. En ocasiones, esto pasaba por que los/as tutores no habían impartido clases a los y las estudiantes por lo

---

<sup>29</sup> Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

que no se habían creado aun vínculos cercanos por lo que el contacto se limitaba a tratar problemáticas de orden académico y profesional, pero no se abordaron temas relacionados a situaciones socioafectivas. Además, algunos/as estudiantes señalaron que no todos contaban con este apoyo, algunos inclusive no sabían quiénes eran sus tutores, por lo que ellos/as solos/as resolvían los problemas que surgían en sus trayectorias.

**ELF1. M.** Pues con mi tutora vi todo lo académico, pero en sí como que lo personal lo vi con otros dos maestros, ellos son los que me apoyaron bastante y en ocasiones mi tutora sí me apoyaba, pero en cosas ya como, por ejemplo, “es que tengo que irme a Tabasco tal día, pero mis calificaciones son … tengo que quedarme, no sé qué hacer” y ya era que me ayudaba, pero no más allá, no tan al fondo… creo que nunca se lo pedí porque igual, no tuve tanto trato con ella, solo cuando pues me tocaba las tutorías no tuve tanto trato así y pues con mis maestros los veía a diario, con ellos hablaba a diario.

**ELOLI. M...**que yo me enterara sobre el apoyo que ellos recibieran de parte de autoridades académicas no, no lo tuvieron, incluso algunos mencionaban que no sabían que tenían un tutor. Entonces, en el caso de la licenciatura en lengua francesa no tenía como que esa orientación y en el caso de las otras autoridades a parte del tutor, yo nunca me enteré de que ellos hubieran recibido algún respaldo o alguna ayuda como tal.

De igual manera, dos estudiantes de pedagogía expresaron la importancia del rol de los/as tutores/as, sobre todo en cuanto a la orientación que podrían proponer a los y las estudiantes migrantes, por ejemplo el estudiante EP1.M pone de relieve que sería fundamental que en la tutoría se hagan recomendaciones sobre la vida en Xalapa y su organización, mientras que el estudiante EP3.H relata que participó en la semana de inducción en su facultad como monitor, esta actividad le permitió organizar junto con los demás monitores una reunión con los y las estudiantes migrantes de nuevo ingreso en donde aclararon todas las dudas relativas a la nueva vida en la ciudad de estudios; sin embargo, señala que no sabe si la coordinadora de tutorías de su facultad continua promoviendo este tipo de actividades.

**EP1. M.** Pues sí, los tutores también podrían orientar un poco en este acercamiento con los estudiantes que son foráneos porque pues sí es un cambio muy grande, podrían recomendarles ciertas formas de vida o platicarle un poco de la ciudad, aunque sea.

**EP3. H.** Sí, de hecho, cuando estuvimos en los cursos de monitores estaba a nuestro cargo la coordinadora de tutorías y pues ahí le hicimos un comentario de que nosotros hicimos una reunión con estos tutorados y les dijimos sobre cosas que querían saber

sobre la vida foránea y pues nos dijo que estaba muy bien, pero ahora ya son otros monitores en este semestre y en el otro también, son diferentes en cada semestre, no hicimos como tal recomendación, pero sí espero que la coordinadora tome en cuenta lo que nosotros hicimos para que les comente ahí a los siguientes monitores.

Es importante remarcar que las tutorías podrían ser aprovechadas para conocer de manera directa cuáles son las dificultades que enfrentan los y las estudiantes migrantes, así como otros grupos de estudiantes vulnerables con el propósito de que la UV proponga medidas de atención congruentes a dichas problemáticas. En ese sentido, es imprescindible que los y las tutores desarrollen capacidades que les permitan ser sensibles a las necesidades de sus estudiantes y puedan facilitarles herramientas de apoyo; además a través de estos espacios podría proporcionarse a la población estudiantil información de primera mano sobre su integración a la UV y a la ciudad de estudios; promover la apertura hacia la diversidad y el desarrollo de competencias interculturales. Asimismo, los y las tutores podrían ser la voz de la comunidad estudiantil ante las autoridades con la finalidad de buscar acciones que beneficien el proceso migratorio y la adaptación a la vida universitaria.

### ***8.1.2 Apoyo recibido de los y las docentes***

Con respecto al apoyo proporcionado por los y las docentes para facilitar la integración de los y las estudiantes migrantes, se puede remarcar que este varió en calidad y en cantidad. Algunos/as estudiante mencionaron que sus profesores/as solo les preguntaron de dónde venían y en otros casos fueron apoyos fundamentales en cuestiones académicas y personales, todo dependía de la disponibilidad e interés, así como de la implicación frente a sus grupos de estudiantes.

#### ***8.1.2.1 Los y las docentes que solo van a dar sus clases***

Muchos/as de los y las estudiantes participantes manifestaron que no recibieron un apoyo particular por parte de sus docentes ya que estos/as solo se concentraban en el aspecto académico; se preocupaban por cumplir con sus clases y los contenidos de sus programas, pero no mostraban una mayor empatía o interés por saber qué es lo que ellos/as estaban viviendo. Por tal motivo, los y las estudiantes no desarrollaron vínculos de confianza como para externalles sus preocupaciones o pedirles ayuda de algún tipo.

**EAR2. H.** Por parte de profesores, no, no hubo ninguna clase de apoyo, sí fue el típico de vamos a presentarnos, digan de dónde son, cómo te llamas y por qué escogieron esta carrera, pero hasta ahí.

**ELI1. M.** Siento que no hay tanta consideración, en general ni siquiera con los de Xalapa, o sea, realmente son muy aparte los maestros.

**EH1. M.** Siento que con los maestros nunca he tenido un contacto tan cercano, gracias a la pandemia ya uno se habla más por WhatsApp, pero antes no. Y lo único cuando nos preguntaban de dónde vienen y ya unos decían su lugar de origen, cuando escuchaban San Andrés era de “ah, lo conozco, muy bonito, Catemaco”, pero ya, no se acercaban de “¿cómo estás?”. No, nunca, nunca tuve como un maestro así, que se preocupara por la integridad de sus alumnos. Se escucha feo, pero como que ellos daban su clase, se iban, hacían comentarios, pero no era de “oye, si necesitas algo...” no, hasta ahorita no.

Otra estudiante de Historia que ejerce actualmente como profesora manifiesta comprender que muchos docentes se ven obligados por motivos laborales a correr de un salón de clases a otro; sin embargo, considera que en su tiempo como estudiante no pudo desarrollar una confianza hacia sus docentes, ya que estos/as se mostraban apáticos hacia ellos/as y sus problemáticas, por lo que no pudo solicitar ayuda para enfrentar las situaciones difíciles que estaba atravesando.

**EH3. M.** Siento que los profes muchas veces solo se dedican a ir, enseñar su materia e irse. Y ahora que yo soy maestra, puedo entender que es muy difícil darte cuenta de ciertas cosas porque corres de un salón a otro. No es como que, si hablas con tus alumnos tal vez en el pasillo “hola cómo estás”, pero ellos no están en la convivencia diaria, o sea ellos no están tan adentro de la convivencia diaria, ellos tal vez, sí se dan cuenta de algunas cosas. Siento que, por eso mismo, no me acerque a nadie, porque tenía mucha desconfianza de que los maestros hicieran realmente algo. Porque veía que muchos eran muy apáticos con nosotros, solamente era voy, doy la clase y ya no me involucro más...

Por su parte una estudiante local de la carrera de Letras y Literatura Hispánica, reconoce que existen tanto docentes como tutores/as que están muy lejanos a los y las estudiantes, solo proponen sus tutorías para cumplir con los requerimientos de la universidad, pero no con la intención de promover un acercamiento hacia sus tutorados y a sus problemáticas. Asimismo, señala que muchos/as estudiantes no asisten a sus tutorías, por lo que no aprovechan esta oportunidad de recibir apoyo por parte de sus docentes. Sin embargo, la estudiante también pone de relieve que hay otros/as docentes que son muy empáticos a las

necesidades de sus estudiantes y proveen ese apoyo, no solo en cuestiones académicas, sino en aquellas relativas a la vida personal, solo que en muchos casos es necesario que el/la estudiante se acerque y pida la ayuda.

### **8.1.2.2. Los y las docentes que siempre están disponibles**

En ese mismo tenor, varios/as estudiantes relataron haber sido apoyados por sus docentes no solo respecto a situaciones de índole académica, sino en cuestiones personales, por ejemplo, cuando tuvieron que enfrentar alguna enfermedad, carencia económica u orientación sobre ciertas desavenencias con otros estudiantes. Al respecto, los y las estudiantes señalaron que algunos docentes se mostraron amables, respetuosos y generaron un ambiente de confianza para que ellos pudieran expresarles qué dificultades estaban atravesando y cómo les estaban afectando.

Por ejemplo, la estudiante EAR3.M valora el trato amable tanto de los y las docentes como de su tutora, quien siempre se mostró dispuesta a apoyarla para hacer frente a situaciones personales; la apertura expresada por su tutora permitió a la estudiante sentirse escuchada, comprendida y orientada. Como señala Campos y Campos (2015) la disposición al diálogo y la inteligencia emocional del tutor/a puede promover el desarrollo integral de los y las estudiantes, al igual que la creación de espacios que les generen bienestar.

**EAR3. M.** En eso sí, en la universidad en lo personal, bueno yo siempre percibí tanto de los maestros como de mi tutora, desde un inicio siempre han sido amables, han sido atentas y en mi caso, muy respetuosos. En ese caso, no he tenido ninguna mala experiencia hasta el momento, siempre que necesitas apoyo incluso por esta cuestión que me sucedió, las chicas, y mi tutora, siempre la orientación, incluso si pasaba yo otras cuestiones personales, con mi tutora ella siempre está abierta como a escucharnos porque ella siempre nos comenta, pues entiende que hay situaciones a veces más allá y que como estudiantes es necesario para poder también avanzar académicamente. Bueno en ese sentido me he sentido bastante apoyada, confortada, no he tenido problema.

Al igual, la estudiante EP2.M expresó haber tenido muy buenas experiencias con sus docentes y enfatizó en que ha recibido el apoyo de cada uno en su desarrollo académico, además de siempre haberle mostrado interés en saber cómo se encontraba y preguntarle si requería ayuda con algún problema. Vemos de esta manera que la implicación y el interés de

los y las docentes por los y las estudiantes, les permite desarrollar un sentimiento de seguridad y confianza ante la institución, lo que a su vez da lugar al desarrollo del sentido de pertenencia a la casa de estudios.

**EP2. M.** Y pues con mis demás docentes siempre me sentí acogida la verdad, siempre con los docentes que he tomado clases, siempre han sido un gran apoyo para mí, siempre han estado ahí resolviendo mis dudas, mis inquietudes, siempre también pues preguntándome cómo estoy, sí he tenido algún problema. Siempre me han dado mucha confianza, el que yo pueda preguntarles pues con mucha confianza cómo me siento, el compartir cada una de mis experiencias, siempre han estado ahí para para mí y pues en eso, no tengo pues de qué quejarme porque siempre han sido buenos docentes.

Asimismo, otros dos estudiantes expresaron haber recibido apoyo por parte de sus docentes para resolver problemas económicos y de salud. En ese sentido el estudiante EH2.H considera que es importante que los y las estudiantes sepan a qué docentes acercarse a pedir ayuda y relata la ocasión en se quedó sin dinero y se lo comentó a un docente de manera espontánea sin pretender que lo ayudara; sin embargo, el docente no dudo en proporcionarle el apoyo necesario para solventar su problema. De igual manera, la estudiante ELF2.M relató el apoyo que recibió de dos profesoras que sabían que era migrante y que siempre estuvieron al pendiente de cómo se sentía, al grado de proponerle llevarla al médico o comprarle medicamentos cuando así lo requirió por un problema de salud.

**EH2. H.** Saber a qué maestros acercarse, no en aspecto de barbería, sino saber a qué maestros acercarse, porque el día de mañana ellos incluso te pueden orientar. Tuve una situación económica que me estaba apretando y yo lo compartí con un maestro, pero o sea lo compartí como de “¿cómo te va?” nunca fue con el plan de que ayúdeme... Me dijo “te veo en tal lado, a tal hora” y yo de “bueno, está bien”. Y ya fui y fue como de “ten esto” ... y le digo “no, pero cómo cree, luego se lo pago” y fue de “no, yo te lo doy como apoyo”. O sea, en ningún momento pasó por mi mente compartirlo de esa manera entonces creo que también es eso.

**ELF2. M.** También sentí mucho apoyo por parte de los maestros en el primer semestre, me acuerdo de que tuve dos maestras, las de francés que fueron muy amables conmigo, la verdad siempre sentía su empatía y siempre sentía como que esa orientación y amabilidad porque sabían que yo no era de ahí. A veces tenía problemas académicos, pero a veces problemas por ser nueva en ese entorno porque ellos siempre los ponía al corriente de mi estado de salud porque a mí me afectó muchísimo y al no estar bien de salud evidentemente no puedes estar bien en cuanto a estudios, entonces estas maestras siempre me apoyaron. De hecho, una vez yo estaba muy mal

del colon y esta maestra muy amablemente me dijo “vamos al hospital siquieres te llevo” o “toma dinero para que vayas a comprar tus medicinas”.

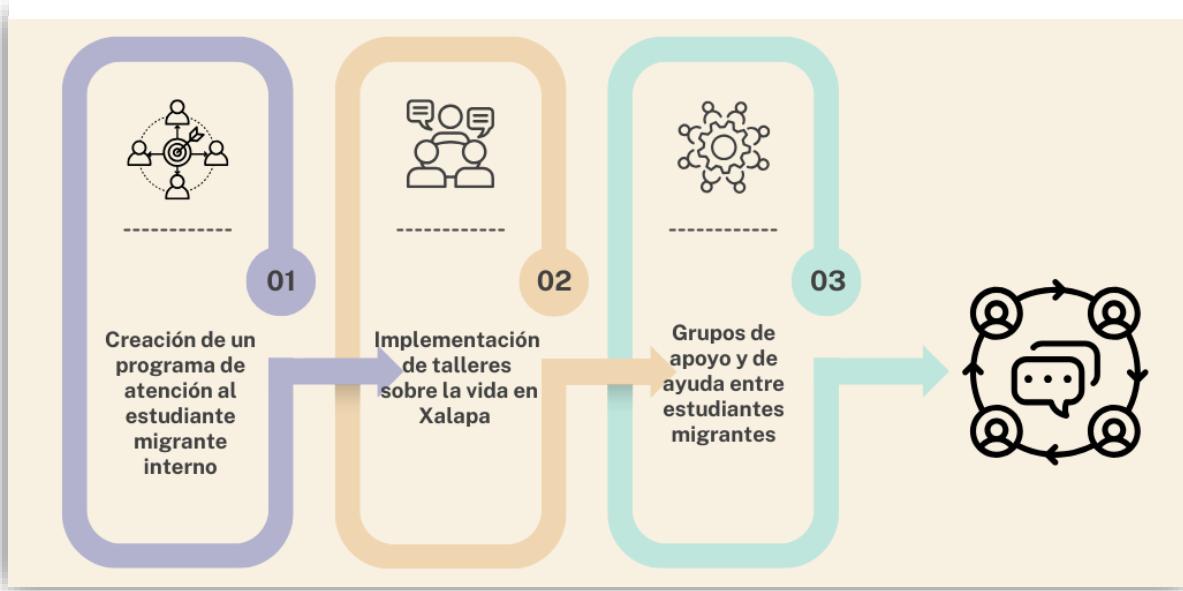
Estos dos ejemplos, nos permiten comprender las carencias que pueden enfrentar los y las estudiantes migrantes a lo largo de sus trayectorias en la ciudad de estudio, al mismo tiempo lo fundamental que puede ser el contar con tutores y docentes que se muestren empáticos ante sus problemas y funjan como figuras de respaldo y seguridad; en algunas ocasiones solo es necesario escucharlos desahogarse y en otras es esencial implementar acciones que pueden hacer la diferencia en sus cotidianidades. No obstante, es imprescindible que los y las docentes y tutores/as cuenten con la capacitación para brindar estos apoyos; es decir, que reciban las formaciones necesarias que los sensibilicen a las necesidades de la comunidad estudiantil y sepan cómo abordarlas.

#### ***8.1.3 Recomendaciones hechas por los y las estudiantes a la UV***

Para concluir esta categoría, se consideró primordial exponer las acciones que los y las estudiantes tanto migrantes como locales consideran necesarias para la atención de la población migrante. Entre ellas destacan algunas que pueden ser puestas en marcha por las autoridades y que requieren una organización y planeación muy puntuales y otras que conciernen a toda la comunidad universitaria y demandan más bien una sensibilidad de los y las participantes ante las dificultades que atraviesan los y las migrantes.

En el siguiente diagrama (ver figura 20) se incluyen las recomendaciones hechas por los y las estudiantes que se explican posteriormente a detalle. Esta información resulta muy valiosa puesto que atiende el punto medular de las necesidades más fundamentales de los y las migrantes que podrían ser atendidas por la Universidad a través de la implementación de acciones estratégicas.

**Figura 20 Recomendaciones a la UV**



Elaboración propia

#### **8.1.3.1 Creación de un programa de atención al estudiante migrante interno**

Varios de los y las estudiantes participantes mencionaron la importancia de contar con un programa o departamento institucional que proporcione atención directa a la población estudiantil migrante, entre las misiones que podría atender se encontrarían: orientación sobre el proceso migratorio que atraviesan, provisión de atención psicológica especializada en problemas de migración y en afectaciones a la salud mental por estar lejos de casa, guía sobre lugares en donde hospedarse, entre otros. Los y las estudiantes consideran que este tipo de acciones les permitirían sentirse más seguros y acogidos en la UV, además de que sería una forma de visibilizar la importancia de la población estudiantil migrante en la ciudad de Xalapa. Por ejemplo, el estudiante ELH1.H propone la creación de un programa “abraza a tu foráneo” así como se ha hecho para atender a los perros que fueron adoptados por la Unidad de Humanidades, esta comparación realizada por el estudiante, nos permite comprender la necesidad de visibilizar las dificultades que atraviesan los y las estudiantes migrantes, al igual que el apoyo requerido tanto de las autoridades como de los demás miembros de la comunidad universitaria. Además, hace hincapié en los problemas de salud mental que atraviesan al estar encerrados en cuartos pequeños y lejos de la convivencia con

otras personas; por lo que considera urgente que la UV provea un acompañamiento psicológico para enfrentar estos episodios.

**ELH1. H.** Yo siento que... hace como tres semanas me enteré que hay digámosle consejo para el cuidado de los perros aquí, hay como dos perritos y yo como de que "ay está bien", pero ahora que lo dice como por qué no hay nada para el cuidado del foráneo "abraza tu foráneo" siento que sí necesitamos que la universidad haga algo al respecto porque Xalapa vive de foráneos, yo siento que Xalapa sobrevive por las personas que migramos para acá porque en nuestros ranchos no hay nada... siento que sí debe haber algo para apoyar a los foráneos. Estaría bien que hubiera un departamento por decir así abierto y disponible para, por ejemplo, apoyo emocional por eso del síndrome del foráneo porque yo veo a mis compañeros y es como de, bueno nunca lo hemos platicado, pero yo veo que están encerrados en un cuarto siempre ...que tu casa sea un cuarto siento que eso los debe poner mal, a mí al menos era un cuarto y la cocina y todo eso, pero estar encerrado en un cuarto siento que debe ponerte mal...

Por su parte la estudiante ELI2.M estima que uno de los grandes problemas para los y las estudiantes migrantes es el conseguir hospedaje a precios accesibles por lo que propone que la UV realice algunas gestiones para facilitarles encontrar lugares a precios moderados cerca de sus facultades. De igual manera, la estudiante local ELOLI.M expresa su preocupación por la población migrante y considera importante que se sienta apoyada por la institución de la cual forman parte, proveyéndole una orientación y un espacio en donde pueda recibir ayuda.

**ELOLI. M.** Sí, yo pienso que sí es importante porque al final de cuentas forman parte de la Universidad Veracruzana, entonces pienso que deberían tener un apoyo, una orientación cuando ellos entran y que ellos se sientan durante toda su instancia apoyados o que si tienen algún problema sepan dónde, a quién acudir o dónde ir, siento que es muy importante.

Si bien es fácil comprender que implementar un programa encaminado a atender una población tan heterogénea como la migrante interna puede resultar una tarea muy compleja, es fundamental comenzar a marcar algunas pautas o estrategias que puedan poco a poco funcionar como fuentes de orientación y apoyo a una población tan numerosa que ha sido por años invisibilizada al considerar que siempre ha estado presente. En este sentido, podemos remarcar que la UV está tan acostumbrada a ver llegar, año con año, a esta población a sus aulas que no ha considerado necesario acercarse a sus problemáticas y mucho menos en realizar acciones de ayuda.

### **8.1.3.2 Implementación de talleres sobre la vida en Xalapa**

Otra propuesta surgida de las entrevistas fue la creación de talleres en donde se explique a los y las estudiantes migrantes la organización y dinámica de la ciudad de estudios, maneras de desplazarse, lugares de riesgo a evitar, un poco de historia y cultura de Xalapa; en fin, toda la información que podría ser de utilidad para conocer mejor el medio ambiente en donde se desenvolverán. Por ejemplo, la estudiante EP1.M propone que estos talleres sean impartidos por estudiantes locales, de esta manera podrían comenzar a interactuar entre estudiantes y plantearse dudas que entre jóvenes son más fáciles de abordar.

**EP1. M.** Hacer talleres para que los estudiantes conozcan la ciudad como tal. Incluso invitar a otros estudiantes locales para que les platicuen de pues cómo moverse que es lo principal, qué camión agarrar, esas pláticas, que tengan cierto espacio de interacción porque a veces uno va a la escuela nada más a lo que va y ya no te da tiempo ni de platicar...Sí es por parte de la universidad que se haga un taller donde pudiera hacerse un conversatorio entre estudiantes locales y foráneos para explicarles un poquito la dinámica de lo que es la ciudad de Xalapa.

En ese mismo sentir, la estudiante ELF1.M propone hacer una encuesta para conocer a la población migrante y realizar una visita guiada a través de imágenes para conocer los lugares más emblemáticos de la ciudad, así como se realizan recorridos en la facultad. Además, considera que este tipo de acciones serían esenciales para evitar el riesgo de perderse como a ella le pasó tantas veces. Por su parte, la estudiante ELF2.M concuerda con que es indispensable contar con información sobre la ciudad de estudios, tanto de aspectos históricos, como culturales, ya que estos son primordiales para conocer su contexto. Asimismo, puntualiza en la necesidad de tener información sobre los lugares de riesgo que deben evitar las mujeres para no ser acosadas, sobre todo cuando terminan clases en la noche y deben trasladarse a sus alojamientos.

**ELF1. M.** Pues la verdad que a mí nadie me preguntó si era foráneo, yo les conté y ya después alguien contó igual que era foráneo, como que los maestros eran los que tenían en cuenta, pero de ahí en fuera los demás pues no, entonces probablemente ver quiénes ...hacer como una encuesta o ver cuántos hay en esta generación o esto estaría bueno y probablemente, no sé a mí me hubiese gustado bastante que hubiera algo así como lo de conocer a la facultad, hacer un grupito para enseñarnos cómo es la ciudad, no que me paseen por toda la ciudad, pero sí que me den como un pequeño tour mostrándonos en imágenes, algo así me hubiese gustado bastante porque hubiese conocido sin necesidad de perderme.

**ELF2. M.** Yo que creo que sí haría falta que mencionen estos lugares que son como que más importantes en Xalapa porque también es bueno conocer dónde estás y siempre es bueno conocer en datos la historia del lugar en donde estás viviendo, por lo cultural también, por el lado cultural y bueno ciertas cosas que sería bueno comentar más que nada para estudiantes mujeres porque es una realidad que muchas veces hay acosos. Siempre es bueno que comenten que, en estas zonas, por ejemplo, Humanidades a estas horas se pone tal grupito, si bien no tenemos el poder de hacer algo como poner no sé a alguien que vigile pues intenten evadir ese lugar, intenten buscar opciones alternativas para llegar a donde viven.

Por último, la estudiante local ELOLF.M propone la creación de una aplicación donde los y las estudiantes puedan compartir sus experiencias y recomendaciones sobre su vida en Xalapa, así toda la población estudiantil podría tener acceso y podrían compartir información de manera rápida. Además, esto aseguraría que los y las estudiantes estén informados ya que en muchas ocasiones no se enteran de los talleres o simplemente no asisten.

**ELOLF. M.** Fíjese que estaría padre que hubiera como un taller o a lo mejor como una aplicación o algún apartado de foráneos para que vieran ahí las recomendaciones o las experiencias de los demás y de ahí aprender o leer, yo creo que sería buena idea porque también luego hacen talleres o alguna tutoría y ni van porque les vale, entonces a lo mejor por alguna red social se sientan más tranquilos o lo puedan leer en su casa, no sé algo así, se me ocurre...

#### **8.1.3.3. Grupos de apoyo y de ayuda entre estudiantes migrantes**

Una última recomendación consistió en atender el estado anímico de los y las estudiantes a través de grupos en donde puedan ir y convivir con otros/as estudiantes, de esta manera podrían compartir su sentir en cuanto a lo que viven, sobre todo en los primeros semestres cuando aún no han creado vínculos y están experimentando por primera vez estar lejos de sus familias. En este sentido, cabe recordar todo lo analizado en el capítulo 6 sobre las afectaciones a la salud mental que señalaron haber sufrido los y las estudiantes migrantes entrevistadas y como la soledad resultó ser uno de los problemas más comunes que debieron enfrentar. Además, como señala Weiss (2015, como se citó en Tavera-Fenollosa y Martínez Carmona, 2021) las universidades son espacios de vida juvenil en donde se desarrollan no solamente aprendizajes de tipo académico, sino otros estrechamente ligados a la sociabilidad.

**EAR3. M.** Bueno, pues creo que lo referente a esta cuestión de la soledad, tal vez como grupos, no sé convivencias porque incluso justo ayer estaba escuchando a unas compañeras, estábamos ahí en una conversación y resulta que una compañera estaba pasando pues un momento bastante grave y todo esto giraba en que está sola y está pensando cosas y tuvo esta situación y yo lo que les dije: “saben que apóyenla, sáquenla de ahí, llévenla a pasear, yo sé lo que se siente”, les dije, “yo sé lo que se siente”. Entonces, yo creo que eso sería bastante viable para los foráneos y pues a veces queremos convivir simplemente, platicar y con eso es como que todo vuelve otra vez... Y pues eso creo que eso sería una excelente opción que la universidad o por facultades, no sé tal vez hagan ese tipo de cosas para que los chicos que se sienten solos, no sé los que acaban de llegar, pues que se hagan algún tipo de grupos que puedan platicar de cuestiones de aquí de la ciudad, a dónde dirigirse algo más cercano al compañerismo, ese tipo de cosas...

La importancia de estas propuestas a la UV radica en que nacen de los y las propias estudiantes que han vivido el proceso migratorio y la adaptación a la nueva vida en Xalapa; son recomendaciones que proviene de la experiencia y que buscan evitar que otros y otras estudiantes tengan que experimentar las mismas carencias y necesidades. Es crucial que las universidades puedan atender las problemáticas de sus poblaciones acudiendo directamente a quiénes las viven, tomando sus ejemplos como referencias; ya que solo así, se podrán implementar acciones y estrategias contextualizadas que atiendan el punto medular de los problemas.

En ese mismo tenor, es importante señalar que estas propuestas podrían enriquecerse a través de dependencias universitarias encargadas de atender a la población estudiantil como el Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios (Cendhiu)<sup>30</sup>, así como el Programa de Atención a Migrantes de Retorno (PAMIR)<sup>31</sup>.

---

<sup>30</sup> La misión del Cendhiu es de “promover la salud integral, a través de la prevención y atención oportuna, así como el desarrollo humano de los estudiantes universitarios con un enfoque de género y de respeto a los derechos humanos, fomentar la práctica de la inclusión y la no discriminación y apoyar el desarrollo de una cultura de paz”. <https://www.uv.mx/cendhiu/>

<sup>31</sup> El objetivo del PAMIR consiste en “promover la inclusión y el apoyo integral a estudiantes migrantes de retorno en la Universidad Veracruzana”. <https://www.uv.mx/pamir/>

## **8.2 Entre ser estudiante y ser autónomo**

La segunda categoría que forma parte de esta dimensión de análisis es la relativa a la relación entre ser estudiante y ser adulto. Esta categoría permitió generar un acercamiento a aquellas experiencias de los y las estudiantes en cuanto a los nuevos roles que asumieron como estudiantes universitarios, pero al mismo tiempo al devenir adultos y tomar mayores responsabilidades sobre sus vidas. Al respecto, se indagó sobre los cambios que experimentaron en cuanto a cómo se conducían y organizaban diferentes aspectos para cumplir con sus obligaciones. Entre los principales hallazgos se encuentra: el desarrollo de la capacidad de autonomía, del sentido de la responsabilidad por cada una de sus acciones, la independencia de sus familias, así como la libertad de tomar ciertas decisiones al encontrarse lejos del control parental.

En ese sentido, Tavera-Fenollosa y Martínez Carmona (2021, p. 316) retomando a Coulon (1977) sostienen que devenir estudiante universitario es un “oficio que se aprende y no un estatus que se adquiere de manera automática al ingresar a la universidad”; es decir que cada estudiante vive su proceso marcado por tres tiempos: uno de extrañeza; un segundo de aprendizaje y un tercero, de afiliación. Al cabo de este proceso, se habrán generado aprendizajes importantes que serán de utilidad para otras transiciones de la vida adulta como la llegada al mercado laboral. Sin embargo, como ya se ha mencionada con anterioridad, cada estudiante vive su proceso de manera particular dependiendo de los capitales con los cuente, capacidades que haya desarrollado, apertura a la diversidad, en fin, un sin número de rasgos propios de cada individuo.

### ***8.2.1 Autonomía y sentido de la responsabilidad***

De acuerdo con De León et al. (2019) la autonomía es uno de los aportes positivos de la distancia entre las familias y los y las estudiantes migrantes. Si bien este alejamiento puede resultar muy doloroso al principio, con el pasar de los semestres los y las estudiantes van ajustando sus habitus al nuevo entorno, van desarrollando nuevas capacidades para enfrentar las situaciones que atraviesan, lo que les hace madurar. Al respecto Goñi et al. (2022) señalan que los y las estudiantes migrantes se acercan más rápido a la vida adulta que los y las estudiantes locales, esto se puede explicar conforme a las nuevas responsabilidades que adquieren al hacerse cargo de organizar sus presupuestos, sus tiempos, atender trámites,

además de todas sus obligaciones académicas; sin mencionar los que deben trabajar para poder cubrir parte de sus gastos.

En tal sentido, encontramos lo expresado por la estudiante EH1.M quien remarcó cuán importante fue para ella realizar estudios en otra ciudad y separarse de su madre. Esta separación le permitió valerse por sí misma y enfrentar situaciones que antes no había podido realizar porque dependía de la protección materna; si bien, ella acepta que le cuesta mucho interactuar con las demás personas, el no contar con el apoyo de nadie en la ciudad de estudios, la obligó a desarrollar capacidades para relacionarse con los demás y superar sus límites.

**EH1. M.** Yo sí lo aconsejo aparte porque a mí me ayudó a desprenderme un poco de mi mamá y crecí también, me fui disciplinando en tienes que hacer las cosas por ti sola, tu mamá no siempre va a estar contigo. Tienes que aprender a hablar, a mí me da mucha pena dirigirme a pedir un documento en el banco, hasta hablarles a las señoras de la tienda, ahorita ya puedo, ya lo hago mejor.

Por otra parte, la estudiante EH3.M quien relató (ver capítulo 6) haber dudado de su elección de estudiar en otra ciudad, debido a todos los problemas de salud mental que atravesó, más las situaciones de angustia por las carencias económicas, considera que esta experiencia le permitió aprender a cuidarse, a vivir sola y a hacerse responsable de ella misma. Además, de señalar que en la actualidad es indispensable el aprender a vivir sola. Asimismo, la estudiante ELF1.M señaló que para ella fue un cambio muy drástico el tener que responsabilizarse completamente de aspectos como cuidar de su salud, buscar atención médica, atender tareas domésticas en las cuales en casa participaba escasamente; para ella fue un cambio de vida que la llevó a realizar muchos ajustes y a aprender valerse por sí misma.

**EH3. M.** Siento que el que yo aprendiera a administrarme bien desde que era foránea, el que yo aprendiera a cocinar, el que yo aprendiera qué cosas necesitaba en mi casa o mi departamento, creo que fue lo mejor que pude haber aprendido porque aprender a vivir solo no es fácil, pero es necesario y más ahorita.

**ELF1. M.** Era un poquito difícil porque fue un cambio un poquito abrupto porque estaba acostumbrada bien o mal a que sí puedo apoyar aquí en la casa, pero no lo hacía yo, no dependía al cien por ciento de mí y pues también, la parte en la que yo me valgo por mí misma, de qué me cuido yo o me cuido yo, entonces tenía que ser más cuidadosa en este aspecto porque igual al enfermarme era de que pues normalmente si me enfermaba sé que me apoyaban mis papás o me llevaban al

doctor... y aquí no están, tenía que ser yo la que respondiera por mí y pues sí era un poco difícil.

De igual manera, la estudiante ELI3.M relató haber notado un aprendizaje nuevo tanto en ella como en sus compañeros/as migrantes: el de responsabilizarse de su cuidado personal; es decir, saber evitar situaciones de riesgo al estar conscientes de que no cuentan con ayuda inmediata por parte de sus familias. Este hecho, lo advirtió inclusive en las actividades domésticas, ya que, el no depender de nadie, los obliga a asumir responsabilidades como el comprar despensa, estar al día con el pago de facturas, realizar tareas domésticas, entre otras actividades que los y las estudiantes locales no realizan regularmente, puesto que son las familias quienes resuelven, en mayor parte, todo lo relativo al hogar.

**ELI3. M.** Por ejemplo, yo notaba mucho eso en lo social, no tanto en la facultad, cuando salíamos de fiesta los locales eran los primeros que se emborrachaban y que “quedas a cargo de tu cuate” y en los foráneos no, en los foráneos sí hay como esa prudencia “es que yo tengo que llegar a mi casa, mi mamá no va a venir por mí, mis amigos no tienen carro para llevarme”, entonces, o está esto de “no, pues ya me voy temprano porque no he limpiado nada, no tengo mandado” o sea como que hay ciertas responsabilidades ahí domésticas, que si bien no son equiparables a las de una casa familiar, pues si recaen en uno y en los locales no, en los locales todavía tienen ese apoyo, puede que ellos tengan tareas, pero no van a hacer todas, ellos no se tienen que preocupar de ir a pagar la luz porque si no se las cortan, o sea puede que lo haga su mamá o pueden...

A la luz de estas narraciones podemos corroborar diferentes aprendizajes desarrollados por la población estudiantil migrante que los conducen a la vida adulta y que los preparan para nuevos retos que tendrán que vivir al entrar de lleno a la vida laboral. Estos aprendizajes se generaron gracias al rol activo que asumieron al hacerse cargo de ellos/as mismas y a la valentía con la que enfrentaron los retos impuestos al vivir lejos de sus hogares. Durante este proceso, pusieron en juego estrategias que les permitieron salir avante y desarrollaron su capacidad de resiliencia, así como competencias interculturales. Al respecto Araya y Vega (2020) señalan que todo lo vivido por los y las estudiantes durante sus estudios funciona como una experiencia de “evolución y maduración” que les conducen al desarrollo de competencias para la vida que van moldeando sus personalidades, fortalecen su confianza y genera en ellos/as una toma de decisiones más consciente.

### **8.2.2 Vida independiente y libertad de decisión**

Otro desafío que enfrentaron los y las estudiantes migrantes fue el de afrontar la libertad que ahora tenían para tomar sus propias decisiones y una vida más independiente de sus familias. Al respecto todos los cambios que vivieron y el tener que desarrollar una capacidad de agencia para decidir por ellos/as mismos/as, les ha permitido, con el paso del tiempo, valorar las dificultades y los retos como fuentes de aprendizaje, ya que gracias a ello han logrado formarse académicamente, pero también han fortalecido sus competencias al grado de ahora considerar a la movilidad como una posibilidad para sus futuros. Es así como la estudiante ELF2.M comparte su sentir en cuanto a la independencia que logró alcanzar gracias a esta experiencia.

**ELF2. M.** Es muy bonito ser independiente hasta cierto punto, porque tú tienes que racionar tu dinero, tu comida y tu tiempo que es lo más valioso, entonces, siento que a raíz de esta experiencia, no me voy a cerrar a salir a otro lado, si se presenta la oportunidad de que vete a estudiar un curso acá, con gusto lo hago, si es para mi bien, si es para aportarme algo bueno a mi carrera, a lo que estoy estudiando y también tengo la oportunidad de salir, yo con gusto lo voy a hacer, si está en mis posibilidades con gusto lo haré. Entonces, sí me llevo muy bonitas experiencias de todo esto.

Por su parte la estudiante ELF1.M reconoce que una motivación muy grande para responsabilizarse y valerse por ella misma fue el no defraudar el esfuerzo de su familia para que ella realizara sus estudios en otra ciudad. Si bien, la estudiante está consciente de que su vida sería más sencilla si se hubiera quedado a estudiar en su ciudad (la estudiante es proveniente del estado de Tabasco en donde se oferta su carrera), valora el grado de responsabilidad que ha desarrollado y el compromiso familiar para brindarle la educación que ella anhelaba (de mejor calidad según su opinión). De acuerdo con Araya y Vega (2020, p.158) las experiencias de los y las estudiantes migrantes a lo largo de sus trayectorias les permiten desarrollar estrategias para afrontar los cambios, los cuales a su vez “podrían potenciar en las personas la independencia, productividad y resiliencia”.

**ELF1. M.** Pues la verdad siento que me sumó porque siento que es un poquito más de responsabilidad porque digo al menos soy consciente del gasto que mis padres están haciendo pues al pagarme una Universidad y aparte la renta y todo en otro lugar, también soy consciente que me tengo que valerme por mí misma porque estoy sola y

es como un poquito más de responsabilidad, creo que me da un poco más madurez al tener tantas cosas que dependen totalmente de mí que probablemente si estuviera viviendo con mis papás y todo pues hubiese sido muy diferente porque sé que al menos mi mamá haría la comida, sé que puedo llegar a la casa y si me enfermo están aquí mis papás y todo creo que es muy diferente porque tengo que ser más responsable.

Por último, el estudiante EP1.M reflexiona sobre sus aprendizajes en cuanto a la gestión de presupuestos, el volverse independiente de su familia y de saber corresponder al apoyo brindado; por tal motivo, aconseja a los y las jóvenes que decidan migrar para estudiar que se preparen antes de salir de casa, que aprendan a hacerse cargo de ellos mismos y de sus necesidades fundamentales y también que investiguen cómo desplazarse en otra ciudad antes de intentar la experiencia.

**EP1. M.** pues sí esa parte de la organización del dinero, también ahorrar y organizarnos, medir, hacer presupuestos de todo lo que se va a comprar, de lo que se va a gastar, eso también fue otra parte que fuimos aprendiendo al venirnos aquí a Xalapa por qué tienes que ser un poco más independiente, o sea tus papás sí te mandan dinero te apoyan, pero tú también tienes que saber organizarlo para lo necesario... hay que estar preparados, pues a ser independientes en su casa, hacerse de comer, aprender a lavar, hacer limpieza, investigar un poco de la ciudad, cómo moverse y pues así...

Podemos remarcar, de acuerdo con todo lo expresado por los y las estudiantes, que se generaron aprendizajes muy positivos durante su estancia en Xalapa, no solo con referencia a sus proyectos académicos, sino también a lo relativo a aspectos más personales como el desarrollo de capacidades y competencias necesarias para enfrentar la vida adulta. De esta manera se evidencia que el paso por la universidad se convierte en una oportunidad para que los y las estudiantes atraviesen varias transiciones indispensables para alcanzar su madurez.

### **8.3 Pandemia: de la educación presencial a la educación a distancia**

A finales del 2019 se encendieron las alarmas mundiales debido al brote de una neumonía atípica en la ciudad de Wuhan, China; poco después se supo que la causa era el coronavirus sars-CoV-2, hasta ese entonces desconocido. Meses después, la enfermedad nombrada COVID-19, se propagó rápidamente en todo el planeta, lo que llevó a la

Organización Mundial de Salud (OMS) a declarar la pandemia el 11 de marzo de 2020 (Tavera-Fenollosa y Martínez-Carmona, 2021). A partir de ese momento, todos los aspectos de la vida tuvieron que adaptarse a la nueva realidad, para ello se tomaron medidas desde el uso obligatorio de cubrebocas, hasta el confinamiento con la finalidad de reducir los contagios. Otro gran cambio fue el cierre de escuelas, por lo que de la noche a la mañana se pasó de la enseñanza presencial a la enseñanza a distancia mediada por tecnología.

Ahora bien, esta categoría de análisis surgió a partir de las entrevistas realizadas a los y las estudiantes, ya que la pandemia fue un fenómeno que marcó sus trayectorias y que obligó a las IES a readaptar la modalidad de enseñanza. Por tal motivo se tuvo que pasar de una educación diseñada para las aulas de clases a una educación mediada por medios tecnológicos dada la imposibilidad de trabajar de manera presencial. En el caso de los y las estudiantes migrantes, se pudo identificar varias consecuencias en los ámbitos académico, económico y emocional. En los siguientes apartados nos centraremos exclusivamente en cómo el cambio de modalidad afectó la cotidianidad de los y las estudiantes migrantes que ya habían logrado adaptarse a la vida estudiantil en Xalapa y cómo enfrentaron el tener que regresar a sus hogares familiares.

### ***8.3.1 Dificultades al regresar a casa***

El 17 de marzo de 2020 la UV lanzó un comunicado para informar a toda la comunidad que del 21 de marzo al 19 de abril se suspendían todas las actividades escolares presenciales y se incentivaba a los y las docentes a utilizar la plataforma institucional EMINUS con la finalidad de trabajar a distancia los contenidos previstos en los programas. Sin embargo, esta suspensión, hasta el momento anunciada como provisional, tuvo que mantenerse hasta febrero de 2022, período en el que finalmente se pudieron retomar las clases presenciales en todas las facultades, de todas las regiones. Es decir, que durante dos largos años todas las licenciaturas de la UV se valieron no solo de la plataforma institucional, sino de todos los medios posibles para asegurar la transmisión de conocimientos.

Los y las estudiantes migrantes al igual que toda la comunidad universitaria debieron adaptarse a los cambios originados por el llamado al confinamiento; no obstante, al no haber certeza durante los primeros meses sobre el tiempo de suspensión de las clases presenciales, no sabían por cuánto tiempo debían regresar a sus hogares familiares, así que muchos/as continuaron pagando sus alojamientos por lo menos por seis meses más, mientras que otros

se quedaron en Xalapa por lo menos por un año más con la esperanza de que se retomarían las clases presenciales; sin embargo, estas decisiones implicaron para ellos/as grandes esfuerzos.

En ese sentido, se identificó el caso de la estudiante EH3.M, que se quedó en la ciudad de Xalapa todo el 2020 ya que además de sus estudios, contaba con un trabajo. Esta estudiante había señalado, anteriormente, que para ella la vida en Xalapa y su adaptación a la ciudad fueron muy difíciles, puesto que es originaria de la ciudad de Veracruz, una ciudad más urbanizada y con mejores posibilidades de empleo, según la estudiante. Asimismo, había señalado que muchas veces se arrepentía de haberse venido a Xalapa debido a la situación económica que atravesaba, a los enfrentamientos que tuvo con muchos compañeros en las aulas de clase y a su trastorno de ansiedad ya diagnosticado por el cual debía recibir un tratamiento psicológico. Aunado a todas estas situaciones, la pandemia representó para ella un reto mayor, que fue agravado por el estrés de estar sola tanto tiempo, ya que todos sus amigos/as también migrantes regresaron a sus lugares de origen; era más difícil continuar con su trabajo puesto que muchos establecimientos rescindieron de sus empleados o bajaron los salarios que percibían, además de que dejó de recibir sus terapias psicológicas debido a que ya no podía cubrir los costos.

**EH3. M.** O sea, siento que fue un año muy feo, tanto porque me dio COVID, porque estaba muy mal de salud, como anímicamente, de acabo de salir de esto, estoy muy mal de salud, pero igual tengo que seguir trabajando y estoy sola, o sea fue algo muy feo. Entonces cuando yo llego a Veracruz y puedo ya prestarles atención a esas cosas que no les pude prestar atención fue un respiro para mí el volver.

Finalmente, después de estar un año en Xalapa y comprobar que no había fecha probable de regreso a clases presenciales, decidió regresar a su hogar familiar, donde pudo regresar a sus terapias y conseguir un empleo al mismo tiempo que seguía sus estudios a distancia. Para ella, regresar a su ciudad, dejar de pagar una renta y estar con su familia, le permitió recuperar su tranquilidad y disminuir el estrés con el que había estado lidiando durante los últimos meses.

### **8.3.1.1. Readaptación a los espacios y tiempos compartidos**

No obstante, hubo otros/as estudiantes que contrariamente a la estudiante EH3.M, regresaron a sus hogares en los primeros meses de pandemia y más bien experimentaron dificultades para adaptarse de nuevo a la dinámica familiar, puesto que ahora debían compartir todos los espacios con los demás miembros de la familia y estaban todo el tiempo acompañados /as. En ese sentido, se pudo remarcar que los y las estudiantes empezaron a extrañar el espacio que tenían en sus alojamientos en Xalapa para realizar sus tareas sin ser interrumpidos.

**EAR1. M.** Ya cuando regresé a mi casa durante la pandemia fue muy difícil porque ya me había acostumbrado precisamente a estar sola y cómo volver a cambiar porque ya me estaba ajustando a eso y volver a cambiar, sí fue como empezar otra vez ...

Asimismo, la estudiante ELI2.M reconoció la dificultad que para ella implicó el volver a casa y adaptarse nuevamente a la organización y al espacio compartido sobre todo para poder concentrarse en sus actividades escolares. Estos cambios implicaron para ella tener que realizar nuevos ajustes sobre aspectos cruciales como la privacidad y la libertad que sentía poseer en Xalapa, pero no en su hogar familiar, vemos una vez más como actuó en ella la capacidad de resiliencia para poder enfrentar las adversidades que se presentaban.

**ELI2. M.** Sí, la verdad es que cambió mucho, tanto cuando me fui y ahora que regresé, y de hecho cuando estaba aquí el primer semestre de pandemia del 2020, la verdad es que sí extrañaba mucho estar en Xalapa porque me gustaba tener tiempo para mí, entonces, pues ya me había acostumbrado a estar sola y cuando regresé, pues ya no estaba sola, entonces pues ya había niños aquí en la casa, mis sobrinos y mi hermano, mis papás. Entonces, había mucho ruido y a veces ya no me concentraba para hacer mis tareas y no tengo un espacio que sea mío. Entonces, sí extrañaba al principio. Al principio extrañaba mucho eso que tenía, privacidad y tenía un poco de libertad y pues aquí ya no, pero poco a poco me fui otra vez como adaptando, pero sí cambió mucho en ese aspecto.

De igual manera, el estudiante EAR2.H explicó que para él fue complicado readaptarse a la vida familiar sobre todo en lo concerniente a su alimentación ya que había adoptado un régimen vegano que no compartía con su familia, lo que lo llevó a tener que ajustar sus tiempos de cocinarse con los de su madre; además, de otras muchas tareas domésticas que en Xalapa realizaba de acuerdo con su disponibilidad y ahora tenía que

hacerlas de acuerdo con la organización familiar. Otro cambio importante fue que el estudiante regresó al rol de hijo de familia que tiene que obedecer las indicaciones de sus progenitores; es decir, que perdió parte de la independencia que había ganado en Xalapa. No obstante, señaló haberse adaptado rápidamente a la dinámica familiar y que no representó para él un mayor problema.

**EAR2. H.** Me acuerdo cuando volví, al principio si me costó un poco el adaptarme, tan solo el hecho de la cocina, algo tan básico, yo soy vegano, por ejemplo, mi familia no, entonces pues era el llegar y acostumbrarme otra vez a no puedo cocinarme a la hora que yo quiera, me tengo que esperar a que termine mi mamá o cosas así. Entonces, la convivencia de los tiempos de la cocina incluso en los tiempos de que, si yo quería hacer, bueno pues eso en Xalapa tenía total libertad entonces podía hacer lo que creía conveniente, cuando yo creía que era conveniente. Yo tenía mis tiempos para lavar, para lavar trastes, para hacer limpieza y aquí era distinto otra vez, entonces sí había como que a veces ciertos choques en el aspecto de que a mí ya se me había olvidado como era que me mandaran a hacer las cosas, pero a eso ya me acostumbré, intenté adaptarme bastante rápido otra vez.

Por su parte el estudiante ELH1.H, recalcó que para él fue complicado volver a someterse a la autoridad parental en cuanto a la gestión de sus salidas ya que se había acostumbrado a salir con sus amigos y regresar a la hora que quisiera al departamento que compartía con su hermana, lo que implicó para él tener que adaptarse nuevamente al rol de hijo que, aunque sea mayor de edad debe solicitar a su padre o madre la autorización para salir y respetar el horario de regreso.

**ELH1. H.** Fue muy raro porque pues, o sea, por ejemplo, mi hermana era mala en muchos aspectos, pero, por ejemplo, en cuanto a salidas de que si yo quería salir con mis amigos era de “ah voy a salir” y bueno no tenía que pedir permiso y regresaba a la hora que fuera, si regresaba a las dos, a las tres o a las cuatro, yo sabía que podía regresar y acá con mis papás sí era de... como que con mi mamá sí fue de desprenderme de ese chip de me salgo de la casa como si nada y de “¿a dónde vas?” y yo pues...

Estos primeros ejemplos nos permiten comprender como los y las estudiantes tuvieron que readaptarse a la organización familiar y a los espacios en sus hogares. Es así como su cotidianidad volvió a cambiar en aspectos como la alimentación, la distribución de sus tiempos, las tareas domésticas que asumían en casa y sobre todo al recuperar sus roles como hijos/as que deben gestionar con sus padres y madres ciertos acuerdos en cuanto a los

permisos para salir; es decir, que hasta cierto punto la libertad e independencia que tenían en Xalapa para tomar decisiones se vieron disminuidas con el regreso al hogar.

### **8.3.1.2. Problemas con la educación a distancia**

Otra dificultad que atravesaron los y las estudiantes fue el hecho de tener que adaptarse a una nueva modalidad educativa que dependía completamente de la tecnología, ya que muchos de ellos/as sufrían problemas con la conexión a internet, con interferencias en el servicio eléctrico, entre otros problemas técnicos. Al respecto el estudiante EAR2.H, proveniente del municipio de Medellín, remarcó que deseaba regresar a la ciudad de Xalapa a sus clases presenciales debido a las dificultades con los servicios de electricidad e internet en su comunidad. En ese sentido, podemos señalar que la educación a distancia reveló muchas de las desigualdades con las que viven los y las jóvenes, ya que no todos contaban con las condiciones idóneas para poder acceder a esta modalidad, algunos no tenían los aparatos necesarios (computadoras, tabletas, bocinas, etc.) o acceso a internet de calidad para poder conectarse a las plataformas utilizadas por los y las docentes. De acuerdo con Saucedo-Ramos et al. (2022, p. 16) “el confinamiento y las clases virtuales fueron condiciones estructurales mundiales que determinaron en diferentes países las vivencias de estudiantes universitarios al transitar abruptamente a las clases en línea, y que ello supuso cambios en sus vidas cotidianas”, estos cambios generaron en ellos/as procesos para gestionar sus emociones, así como el uso de las tecnologías.

**EAR2. H.** Yo ya quería regresar a Xalapa, no por el hecho de que no me guste estar con ellos porque no, al contrario, me gusta mucho estar con ellos, pero realmente prefiero mil veces las clases presenciales, las clases en línea no me han gustado, tan solo estar totalmente pendiente de que, si hay internet, que, si hay luz, luego aquí se va mucho el internet, se va luego mucho la luz, pues es ya mejor tomar las clases presenciales. Igual el aprendizaje, me gusta que haya disponibilidad de PDF, que haya varias lecturas, pero pues igual las clases son más didácticas en persona platicando eso de las lecturas y cosas así...

De igual manera la estudiante EP1.M remarcó las complicaciones que tuvo que sortear por la falta de conectividad a internet y los cortes de luz que se viven en su lugar de origen, además, de asumir su rol como estudiante universitaria, lo cual demandó un gran compromiso para cumplir con sus responsabilidades que considera mucho mayores a la de otros grados académicos.

**EP1. M.** ...aunque sí era un poco complicado porque ahora la diferencia es que ya era estudiante universitaria, es más compromiso, no es lo mismo a que vayas a otros niveles que es un poquito menos trabajo y pues, adaptarse ahora a las clases en línea fue otro proceso complicado también que, pues allá hay muchas fallas de luz, de internet y fue algo complicado, ahora adaptarse además de que ya regresaste a tu casa, pero ahora con clases en línea, varias clases, entonces sí fue complicado.

Una dificultad más que se encontró ligada al uso de la computadora fue la manifestada por el estudiante EP3.H quien presentó problemas visuales por el uso excesivo de pantallas por lo que comenzó a usar lentes; además, el estudiante señaló que le aparecieron postulas en los ojos debido al excesivo calor en su lugar de origen, clima al que tuvo que readaptarse.

**EP3. H.** También, me costó el cambio de clima porque aquí es frío se podría decir y en Martínez, incluso llegamos bueno lo normal es estar en 32° para arriba y como mi cuarto está en la parte superior de mi casa sentía mucho calor y tenía que tomar mis clases ahí, incluso me salieron varias postulas en los ojos por lo mismo de del calor, tuve que usar lentes para la computadora porque ya también la computadora me estaba afectando la vista, entonces creo que eso fue lo que más me costó también además de las clases en línea que también me costó adaptarme un poco al principio.

Asimismo, la estudiante ELF1.M, al igual que otros/as estudiantes, señaló que, al regresar de la pandemia a la ciudad de Xalapa, después de dos años de confinamiento y de seguir su formación en la modalidad a distancia, tuvo que volver a empezar su proceso de adaptación a la ciudad de Xalapa; aunque este fue mucho más fácil que la primera vez porque ya conocía la ciudad y ya tenía contactos. No obstante, hubo cambios importantes en las redes sociales que ya había establecido puesto que muchas de sus amistades más cercanas, estudiantes migrantes también, ya habían concluido sus trayectorias escolares, por lo que sabía que tenía que fortalecer otros vínculos. Además de que tenía que asumir nuevamente un rol de responsabilidad y autonomía sobre sus actos.

**ELF1. M.** Pues vuelvo a lo mismo, ya me había acostumbrado otra vez a estar aquí, entonces, pues vuelvo a adaptarme nuevamente, aunque sé que ahorita ya no voy ciento por ciento sola, pero también sé que varios de mis compañeros o se atrasaron, o ya terminaron, o ya les toca como que un semestre y ya no van a estar conmigo y con los que voy, también eran foráneos, así que conozco más personas, pero mis amistades en sí probablemente, ya no estén. Y es lo mismo, o sea vuelvo otra vez adaptarme y saber que voy a estar sola y otra vez, pues vuelve la misma responsabilidad que ya tenía antes.

Este cambio, aunque parece pequeño es muy significativo, ya que representa para los y las estudiantes ciertas perdidas, ya que regresaron a la ciudad de estudios y no se encontraron con todos/as sus compañeros puesto que muchos/as se graduaron y otros/as abandonaron o pausaron sus estudios al no poder continuar en la modalidad a distancia por múltiples factores, entre ellos, tener que trabajar o no poseer los recursos tecnológicos para continuar con su formación académica.

### ***8.3.2 Añoranza de la vida independiente***

Ahora bien, muchos de los cambios que tuvieron que enfrentar los y las estudiantes migrantes estaban relacionados con el estilo de vida independiente que habían logrado construir en Xalapa. Por ejemplo, la estudiante ELI1.M explicó que la independencia que había logrado del control de su madre con respecto a las salidas que podía realizar en Xalapa, se perdió al regresar a casa, ella lo considera como un retroceso en cuanto a su libertad y a los acuerdos que había logrado establecer con su madre. Al respecto, Tavera-Fenollosa y Martínez Carmona (2021) explican que la pandemia retrasó el paso de los y las jóvenes hacia la vida independiente ya que no pudieron cambiar el hogar familiar por un alojamiento en la ciudad de estudios.

**ELI1. M...**habíamos avanzado antes de mi regreso, antes de la pandemia, habíamos avanzado, si yo le decía “mamá, voy a ir a hacer esto” y ella me decía “sí, está bien”, nada más yo le decía a dónde iba, con quién iba para que tuviera conocimiento y por precaución porque siempre nos ha preocupado eso. Entonces, sí, pero de repente, ocasionalmente, voy a Xalapa a pasear con mis amigos y me quedo varios días, ya con otros amigos que hice en letras y siento que el haber estado aquí en casa, hizo que en ese aspecto retrocediéramos porque ahora que voy, otra vez, es como “¿por qué hiciste esto?, ¿por qué fuiste a tal lado?” y así, entonces ese avance que habíamos logrado ya no está.

Por su parte, la estudiante EH1.M, expresó que para ella el confinamiento significó dejar de disfrutar la experiencia como estudiante universitaria y de las instalaciones que normalmente estaban a la disposición de la comunidad estudiantil. Asimismo, la estudiante había comenzado a sentirse segura en la ciudad y a desplazarse en ella a su gusto, hecho que le había tomado tiempo por lo que consideraba una pena haber interrumpido su estancia en la ciudad de estudios. De acuerdo con Saucedo-Ramos et al. (2022) muchos/as estudiantes

en tiempos de pandemia reconocieron la necesidad de regresar a clases presenciales sobre todo por el deseo de restablecer vínculos con otros/as estudiantes y para disfrutar de los espacios e instalaciones de la universidad.

**EH1. M.** Yo creo que desafortunadamente la pandemia ya no me está dejando, pero hace un año, dos años yo ya me estaba enfrentando a salir más, a conocer más lugares, a irme tal vez toda una tarde, en lugar de quedarme en mi casa irme a la USBI a hacer mi tarea allá porque se sentía bonito, se sentía el ambiente universitario.

De igual manera, la estudiante ELI2.M, expresó su deseo por regresar a clases presenciales debido a que extrañaba estar en contacto con sus amigos, además que el uso de la computadora estaba dañando su vista.

**ELI2. M.** Pues, la verdad es que sí, si me gustaría mucho regresar porque extraño mucho a mis amigos, ya son casi dos años que no los he visto, entonces sí me gustaría mucho regresar y también porque pues ya las clases en línea la verdad es que ya me cansan, ya mi vista a veces ya me lastima por tanto ver la computadora, entonces yo sí quiero ya regresar a presenciales.

Sin duda, estos hallazgos, nos permiten cuestionar cómo el hecho de haber regresado a sus hogares, a causa de la pandemia, implicó para los y las estudiantes un nuevo proceso de readaptación a la vida y dinámica familiar, la cual tiene su propia organización y reglas a las que tuvieron que someterse nuevamente. Posteriormente, los y las estudiantes regresaron a clases presenciales por lo que se vieron de nueva cuenta obligados a atravesar por un proceso de adaptación a la ciudad de estudios, solo que esta vez el proceso fue más sencillo ya que habían construido redes vinculares con otros pares, ya sabían desplazarse en la ciudad y conocían su ritmo.

#### **8.4. Expectativas laborales generadas a partir de la migración por estudios**

Las trayectorias de los y las estudiantes migrantes entrevistadas estuvieron a travesadas por múltiples desafíos, los cuales poco a poco fueron enfrentando y los/as llevaron a desarrollar diferentes competencias y capacidades de las cuales se ha dado cuenta en los capítulos anteriores. Además de los aprendizajes desarrollados durante todas las etapas vividas a lo largo de sus trayectorias, se pudo constatar a través de las entrevistas que la mayoría de ellos/as desarrollaron también una preferencia por no regresar a sus lugares de

origen, sino abrirse a nuevas oportunidades en la ciudad de estudio o en otras ciudades con el firme propósito de mejorar sus posibilidades laborales. De acuerdo con las experiencias vividas gracias a la migración por estudios, consideran fácil migrar por motivos laborales, el saberse capaces de vivir solos y valerse por ellos/as mismos/as, hecho que les da la tranquilidad de enfrentar nuevos retos en otros lugares.

#### **8.4.1 ¿Ahora para dónde?**

Una de las preguntas que se realizó a los y las estudiantes migrantes fue en dónde se veían después de terminar sus estudios a lo que casi la totalidad respondió no tener intenciones de regresar a sus lugares de origen por múltiples motivos entre ellos las escasas oportunidades laborales o inclusive sentir ya no pertenecer más a su ciudad.

##### **8.4.1.1. Quedarse en Xalapa puede ser una buena opción**

La primera opción considerada por los y las estudiantes fue la de quedarse a radicar en la ciudad de Xalapa después de sus estudios. Esta decisión fue justificada por múltiples razones entre ellas que hay mejores posibilidades de empleo que en sus lugares de origen; además de que muchas de las carreras que estudiaron no tienen campo laboral en sus comunidades que son más pequeñas. Una segunda razón fue el clima frío de Xalapa, muchos/as estudiantes, provenientes de lugares muy cálidos, no desean regresar a vivir en estos climas tan extremos, así que ven esta ciudad como una buena opción.

**ELI1. M.** ¿En dónde me veo? La verdad, me veo en Xalapa, yo desde que me fui me dije: “no quiero vivir en Veracruz y no es porque, o sea, no es por mi familia, o mis amigos, simplemente no me gusta la ciudad, o sea, no me gusta el calor, no me gusta vivir lejos, no me gusta como que, no sé, el estilo de vida de acá, si me veía en Xalapa o en cualquier otro lugar que fuera de clima frío y como más cultural.

Otra razón externada por una estudiante fue que Xalapa es una ciudad pequeña que se recorre fácilmente y que al mismo tiempo es muy tranquila, estas dos características la hacen atractiva para poder establecerse cómodamente. Asimismo, otro aspecto señalado por varios de los y las estudiantes fue el fomento que sea hace a la cultura (la cultura vista como expresiones artísticas), cabe recordar lo que se abordó en el capítulo seis de acuerdo con los cambios percibidos por los y las estudiantes en la ciudad de estudios sobre todas las

posibilidades culturales de las que podían disfrutar, las cuales no existían en sus lugares de origen. Como podemos notar, los y las estudiantes migrantes se acostumbraron a la gran oferta cultural de la ciudad, de la cual se volvieron consumidores, y ahora no se conciben prescindiendo de ella.

**EAR3. M.** Decidí, bueno es lo que tengo planeado, tal vez quedarme un tiempo aquí en Xalapa, tiene sus cosas positivas, me gusta que sea una ciudad pequeña, relativamente tranquila, me gusta que se puede caminar, tiene áreas verdes muy bonitas, eso me gusta, su tranquilidad, entonces creo que me voy a establecer un tiempo...

Por otro lado, la estudiante EH1. M. señaló que muchas personas le han recomendado quedarse en Xalapa porque tendrá más oportunidades laborales que en su lugar de origen; además porque tiene el deseo de estudiar danza, otra disciplina que es impartida por la UV en esta ciudad. Cualquiera de las dos opciones que elija, trabajar o estudiar danza, las podría realizar si se queda.

**EH1. M.** Yo creo que, la gente me dice que busque trabajo una vez terminando aquí porque es más seguro, pero yo quiero seguir estudiando, no historia sino danza, porque también me gusta la danza, pero nunca fue mi primera opción danza, siempre fue Historia. Entonces, todavía lo estoy pensando, si ahorrar y luego meterme a estudiar danza o una vez mi mamá me dijo pues yo te puedo seguir apoyando, si terminas Historia y tú me ayudas a ahorrar tantito, después te metemos a danza, pero todavía creo que, si llego a estudiar danza, me voy a seguir quedando en Xalapa.

Por último, se pudo remarcar que muchos/as de los y las estudiantes señalaron que su paso por la ciudad de estudios los/as preparó para vivir por su cuenta ya sea si deciden quedarse en Xalapa o si deciden migrar a otra ciudad. Por ejemplo, la estudiante EAR1.M remarcó que se siente lista para vivir en otra ciudad más grande que tal vez pueda tener mayores complicaciones. La autonomía e independencia que desarrolló en Xalapa le proveyó de la seguridad para establecer en cualquier otra ciudad lejos de su familia.

**EAR1. M.** Pues, a lo mejor sí me veo en Xalapa, pero igual siento que ya estaría como un poquito más lista para irme a un lugar más lejos o sin personas conocidas como mis tíos que de vez en cuando si necesito algo, pues ahí están, pero siento que ya estaría lista para ir a un lugar donde pues no tenga a nadie por así decirlo, donde realmente ya pueda estar sola, pero sí siento que ya tengo la capacidad de hacer eso, como, por ejemplo, irme a Puebla y estar rodeada de tanta gente...

En ese sentido podemos remarcar que cada una de las experiencias vividas por los y las estudiantes han forjado en ellos/as, además de las múltiples competencias ya descritas en los apartados anteriores, una apertura hacia la migración. Estos/as jóvenes perdieron el miedo a vivir lejos de sus familias y en lugares desconocidos; han atravesado procesos de adaptación que han forjado en ellos/as un capital y habitus intercultural que les hace sentirse fuertes y seguros para volver a desplazarse a donde sea necesario.

#### **8.4.1.2. En otra ciudad, pero no regreso a casa**

Conforme a lo expresado en los apartados anteriores, se encontraron varios/as estudiantes que externaron desear establecerse en otras ciudades para continuar con estudios de posgrado o para entrar al mercado laboral. Por ejemplo, el estudiante EAR2.H señaló su deseo por estudiar una maestría en Yucatán e inclusive abrirse a la posibilidad de radicar fuera del país con el objetivo de obtener una mejora calidad de vida y oportunidades laborales.

**EAR2. H.** Me gustaría hacer una maestría en arqueología subacuática, pasarme a la universidad de Yucatán para poder estudiar ahí, incluso había pensado en una relacionada a la zo-arqueología que es un tema que me interesa. Pero realmente no me gustaría volver a Veracruz no por el hecho que no me guste Veracruz o que no me guste la convivencia con las personas de por aquí, sino porque quiero seguir preparándome ... sé que quiero conocer más el país, incluso salirme del país porque siento que sería la mejor opción económicamente hablando.

Otras dos estudiantes, ELF1.M y ELI2.M, externaron su anhelo de irse al norte del país con la convicción de que en esa zona hay mayores probabilidades de encontrar empleo con mejores sueldos. Cabe recalcar que las dos estudiantes provienen de contextos rurales y que esta era la primera vez fuera de casa y lejos de sus familias, por lo que podemos subrayar que su paso por la universidad y su primera experiencia como migrantes les ha permitido comprender a la migración como un medio para mejorar sus condiciones de vida. Además, el proceso migratorio que atravesaron les ayudó a desarrollar estrategias de adaptación que saben que pueden utilizar en otros contextos diferentes a los que han vivido.

**ELF1.M** ... pues la verdad quizás como ya le perdí el miedo a irme a otra ciudad, sí me gustaría irme a otra, pero para el norte, más para el norte y pues intentar igual encontrar un trabajo allá, pero antes me gustaría hacer una maestría pues es que sí

quiero especializarme en algo como en traducción o algo así, pues me gustaría hacerlo o buscar algún trabajo referente a ello, pero ahorita sí de inicio sé que terminando la carrera quisiera irme, por ejemplo a Querétaro o así para pues para conocer, igual porque como que ya no le tengo tanto miedo al irme sola...

**ELI2. M.** A mí me gustaría mucho irme a vivir a Monterrey, porque siento que las ciudades que están al norte del país, además de que es mucho mejor pagado, siento que hay más oportunidades, entonces mi plan sería terminar la carrera, titularme y quizás tener como dos años de experiencia a lo mejor aquí enseñando en alguna escuela, pero después sí me gustaría irme al norte del país.

Otras dos estudiantes remarcaron que han abordado con sus familias el tema de no regresar a casa sobre todo por las pocas oportunidades laborales que hay en sus lugares de origen. Estas dos estudiantes habían señalado que, a pesar de siempre haber contado con el apoyo de sus familias para emprender la migración por estudios, el desarraigo había sido muy doloroso debido a la dependencia familiar. Sin embargo, sus familias estaban conscientes que regresar y reinstalarse en sus lugares de origen, no les permitiría crecer profesionalmente por lo que apoyan la decisión de sus hijas. De igual manera, las dos jóvenes tienen la idea de buscar un trabajo en ciudades aledañas a sus regiones de origen.

**ELF2. M.** Bueno, yo siempre se lo he comentado a mi familia que yo ya no me veo regresando a Coatzacoalcos ni para vivir ni para laborar, aquí es muy difícil conseguir trabajo como docente en lengua, entonces yo creo que mis opciones sería moverme hacia otras ciudades ya sea Veracruz, ya sea Xalapa. Me han comentado que en Orizaba hay muchas oportunidades de empleo, entonces para mí siempre una opción va a hacer estar fuera y yo creo que con la experiencia como foránea ya me puedo movilizar más rápido y adaptarme hacia otros lugares muchísimo más rápido.

**EP2. M.** Bueno, pues después quiero comenzar a trabajar, no pienso regresarme a mi lugar de origen, aunque sé que a lo mejor sea una decisión difícil, pero lo he platicado con mis papás y ellos saben que no pienso regresar allá y más porque no hay trabajo suficiente como para quedarme ahí...

Por su parte el estudiante ELF3.H manifestó su deseo de migrar a Canadá en donde tiene amistades que trabajan; esa fue una de las razones por las que eligió estudiar la Licenciatura en Lengua Francesa. Asimismo, el estudiante señaló estar realizando las gestiones pertinentes para poder emprender su migración internacional con la finalidad de estar preparado para emprender el viaje al terminar sus estudios.

**ELF3. H** Me gustaría trabajar en Canadá, tengo tíos, tengo conocidos que trabajan en la cosecha de frutos para ciertas empresas y vienen y me cuentan que muchas de estas empresas buscan a gente que pueda traducir lo que los jefes quieran a la gente que se van como obreros, entonces me gustaría mucho trabajar ahí.

Este caso nos permite corroborar que la migración por estudios abre las posibilidades a realizar otras migraciones, los y las jóvenes van perdiendo el miedo a lo desconocido, descubren que son capaces de enfrentar diferentes dificultades, ser autónomos e independientes de sus familias por lo que pueden aventurarse a nuevas experiencias.

## 8.5 Recomendaciones a otros estudiantes migrantes

La última categoría por abordar es la que concierne a las recomendaciones y consejos que los y las estudiantes migrantes hacen a las futuras generaciones que migrarán a Xalapa para continuar con sus estudios universitarios. Se consideró fundamental incluir esta categoría ya que es importante recuperar los conocimientos desarrollados por estos/as jóvenes a lo largo de sus trayectorias. De igual manera, se estimó esencial que esta investigación pudiera aportar algunas pautas a aquellos/as jóvenes que anhelen continuar sus estudios en otras ciudades; así como para las instituciones que pretendan proponer estrategias de acompañamiento para facilitar el camino a su población migrante.

### 8.5.1 Contar con redes de apoyo

La primera recomendación aportada por los y las estudiantes migrantes fue la relativa a la creación de redes de apoyo puesto que estiman que es esencial poder contar con familiares y amigos que estén al pendiente del bienestar del estudiante. Estas redes aportan apoyo emocional, consuelo en los momentos difíciles, acompañamiento en la toma de decisiones por lo que el contar o no contar con ellas puede marcar la diferencia en el éxito que pueda tener el/la estudiante. Al respecto Páez et al. (2003, como se citó en Sosa y Zubietá, 2015) señalan que el apoyo social al proveer a los y las estudiantes elementos sociopsicológicos ayudan a mantener su salud emocional, en cierto sentido facilitan la capacidad para enfrentar frustraciones y desafíos.

**EAR1. M.** Pues tal vez el tener compañía, el estar con alguien, no quedarse solo, siento que el rentar solo o estar en cuarto solo no están productivo, no es tan bueno,

siento que es una mala idea, siento que sí pues buscarse un lugar en el que esté con gente o después tener amigos foráneos igual y vivir, que es muy complicado y todo, pero siento que es mejor al estar en solitario.

**EH3. M.** Creo que también el tener redes de apoyo, o sea no únicamente apoyo económico sino funcional, o sea amigos, amigos que estén en su lugar de origen, sus papás, algún familiar con el cual se puedan desahogar cuando se sientan mal, también es algo muy bueno.

**ELI1. M.** Bueno, encontrar buenos amigos, eso sí, la verdad los amigos sí fueron un gran determinante en cómo pasé mis experiencias gratas o no gratas, tener buenos amigos.

Por su parte, Goñi et al. (2022) concuerdan que las relaciones previas y los nuevos vínculos que se crean en la ciudad de estudio actúan como un soporte clave para que los y las estudiantes enfrenten las transiciones propias de la migración.

#### ***8.5.2. Elegir bien a sus amistades y hacerse de amigos/as locales***

Una segunda recomendación ligada a la anterior fue la buena elección de sus amistades. Varios/as de los y las estudiantes reconocieron haber establecido vínculos con personas que resultaron no tener los mismos valores que ellos/as o que se aprovecharon de la amistad para sacar algún provecho. En ese sentido sugirieron en no desesperarse por hacer amigos/as y participar en diferentes actividades con la finalidad de conocer personas en diferentes contextos.

**ELF1. M.** pues creo que un error que todavía me recuerdo es que es exactamente por no estar sola con tal de buscar amigos probablemente acepte muchas amistades así que no eran tan buenas entonces siento que hay que tener paciencia o sea así como creas un vínculo con otras personas pero tiene un proceso no hay que desesperarse tanto no como con el primero que llegues y veas va a ser tu amigo y este y también que no tengas tanto miedo si tienes que hacer otras actividades porque yo era como que mucho de que no quería hacer ciertas cosas oh no me quería meter a ciertas cosas porque decía que no conozco a nadie voy a estar sola y nadie me va a hablar y era lo mismo y siento que no debía ser eso exactamente porque ahí mismo pude conocer a más .

**ELF3. H.** Pues más que evitar, es conocer los lugares peligrosos, evitar sobre todo al principio querer pertenecer a un grupo solamente porque por querer pertenecer sin saber cómo es ese grupo, y no sé, le diría que, a lo mejor, no confiará en todas las personas porque a mí, en primer semestre me asaltaron. De hecho, fue por una amiga que fue con quien me asaltaron, con quien después tuve un problema, entonces, pues sí, le diría que no confiara en todos y ver muy bien con quién se llevan.

Asimismo, muchos/as estudiantes mencionaron que es esencial crear vínculos con compañeros/as locales pues suelen proveer información sobre la organización de la ciudad, hacer recomendaciones sobre lugares importantes en Xalapa; invitarlos a comer a sus casas o brindarles apoyo en los momentos complicados al contar con el respaldo de sus familias. En ese sentido, Martínez y García (1995, como se citó en Araya y Vega, 2020) apuntan que el apoyo social, en este caso de las amistades locales, pueden revelarse en diferentes dimensiones, por ejemplo, como apoyo instrumental; es decir, proveen ayuda directa o servicios necesarios para que el/la estudiante migrante se sientan acompañado/a, pero, también como apoyo informativo, a través de consejos o sugerencias, que suelen orientar las elecciones sobre la vida diaria.

**EP3. H.** Respecto a la escuela yo diría que los primeros días son importantes para hacer amistades y que con eso busquen por lo menos un compañero o amigo local porque a mí me han ayudado mucho mis amigos locales, a veces me dicen dónde está cierto lugar que camino agarrar me invitan a sus casas a comer, cosas así, entonces siento que por ese lado también tener un amigo local es no me gustaría decir ventaja porque puede sonar feo, pero sí estaría muy bien que tuvieran un amigo local.

**EAR1. M.** Igual pues tener amigos tanto foráneos, como locales porque son pues diferentes perspectivas, diferentes puntos de vista lo que podemos ver en esas relaciones y pues el preguntar, siempre está bien preguntar y no sobra el pedir ayuda, nunca sabemos si sí pueden decir sí o no, entonces creo que eso y el estar o el ser cercanos con los maestros, tener esta comunicación porque si siento que está un poco feo que no exista la comunicación porque si es muy necesaria en momentos difíciles, sí es de gran ayuda pues estar, pues con el tutor o con los maestros en general porque hay maestros que sí ayudan.

Por su parte la estudiante EAR1.M sugiere establecer relaciones de amistad tanto con locales como con migrantes, ya que de este modo se puede contar una visión más amplia de las diferentes situaciones que viven a lo largo de su estancia en la ciudad de estudios. De igual forma, recomienda no tener temor de preguntar o pedir ayuda cuando sea necesario y para eso, cree indispensable que los y las estudiantes creen vínculos con sus profesores y tutores quienes pueden convertirse en una gran fuente de ayuda en los momentos difíciles.

### **8.5.3. Valerse por ellos/as mismos/as**

La tercera recomendación hecha por los y las estudiantes fue la relativa a saber valerse por ellos/as mismos/as en cuanto a lo que concierne las tareas domésticas, gestionar el

presupuesto, pagar las cuentas, saberse cocinar, saber moverse y tomar transportes públicos; es decir, que puedan hacer responsables de sus necesidades más básicas para hacer frente a vivir solos/as sin el apoyo familiar. Este consejo emana de las dificultades que los y las estudiantes enfrentaron al llegar a Xalapa al no saber realizar actividades domésticas ya que dependían en la mayoría de los casos de los cuidados maternos.

**EH3. M.** Creo que lo que yo les puedo aconsejar es que aprendan a administrarse lo mejor posible, aprendan a cocinar, aprendan a hacer las cosas por ustedes mismos porque es lo mejor que pueden hacer, no únicamente como foráneo sino como después cuando ya estén en la vida laboral, les va a servir bastante.

**ELF3. H.** Que antes de salir de sus casas que traten de arreglárselas por sí solos, que traten de aprender a cocinar, que sepan hacer las cosas por ellos mismos porque si es un cambio grande, vivir bajo un techo donde sabes que siempre te van a hacer o no siempre te van a hacer las cosas, pero vas a tener un cierto tipo de apoyo, es muy distinto al llegar y ser completamente independiente y valerte por ti mismo, si es una diferencia muy grande.

**EP1. M** ...pues, les diría que aprendan a cocinar que vayan aprendiendo lo básico que es lo principal para estar preparados, pues a ser independientes en su casa, hacerse de comer, aprender a lavar, hacer limpieza, investigar un poco de la ciudad, cómo moverse y pues sí, sí yo tengo la oportunidad de enseñarle a alguien, le enseño y le digo porque sí se siente feo venir de la nada.

Al respecto, se puede subrayar la importancia de preparar una migración por estudios, como se ha mencionado desde los primeros capítulos, este tipo de migración es resultado de un proyecto de vida que se discute en familia por lo que estas recomendaciones podrían ser de mucha utilidad para las generaciones que desean migrar para realizar estudios universitarios se preparen con antelación y sus procesos de llegada sean menos angustiantes.

#### ***8.5.4 Apertura hacia lo nuevo***

Una última recomendación expresada por los y las estudiantes migrantes fue referente a la apertura que deben mostrar hacia las diferencias en el nuevo contexto por lo que insistieron en que tengan una mente abierta a probar nuevas cosas, a no juzgar precipitadamente lo que desconozcan, sino que sean curiosos y observadores con todo lo que los/as rodean. De igual manera, la estudiante EAR3.M recomendó a los/as nuevos migrantes que tengan rutinas y sean muy disciplinados/as, pero sobre todo que se informen sobre cuestiones de seguridad antes de llegar a la ciudad de estudios, que busquen sentirse seguros

en el lugar donde se alojen puesto que es esencial para poder establecerse en la ciudad de estudios.

**EH2. H.** En primera, le diría que, cómo podría decirlo... no sé, que conozca, o sea que salga y que conozca porque el día de mañana no sabemos si vamos a tener quién nos oriente, o que tengamos que hacer algo de emergencia y creo que para poder hacer eso creo que hay saber, hay que hacerlo solo uno mismo entonces es como de y también aprender a probar, si te invitan a comer esto pues pruébalo, a lo mejor es algo diferente para ti o le conocías con otro nombre y es como de bueno, no pierdes nada si te gusta que chido y sino nada más lo pruebas y lo dejas ahí.

**EAR3. M.** Bueno, primero que sean muy abiertos con ellos como personas, que las diferencias que noten no las tomen a mal, pero pues sí que analicen el entorno en el que están, porque llegas a un lugar donde no conoces a nadie, yo siempre lo que checo antes de irme a otro lugar es qué tal está la seguridad y la seguridad en la colonia a donde yo voy a llegar a vivir porque bueno, aun así pueden pasar cosas, que se preparen mentalmente que busquen una rutina, que sean disciplinados, que sean ahorrativos, siempre mantenerse pues haciendo algo y que se establezcan en un lugar donde se sientan seguros, en mi caso ahorita donde yo estoy viviendo pues me siento muy segura.

Esta última recomendación, nos permite comprobar el desarrollo de la competencia intercultural en los y las estudiantes que ahora son capaces de comprender la necesidad de abrirse a la diversidad, de entender a los demás siendo curiosos ante lo diferente y lo desconocido, y de atreverse a intentar nuevas posibilidades que no habían contemplado. Vemos que se ha adquirido un conocimiento sobre lo que significa la diversidad cultural en la que habitan y han aprendido a tratarla y a disfrutarla.

## 8.6. Notas de cierre del capítulo

En este capítulo se abordó la última dimensión relativa a cómo construyen los y las estudiantes migrantes sus trayectorias escolares, al respecto fue esencial como punto de partida identificar los tipos de apoyo que de acuerdo con los y las participantes recibieron de la UV y de sus docentes y tutores/as. Es así como se lograron identificar tres acciones importantes: el comedor universitario, la semana de inducción y el sistema de tutorías; cada una valoradas de manera muy distintas; por ejemplo, el comedor es muy apreciado puesto que representa para la comunidad estudiantil una oportunidad para acceder a una comida balanceada dentro de las instalaciones a bajo costo, mientras que la semana de inducción y

el sistema de tutorías podrían mejorarse si se realicen ciertos ajustes sobre todo en la atención a la población migrante.

Otro aspecto fundamental en las trayectorias escolares fue el tránsito a la vida adulta desde su rol de estudiantes universitarios/as; el cual cada estudiante vivió de manera particular dependiendo de las responsabilidades que asumieron para hacerse cargo de gestionar presupuestos, hacer tareas domésticas y en algunos casos combinar estudios con trabajo. A este respecto, muchos/as de los y las estudiantes señalaron que si bien al principio asumieron roles de la vida adulta con mucho temor porque no sabían cómo realizar ciertas tareas o sentían requerir del apoyo de sus familias poco a poco fueron sintiéndose más capaces y desarrollando cierta autonomía e independencia de sus familias, además de tener más seguridad en la toma de decisiones. Estos hallazgos permitieron constatar que el instalarse lejos de las familias y de las redes primarias de apoyo condujo a los y las estudiantes a capacitarse para enfrentar responsabilidades de la adultez.

Posteriormente, se analizó cuáles fueron los cambios que vivieron los y las estudiantes migrantes al verse forzados a regresar a sus casas y a pasar de la modalidad presencial a una nueva modalidad a distancia mediada por recursos tecnológicos debido al confinamiento obligatorio causado por la pandemia de COVID-19. En ese contexto, los y las estudiantes tuvieron que readaptarse de nuevo a sus hogares familiares, pero ahora siendo estudiantes universitarios, lo que demandó de ellos/as ajustes en cuanto a la gestión de espacios y tiempos para cumplir con sus responsabilidades escolares. Además, que muchos/as mencionaron extrañar la vida estudiantil en la universidad y la independencia que había logrado en Xalapa y que perdieron al recuperar sus roles de hijos/as de familias que deben someterse a la autoridad de sus progenitores.

Otro aspecto que se abordó fue el concerniente a las expectativas laborales sobre todo ligadas a dónde se instalarían al terminar sus estudios a lo cual la casi totalidad de los y las estudiantes señalaron no desear regresar a sus lugares de origen debido a las escasas oportunidades laborales. De igual manera, se pudo remarcar que muchos/as consideraban Xalapa como una opción para comenzar a crear experiencia en el mercado laboral, puesto que estimaban sentirse seguros y cómodos en la ciudad. Sin embargo, algunos/as estudiantes mencionaron sentirse capaces de establecerse en otras ciudades del norte del país o ciudades

más grandes ya que su experiencia como estudiantes migrantes los/as habían preparado para enfrentar nuevos retos.

Finalmente, se pudieron indagar algunas recomendaciones hacia las nuevas generaciones que quisieran migrar por estudio, entre las cuales sobresalió en primer lugar, la creación de redes de apoyo, las cuales fueron descritas como fundamentales para contar con ayuda, información y apoyo en momentos difíciles. El segundo consejo fue aprender a valerse por sí mismo, en todo lo que concierne a saber atenderse: hacerse de comer, cuidarse en caso de enfermedad y gestionar presupuestos, tomando en cuenta que las familias no estarán presentes en la ciudad de estudio. Por último, se recomendó tener una apertura hacia lo nuevo y lo diferente, en ese sentido se puede remarcar el valor que se otorga el saber usar la diversidad como fuente de riqueza comunitaria. Es así como se puede remarcar en esta recomendación que los y las estudiantes han reflexionado sobre lo vivido cuando llegaron al grado de entender que es necesario mostrar una sensibilidad al encontrarse con otras culturas. De cierta manera, se puede corroborar el desarrollo de su habitus intercultural.

## Conclusiones

La presente investigación surgió del interés de conocer y analizar cómo los y las estudiantes migrantes construyen un sentido práctico intercultural a lo largo de sus trayectorias escolares, para lo cual se formularon cuatro preguntas que fungieron de guía para establecer los objetivos que se pretendieron alcanzar. En los siguientes apartados se procura atender cada una de las preguntas, al mismo tiempo que se analizan los hallazgos logrados y se proponen algunas recomendaciones para la atención y acompañamiento de la población migrante. Asimismo, se abordan algunas pautas que pueden servir de indicio para futuras investigaciones interesadas en visibilizar los desafíos generados por la migración por estudio, el rol de las IES que los y las reciben en sus aulas y posibles estrategias para el desarrollo de una educación más inclusiva e intercultural.

### **Estudiantes migrantes, ¿se pueden meter en un mismo costal?**

La primera pregunta de base que permitió emprender el trabajo de campo fue la relativa a identificar quiénes son los y las estudiantes que realizan una migración con el propósito de ingresar a la UV. Es así como se planteó el objetivo de identificar y describir la composición de los perfiles de las y los estudiantes migrantes y para ello se recurrió a la teoría bourdiana sobre capital cultural, social y económico, así como al trabajo de Massey sobre la teoría de redes migratorias.

En ese sentido, en el capítulo 4 Perfiles de las y los estudiantes que llegan a Humanidades, se logró realizar un análisis cualitativo de datos estadísticos sobre los y las jóvenes que solicitaron su ingreso al área de Humanidades en el año 2018; posteriormente, aquellos/as que lograron ingresar y, por último, un acercamiento puntual a cada una de las 11 carreras seleccionadas para este estudio. Los primeros datos analizados permitieron descubrir en primero, cuáles son las carreras con mayor número de solicitantes de esta área, siendo derecho, seguida por lengua inglesa y pedagogía. Cabe recalcar que estas también son las tres carreras que ofrecen mayor número de lugares; sin embargo, esta oferta no es suficiente para cubrir la demanda. Otro dato importante que se pudo recuperar es que la modalidad que atrae un mayor número de aspirantes es la presencial con el 73 % de las solicitudes, seguida por la abierta con 25 % y por último la virtual con apenas 0.072 % de aspirantes. Es fundamental señalar que estos datos corresponden a una generación que inició

la universidad antes de la pandemia por COVID-19, por lo que es probable que las nuevas generaciones que se formaron a distancia en educación básica estén más abiertos a la modalidad virtual. Además, podemos remarcar la implicación de la UV por mejorar su oferta virtual la cual cuenta con 29 programas (15 licenciatura, 13 maestrías y 1 técnico superior), de los cuales 14 fueron creados o rediseñados durante el año 2020 con la finalidad de atender una población dispuesta a formarse virtualmente.

Asimismo, se pudo identificar que del total de los solicitantes que presentaron el examen de admisión en el área de humanidades, en nuestro año de estudio, solo logró ingresar el 42 % por lo que más de la mitad no tuvo oportunidad de continuar su formación a nivel superior en esta casa de estudios. Ahora bien, de ese total de la población que logró ingresar el 58% eran mujeres por lo que se logra ver una preminencia de mujeres en el área de Humanidades, la cual se confirma al analizar los datos de cada carrera puesto que 10 de las 11 carreras contaban con predominio femenino, mientras que solo la licenciatura de Filosofía mantuvo un mayor porcentaje masculino (52%). Las demás carreras fueron totalmente dominadas por la presencia de mujeres, sobresaliendo Pedagogía con un 79% y Sociología con un 71%.

Otro dato esencial para caracterizar a la población que ingresa a Humanidades fue la referente a estado de nacimiento y al domicilio antes de ingresar a las facultades, esta información fue muy relevante ya que permitió conocer los desplazamientos que ha vivido la población estudiantil. En este sentido, se pudo corroborar que los y las estudiantes, que se inscribieron en las 11 carreras de Humanidades que forman parte de este estudio, se han desplazado durante sus trayectorias de vida, ya que se identificó que habían nacido en por lo menos 19 estados (del norte, del sur y del centro), y habitaban en 14 estados diferentes al momento de inscribirse en la UV. Posteriormente, se pudo corroborar que los y las estudiantes provenían de 121 municipios distintos (95 del estado de Veracruz y 26 de otros 14 estados); esta información nos lleva a comprender que la población estudiantil tuvo que migrar para poder realizar sus estudios en la región de Xalapa; es decir, que un gran porcentaje de la población es migrante, algunos/as interestatales y otros intermunicipales, además de los y las provenientes de municipios circunvecinos, los y las que realizan migraciones pendulares.

Aunado a lo anterior, los datos analizados nos permitieron descubrir los porcentajes de residentes locales (estudiantes que tenían su domicilio en Xalapa antes de ingresar a la UV) y los/las que migraron, siendo las carreras de Lengua Francesa (56% migrantes ) y Antropología social (55% migrantes) con porcentajes más altos de migrantes y Pedagogía (50% migrantes), mientras que otras carreras poseían mayor número de estudiantes locales, con porcentajes muy cercanos como : Lengua Inglesa (51% locales), Historia (51% locales), Lengua y Literatura Hispánicas (55% locales), Filosofía (55% locales); sin embargo, otras carreras poseían porcentajes más fuertes de población local como: Arqueología (59 % locales), Antropología Histórica (60 % locales), Antropología Lingüística (65%locales), Sociología ( 71% locales). A pesar de la variabilidad en los porcentajes, la población migrante fue identificada en las 11 carreras analizadas por lo que se confirma la necesidad de visibilizar y atender las necesidades de una población siempre presente.

El análisis de datos estadísticos permitió, de igual manera, conocer en qué año se graduaron los y las estudiantes del bachillerato, este dato de suma relevancia sirvió como base para comprender que las trayectorias escolares de la comunidad estudiantil no son lineales como podría creerse, ya que se pudo identificar que en todas las carreras había una variación de por lo menos cinco años distintos de egreso, en varias carreras se pudo identificar estudiantes que habían egresado por lo menos 10 años antes de ingresar a la UV y en otros más extremos: 23, 28 y 39 años antes. Todos estos datos fueron relevantes para comprender que los y las estudiantes que ingresan a la universidad forman parte de una comunidad heterogénea, con diferentes orígenes, edades y trayectorias, que se encuentran atravesando diferentes etapas de la vida y con necesidades también muy específicas, dependiendo de sus contextos de origen y características psicosociales, por lo que es posible aseverar que la universidad es un seno de diversidades.

En ese mismo tenor, me propuse indagar el rol que jugaron las familias de los y las 16 estudiantes entrevistadas desde el momento que decidieron migrar hasta la instalación de los y las jóvenes y en segundo, cómo se construyeron las redes migratorias que ayudaron a realizar el desplazamiento. El conocer esta información permitió acercarnos a la población migrante y poder caracterizarlos de una manera más directa. Es decir que se pudo salir de los datos duros, para conocer de viva voz de estudiantes migrantes con qué capitales (económico, cultural y social) contaban al momento de emprender su desplazamiento a la ciudad de

Xalapa, sus expectativas sobre los estudios universitarios, así como sus experiencias previas como migrantes.

En ese sentido, se pudieron identificar aspectos importantes, el primero que la migración por estudios no es una decisión individual sino familiar, la cual pone en juego las expectativas sobre la educación superior, por ejemplo, los padres y madres que contaban con estudios universitarios impulsaron a sus hijos/as a estudiar una licenciatura convencidos que esto les abriría puertas laborales, pero los padres y madres sin estudios también lo hicieron con la esperanza de que sus hijos/as alcanzarían una mejor calidad de vida. Este hallazgo nos demuestra que las familias siguen teniendo grandes expectativas en relación con los estudios y siguen impulsando en la medida de lo posible a las nuevas generaciones a asistir a la universidad. Sin embargo, el apoyo que las familias otorgaron a sus descendientes varió de acuerdo con los capitales que contaban, al respecto se pudo corroborar que estudiantes provenientes de padres y madres con menor formación académica (campesinos, albañiles, empleados) contaban con presupuestos muy limitados en comparación con aquellos que tenían padres y madres profesionistas (profesores en la mayoría de los casos), por tal motivo varios estudiantes tuvieron que combinar sus estudios con trabajos de medio tiempo o solicitar becas para poder costear parte de sus gastos.

Otro aspecto fundamental fueron las redes que se tenían en la ciudad de estudio, (fueran parientes, amistades o conocidos); puesto que quienes contaron con ellas se vieron beneficiados al tener acceso a información de primera mano sobre la organización de la ciudad, consejos prácticos para desplazarse, recomendaciones sobre lugares en donde alojarse o incluso fueron hospedados por un tiempo. Mientras que los y las estudiantes que no poseían estas redes sufrieron mucho en los primeros meses durante su instalación y posteriormente, en el proceso de adaptación.

A la luz de estos hallazgos podemos subrayar que cada estudiante vive su proceso migratorio de manera muy particular debido a la conformación de sus capitales y a otros aspectos propios de cada individuo, como la capacidad de adaptación, de resiliencia, de apertura hacia lo desconocido y a la diversidad, así como la habilidad de relacionarse con otras personas y el sentido que se le otorga a los estudios. De esta manera, se pudo corroborar que la población migrante es heterogénea, resultado, como se ha mencionado, de procesos específicos que vive cada joven que ingresa, así como a sus contextos de origen; por tal

motivo, es fundamental visibilizar y comprender dicha diversidad. Proceder de esta manera permitirá que toda la comunidad universitaria valore la diversidad que la compone y aprenda de ella, desarrolle competencias específicas para tratarla y se contribuya así a la construcción de una sociedad más inclusiva e intercultural.

### **Estudiantes migrantes y sus experiencias en la nueva vida**

La segunda interrogante que se atendió fue la relativa a identificar cómo viven los y las estudiantes la diversidad cultural en el seno de la UV, pero también en la ciudad de estudios al instalarse y entablar relaciones con la sociedad xalapeña. Para poder examinar estas experiencias se creó la dimensión encuentros y desencuentros culturales, la cual se compuso de tres categorías: desarraigo familiar, proceso de alteridad y desajustes en el habitus. Esta estructura metodológica permitió hacer un análisis profundo sobre las diferentes etapas que atravesaron los y las estudiantes al momento de llegada, comenzando por un duelo migratorio, seguido por la nueva cotidianidad y el choque cultural que esta les impuso; después, el aprendizaje generado por vivir en las diferencias y los diferentes tipos de discriminación que algunos/as tuvieron que enfrentar. Posteriormente, se analizaron las reconfiguraciones en las maneras de pensar y actuar de acuerdo con lo vivido en el nuevo contexto y, finalmente se abordaron las afectaciones a la salud mental que sufrieron durante la construcción de sus trayectorias escolares.

La primera etapa que atravesaron los y las estudiantes fue el duelo migratorio, la cual estuvo marcada por el desarraigo familiar y el descubrimiento de la nueva vida. Esta fue una etapa de muchos cambios y de mucho dolor puesto que fue el inicio de la separación tanto del seno familiar, como de todos los referentes del contexto de origen. Muchos de los y las estudiantes intentaron mostrarse fuertes delante de sus familias para evitarles preocupaciones al dejarlos/as en la ciudad de estudios, pero en solitario vivieron esta separación como duelos llenos de dolor e inestabilidad, los cuales tuvieron repercusiones en su salud. Asimismo, en esta etapa se vieron obligados/as a desarrollar capacidades de independencia y autonomía, puesto que debieron gestionar presupuestos y sus tiempos para cumplir con tareas domésticas y escolares, sin olvidar a los/las que asumieron empleos de medio tiempo para costear algunos gastos de manutención. Es así como los y las estudiantes fueron librando una etapa llena de retos que les implicaron grandes movilizaciones interiores, donde pusieron en juego

estrategias para construir nuevas redes de apoyo (amigos/as locales y amigos/as migrantes) y para enfrentar las dificultades propias de iniciar una carrera universitaria en un contexto ajeno.

Una vez instalados/as y a la par del duelo migratorio, los y las estudiantes comenzaron a atravesar el encuentro con la diversidad lo que a su vez provocó choques culturales debido a las diferencias relativas a las formas de comportarse, expresarse, vestirse, entre otras que suelen, en muchos de los casos, desatar reacciones discriminatorias. En ese sentido, se pudo notar que la mayor discriminación que sintieron los y las estudiantes migrantes eran las relativas a su manera de hablar y al acento de sus regiones; este rasgo los hacía resaltar inmediatamente como diferentes, lo que provocaba, en muchas ocasiones, comentarios hirientes. De igual manera, se pudo identificar que muchos/as de los y las estudiantes sufrieron discriminación por sus lugares de origen, sobre todo aquellos/as que provenían de zonas rurales, las cuales eran vistas como inferiores por estudiantes locales; este hecho desató muchas fricciones al interior de las clases, pues, aunque se usaba el tono de broma para hacer críticas a los municipios rurales, los y las estudiantes migrantes llegaron a sentirse atacados y denostados.

Posteriormente, los y las estudiantes llegaron a una nueva etapa, la de desajuste de su habitus de origen y nuevas reconfiguraciones. En esta etapa, los y las estudiantes fueron habituándose al nuevo contexto que poco a poco se convirtió en su cotidianidad, por lo que sus habitus, formados en el contexto de origen, fueron adaptándose a las nuevas estructuras: maneras de ser, pensar y de actuar de la ciudad de estudios y de la universidad. De esa manera, poco a poco los y las estudiantes migrantes fueron abandonando ciertas prácticas y fueron incorporando nuevas, lo que dio lugar precisamente a un habitus más intercultural. Este habitus intercultural se conformó a lo largo de esos encuentros y desencuentros con la diversidad, muchos de ellos poco placenteros, pero que sin lugar a dudas generaron aprendizajes sobre cómo vivir en la diversidad.

Es importante remarcar que todo este recorrido por diversas etapas que realizaron los y las estudiantes a lo largo de sus primeros semestres en la universidad trajo para muchos/as complicaciones a su salud mental, las cuales se manifestaron por medio de depresión, ansiedad, desórdenes alimenticios y un profundo sentimiento de soledad, por lo que muchos de los y las estudiantes tuvieron que acudir con especialistas para ser diagnosticados/as y

recibir tratamientos psicológicos. En ese sentir, expresaron que ellos/as mismos/as cubrieron los gastos de su atención médica ya que el servicio psicológico de la UV se limitaba a cierto número de sesiones, lo que les impedía llevar un seguimiento a largo plazo.

### **Aprendizajes desarrollados gracias al contacto con la diversidad**

Una vez que se identificaron y analizaron las etapas que transitaron los y las estudiantes desde su instalación hasta su descubrimiento de la diversidad cultural del contexto universitario, se pudo proceder con uno de los objetivos fundamentales de esta investigación, el cual se centró en indagar qué competencias interculturales desarrollaron los y las estudiantes migrantes al entablar relaciones interculturales en la universidad y con la sociedad xalapeña en general.

En ese sentido, se propuso la dimensión analítica denominada construcción de un sentido práctico intercultural, la cual a su vez estuvo compuesta por dos categorías: estrategias de supervivencia y competencias interculturales. La primera categoría permitió determinar que la creación de redes en el lugar de destino y la resiliencia fueron las estrategias a las cuales recurrieron la totalidad de estudiantes participantes con la finalidad de hacer frente a todos los retos que se fueron presentando durante la construcción de sus trayectorias, mientras que la búsqueda de becas fue una posibilidad para mejorar sus condiciones económicas en Xalapa, a la que muchos/as aspiraron, pero muy pocos accedieron (ver figura 17). La segunda categoría permitió distinguir cómo se construyeron las competencias interculturales, los aprendizajes que se generaron gracias a la diversidad entre encuentros y desencuentros, anteriormente señalados, y el sentimiento que muchos/as de los y las estudiantes expresaron al sentirse entre dos lados (en su lugar de origen y en la ciudad de estudios). Finalmente, se logró examinar cómo el nuevo habitus ajustado a lo vivido por los y las estudiantes dio paso a un sentido práctico intercultural conformado por las prácticas interculturales que se fueron integrando poco a poco y que comenzaron a acrecentar, asimismo, el capital intercultural.

La creación de redes en el lugar de destino fue una estrategia imprescindible a la cual recurrió la población estudiantil migrante con diversos objetivos, entre ellos: la obtención de información sobre la ciudad y sus servicios; ayuda en la resolución de problemas relativos a carencias económicas, tareas domésticas y cuestiones de salud; acompañamiento emocional

cuando se sentían solos y lejos de sus familias. Esta estrategia permitió a los y las estudiantes desarrollar un sentido de pertenencia y de colectividad que les ayudó a enfrentar el desarraigo familiar. Cabe señalar que estas redes vinculares se crearon tanto con otros/as estudiantes migrantes como con locales; en este sentido muchos/as de los y las estudiantes migrantes remarcaron la importancia de socializar con estudiantes locales y hacer vínculos con ellos/as puesto que son los/las que conocen mejor la ciudad y cuentan con mayor estabilidad y posibilidades de apoyarles gracias a la presencia de sus familias. Sin embargo, no todos/as las estudiantes entrevistadas tuvieron la misma calidad de redes pues estas dependían mucho de las propias habilidades de sociabilidad que cada quien poseía. Así que hubo algunos/as estudiantes que entablaron relaciones fácilmente, mientras que otros/as se quedaron un poco replegados con algunos pocos amigos/as.

La capacidad de resiliencia apareció como una segunda estrategia para enfrentar los problemas que iban surgiendo durante cada semestre; al respecto, es importante mencionar que la resiliencia se desarrolló gracias a los aprendizajes significativos que los y las estudiantes migrantes adquirieron de las situaciones difíciles y estresantes que atravesaban. Es decir, que, si bien hubo mucho sufrimiento en las primeras etapas que afectaron la estabilidad y salud mental de los y las estudiantes, con el tiempo, notaron un crecimiento como personas al lograr una mayor independencia y autonomía de sus familias y al ser capaces de enfrentar la vida adulta con mayor confianza.

En cuanto a la obtención de becas como medio para mejorar las condiciones económicas se puede señalar que fueron muy pocos los que gozaron de ella; revelando así las desigualdades que viven los y las estudiantes en la distribución de apoyos económicos. Las estudiantes que contaron con este apoyo durante sus trayectorias tuvieron la oportunidad de cubrir muchos pagos relativos al alojamiento, alimentación, gastos escolares, entre otros; por lo que gozaron de estancias más tranquilas y estables; mientras que muchos/as otros/as estudiantes que no pudieron acceder a ellas, vivieron momentos muy angustiantes por no poder contar con el dinero suficiente para cubrir sus necesidades primarias. Al respecto, se pudo remarcar la empatía que los y las estudiantes migrantes mostraron hacia sus familias al procurar no preocuparlos por las carencias que sufrían, al no revelarles los desafíos que debían enfrentar todos los meses para hacer rendir el dinero que les proveían.

Con respecto a las competencias interculturales que desarrollaron los y las estudiantes se pudo identificar que las relaciones interculturales que establecieron fueron generadoras de grandes aprendizajes; sin embargo, estos no se dieron de forma automática, sino por medio del desacuerdos, conflictos y negociaciones que tomaron lugar para poder cohabitar la diversidad. Como se mencionó en los capítulos anteriores, la competencia intercultural es una capacidad que se desarrolla a través de momentos en donde se experimenta la imposibilidad de expresarse o comprenderse al no contar con los mismos referentes culturales, por lo que es necesario realizar ejercicios de alteridad y de autoreflexividad; es decir que es fundamental una disposición de apertura hacia lo diferente y lo desconocido. Los y las estudiantes migrantes atravesaron diversas situaciones que los llevaron a desarrollar esta competencia; no obstante, cada quien lo hizo de manera distinta, en sus propios tiempos y con sus propios resultados. Para algunos/as fue más fácil, puesto que tenían curiosidad por descubrir cómo eran sus pares y se mostraron abiertos y empáticos hacia la diversidad que descubrían a su alrededor, mientras que para otros/as, que vivieron algún tipo de discriminación, prefirieron replegarse con otros/as migrantes y tomar una postura de ellos/as (los y las locales) vs nosotros/as (los y las migrantes).

Es así como se pudo confirmar que los y las estudiantes desarrollaron sus competencias interculturales gracias a la observación, apertura hacia la diversidad, curiosidad y acercamiento hacia los/as otros/as, aceptación de las diferencias, ejercicios de descentramiento y reflexiones sobre la cultura ajena y la propia. Todo este proceso se dio de manera paulatina y fue resultado de la convivencia en las aulas, así como en otros espacios tanto dentro y fuera de la Universidad, por lo que cada estudiante lo vivió de manera particular dependiendo de sus propias disposiciones.

El poseer estas competencias interculturales permitió a los y las estudiantes migrantes tratar mejor la diversidad que vivían y no solo a ellos/as; ya que los y las estudiantes locales entrevistados/as también remarcaron haber desarrollado su competencia intercultural gracias al encuentro con los y las migrantes. De esta manera podemos reconocer que se generan aprendizajes colectivos, no solo de los/as que llegan, sino también de los/las que reciben.

Asimismo, los y las estudiantes migrantes admitieron haber observado cambios en sus maneras de pensar, actuar y comportarse debido a su paso por la ciudad de Xalapa, pero también por la universidad. Estos cambios eran más pronunciados cuando volvían a sus

lugares de origen por vacaciones o cuando lo hicieron al verse obligados a tomar clases a distancia por el confinamiento causado por la pandemia de COVID-19 y eran notados por sus familiares y amigos quienes no dudaban en hacerles saber que ahora actuaban de manera diferente. Entre los cambios que más sobresalieron era la forma de hablar, por haber perdido el acento o utilizar otro vocabulario; la forma de vestirse, por haber adoptado estilos más bohemios o “hippies”; la forma de pensar, por adquirir posturas políticas, defender los derechos de las mujeres y formar parte del feminismo; finalmente, por la forma de comportarse al no divertirse como antes o no hablar de los mismos temas. Al respecto, muchas estudiantes expresaron sentir que en sus lugares de origen sus amigos/as se habían quedado estáticos (sin cambios en sus maneras de ser y de pensar), mientras que ellas crecían y descubrían otros ideales, los cuales creían tenían que compartirles. En ese sentido, se volvieron fuentes de información sobre todo con referencia al feminismo que muchas de sus amigas en sus comunidades desconocían y que sentían que por ese desconocimiento eran maltratadas por sus parejas.

No obstante, estas nuevas maneras de ser y de pensar (ajustes en sus habitus), les acarrearon un sentimiento de estar y pertenecer a dos lados y a ninguno a la vez; ya que ahora, muchos/as de ellos/as se sintieron rechazados/as en sus lugares de origen por los cambios que ahora mostraban, inclusive, algunos/as fueron señalados por ahora creerse xalapeños/as. De igual manera, muchos/as estudiantes migrantes expresaron que se sentían más cómodos en Xalapa por diversas razones: el clima les agradaba más, la oferta cultural que no tenían en sus ciudades, la facilidad para desplazarse en Xalapa, la libertad e independencia que tenían de sus familias y la accesibilidad de los precios al ser una ciudad estudiantil, por lo que muchos/as empezaron a espaciar las visitas a sus lugares de origen.

Poco a poco los y las estudiantes fueron adaptando sus prácticas al contexto en donde se desenvolvían; aunque no fue tarea fácil, les llevó un tiempo de reflexión y de maduración. Las competencias interculturales que desarrollaron les permitieron incrementar su capital intercultural; es decir, sus conocimientos sobre diferentes referentes culturales, lo que les permitió a su vez adaptar sus prácticas de acuerdo con los contextos culturales en donde se desenvolvían por lo que se asume que su sentido práctico fue enriquecido por todas estas vivencias y en consecuencia se volvió más intercultural. Esto lo podemos comprobar a través

de los ajustes y desajustes de sus habitus en concordancia con las situaciones vividas que se revelaban por medio de sus comportamientos y cosmovisiones.

Por otra parte, este proceso les permitió considerar a la migración a otras ciudades en búsqueda de mejores oportunidades laborales como posibilidad para ellos/as, puesto que se sienten más confiados en poder enfrentar los retos que supone el llegar a un nuevo contexto, en adaptarse a nuevas cotidianidades, además de la independencia y autonomía que crearon de sus familias que les hace sentirse seguros/as para afrontar la vida adulta.

### **Facilitando el camino para los y las que migran para estudiar**

Finalmente, el último objetivo que se planteó en esta investigación fue el de identificar los apoyos que recibieron los y las estudiantes en el ámbito universitario para realizar sus trayectorias escolares por lo que se propuso la dimensión trayectorias escolares compuesta por cinco categorías: sistema universitario, ser estudiante-ser adulto, pandemia, de la educación presencial a la educación a distancia, expectativas laborales generadas por la migración por estudios y recomendación a otros/as migrantes. Estas categorías fueron fundamentales para reconocer qué estrategias universitarias han fungido como apoyo para esta población vulnerable y qué acciones podrían implementarse en un futuro afín de visibilizar y facilitar el acceso y la permanencia de los y las migrantes en sus carreras universitarias.

La primera acción implementada por la UV que fungió como apoyo importante fue la creación del comedor universitario en las instalaciones de Humanidades; ya que de acuerdo con los y las estudiantes este comedor les permite acceder a una comida completa a bajo costo, además de que les evita tener que desplazarse a sus alojamientos y tener que disponer de tiempo para cocinar; sin embargo algunos señalaron que no se enteraron de este servicio al ingresar a la universidad, por lo que consideran importante se haga mayor difusión con los y las estudiantes de nuevo ingreso.

La segunda acción mencionada por los y las estudiantes fue la semana de inducción que realizan todas las facultades para recibir a la población de nuevo ingreso, durante esta semana se proponen actividades para conocer la universidad, las instalaciones, presentar al personal administrativo y académico, así como los servicios que ofrece la UV y los derechos y obligaciones de los y las estudiantes. Sin embargo, los y las estudiantes migrantes como

locales consideraron que esta semana podría ser enriquecida con pláticas más acordes a las necesidades de la población estudiantil, en donde se atiendan necesidades reales y puedan proponerse espacios de intercambio para además de conocer el funcionamiento de las facultades pueda explicarse a la población migrante algunos aspectos básicos sobre la ciudad. De esta manera, podría proponerse una atención directa a esta población que se siente muy vulnerable al instalarse en Xalapa por toda la falta de conocimiento sobre aspectos relativos a su nueva vida en la ciudad.

La tercera acción concierne al sistema de tutorías propuesto por el modelo educativo de la UV y que dividió las opiniones de los y las estudiantes, ya que para muchos/as el contar con el respaldo de sus tutores ha sido fundamental para el desarrollo de sus trayectorias, mientras que otros relataron no saber incluso quiénes eran sus tutores. Al respecto podemos señalar que, si bien la planeación de esta estrategia parecía una gran oportunidad para que los y las estudiantes se sientan acompañados y guiados por profesores/as durante todos sus semestres en la facultad, no todos los y las estudiantes son atendidos con la misma calidad y pertinencia; hecho que revela nuevamente otro tipo de desigualdad que experimentan los y las estudiantes en el seno de la Universidad. Asimismo, se considera grave que estos espacios de intercambio no se estén aprovechando para conocer las problemáticas que vive la población estudiantil y en consecuencia no sean atendidas oportunamente.

En ese tenor, es necesario poner en consideración de la UV efectuar una revisión exhaustiva de las acciones puestas en marcha con el propósito de atender a la población estudiantil y realizar evaluaciones periódicas de las mismas para confirmar su efectividad, solo así, se podrán hacer los ajustes necesarios para que estas cubran verdaderamente las necesidades de una población tan diversa como la de esta casa de estudios. De igual manera, se hace hincapié en la urgencia de que las coordinaciones encargadas en atender a la población estudiantil se acerquen a los y las estudiantes para conocer de manera directa sus problemáticas y puedan así proponer estrategias congruentes.

Por otro lado, se solicitó a los y las estudiantes tanto migrantes, como locales que reflexionaran sobre algunas estrategias que pudieran ser favorables a la integración y adaptación de la comunidad migrante en la universidad, entre las cuales destacó, la creación de un programa de atención a estudiantes migrantes, en el que se provea orientación y acompañamiento el proceso migratorio; se proporcione apoyo psicológico, ya que reconocen

que muchos de ellos/as necesitan seguimiento por los problemas de salud mental generados durante sus trayectorias y se brinde información oportuna sobre alojamientos a costos accesibles y seguros. La implementación de una acción de tal magnitud permitiría visibilizar en primero la presencia de esta población en la UV y en segundo revelaría los desafíos que deben afrontar día con día; además de que sería una manera de promover el desarrollo del sentido de pertenencia a la universidad al verse reconocidos y acompañados por la misma.

Otra recomendación hecha por los y las estudiantes consistió en la implementación de un taller durante la semana de inducción sobre la vida en Xalapa el cual podría ser impartido por estudiantes locales, este taller tendría como objetivo contextualizar a la población migrante sobre cuestiones prácticas en la nueva ciudad, su organización, lugares emblemáticos, lugares a evitar y referentes culturales más importantes; de esta manera los y las estudiantes se sentirían más seguros/as e informados sobre los aspectos más urgentes. Finalmente, una tercera recomendación sería la creación de grupos de ayuda entre estudiantes migrantes en donde pudieran compartir sus sentires, angustias y alegrías a la par que crean redes de apoyo para acompañarse, aconsejarse y lidiar con la soledad que impera en los primeros semestres.

Estas tres recomendaciones resultan muy valiosas porque emanan precisamente de quienes han vivido la migración por estudios y conocen directamente los desafíos que todo estudiante deberá enfrentar si decide seguir sus pasos. En ese sentido, se considera de suma importancia que la UV acuda a los actores principales, en este caso los y las estudiantes migrantes, y establecer diálogos con ellos/as afín de proponer acciones situadas que respondan verdaderamente a sus necesidades y den alcance a sus problemáticas.

En cuanto a las recomendaciones hechas a las futuras generaciones que quieran emprender una migración, los y las estudiantes fueron muy precisos en destacar la importancia de crear redes antes de llegar a la ciudad de estudios y una vez ya establecidos, señalaron la necesidad de establecer amistades tanto con estudiantes migrantes como con estudiantes locales puesto que el apoyo instrumental, informativo y emocional que proveen estos dos grupos puede hacer la diferencia para lograr una estancia exitosa; sin olvidar saber acercarse a sus profesores y tutores quienes también pueden ser una fuente de ayuda en los momentos más difíciles. Además, remarcaron la importancia de saber valerse por sí mismo, por ejemplo, al saber cocinar, hacerse cargo de las tareas domésticas y administrando sus

presupuestos e investigar la ciudad de estudios antes de migrar, subrayando aspectos como la geografía y el clima. Finalmente, una de las recomendaciones en la que muchos/as coincidieron fue en la apertura hacia lo nuevo; es decir que se muestren abiertos/as a la diversidad, a conocer nuevas maneras de ser, de pensar y de expresarse, a salir y recorrer la ciudad para descubrir nuevas posibilidades que tal vez no tengan en sus lugares de origen.

### **Aprendizajes significativos adquiridos a través de la experiencia migratoria**

De igual manera, el fenómeno de la pandemia por COVID-19 y el confinamiento impuesto por las autoridades sanitarias obligó a pasar de la modalidad presencial a la modalidad a distancia; por la que muchos de los y las estudiantes migrantes debieron regresar a sus casas para continuar sus estudios de manera remota. Este regreso a casa implicó para los y las jóvenes nuevas readaptaciones, pues si bien ahora estaban en sus contextos y protegidos por sus familias, regresaron con el rol de estudiantes universitarios que debían atender sus deberes escolares. Es así como los y las estudiantes tuvieron que ajustarse a ahora a compartir espacios con todos los miembros de la familia, a no tener momentos de privacidad, los cuales añoraban y sobre todo recuperaron sus roles como hijos/as de familia que debían obedecer reglas, horarios y someterse a la autoridad de sus progenitores. Todos estos ajustes significaron para ellos/as un retroceso en la libertad e independencia que habían adquirido en Xalapa que en ocasiones generó conflictos al interior de sus hogares. Por otro lado, los/as propios/as estudiantes remarcaron que ahora se implicaban, espontáneamente, en las tareas domésticas sin que sus familias se los solicitaran, ya que se habían habituado a ser responsables de sus necesidades fundamentales. Posteriormente, dos años después del inicio de la pandemia, los y las estudiantes regresaron a clases presenciales y a Xalapa, un nuevo cambio que enfrentar, pero esta vez se sentían preparados para hacerlo puesto que ya conocían la ciudad, habían construido redes vinculares y estaban motivados/as por recuperar su independencia, tener sus propios espacios y volver a disfrutar de las instalaciones universitarias.

Ahora bien, se pudo constatar en las experiencias de los y las estudiantes que la migración por estudios, estar lejos de sus familias y vivir en nuevos contextos diferentes a los de sus lugares les permitió desarrollar capacidades para enfrentar la vida adulta como la autonomía, sentido de la responsabilidad, independencia y seguridad en la toma de

decisiones. Es decir, que hubo aportes muy positivos de todos los desafíos que tuvieron que enfrentar, se acercaron más a la vida adulta y asumieron roles de responsabilidad que notaban que muchos/as de sus compañeros/as locales no poseían, destacando sobre todo el aprendizaje sobre cuidarse y hacerse responsable de ellos/as mismos evitando situaciones de riesgos, atendiendo en caso de enfermedades y gestionando las actividades domésticas.

Al respecto se pudo remarcar que la población migrante entrevistada es consciente de todos estos aprendizajes al grado de considerarse preparados/as para enfrentar ahora una migración laboral con el propósito de obtener mejores salarios y seguridad en sus empleos que intuyen no encontrarán en sus lugares de origen. Este sentir, se identificó al preguntarles dónde se veían después de sus estudios a lo que la mayoría respondió que no regresaría a sus hogares familiares, pues sabían que las oportunidades serían escasas al ser lugares rurales, mientras que algunos/as que provenían de contextos urbanos expresaron que ya no les gustaban las formas de vivir de sus lugares de origen. De acuerdo con muchos/as de los y las estudiantes, Xalapa es una buena opción para comenzar a trabajar y posteriormente migrar a ciudades más grandes; otros/as se plantean la idea de desplazarse al norte del país en donde hay más empresas; una tercera posibilidad es continuar estudios de posgrado ya sea en la región o en otras universidades del país que proponen programas afines a sus formaciones.

### **Sentido práctico intercultural, una posibilidad para quienes viven la diversidad**

El análisis de cada una de las etapas que atravesaron los y las estudiantes desde que decidieron migrar hasta el momento de sentirse parte de la universidad librando un gran número de desafíos, nos permitió comprender cómo construyen su sentido práctico intercultural. Dicho sentido es resultado de todo lo vivido, de momentos de conflicto, de incertidumbre, de carencias, pero también de negociaciones, apoyo, acompañamiento y muchos aprendizajes. Además, de momentos en donde se establecieron relaciones interculturales, se remarcaron las diferencias y las desigualdades y se enfrentó la discriminación para lo cual se requirió realizar ejercicios de alteridad y autorreflexión para valorar la propia cultura y la ajena.

Como se ha mencionado a detalle en varios de los capítulos (ver capítulos 6 y 7) los y las estudiantes a través de lo vivido van sufriendo desajustes y reajustes en sus habitus los cuales adquieren un carácter intercultural puesto que se van conformando a medida que van

interactuando en situaciones donde impera la diversidad de cosmovisiones, maneras de ser, de hablar, entre otros tipos de diversidades. Posteriormente, este nuevo habitus se manifiesta por medio de prácticas y nuevas maneras de actuar ante situaciones que suponen diversidad, es precisamente, así como se forma y desarrolla el sentido práctico intercultural.

Los y las estudiantes vivieron todas estas etapas sin acompañamientos especializados y sin una guía para comprender lo que estaban transitando, aun así, fueron capaces de desarrollar aprendizajes y competencias que los/as han preparado para relacionarse en situaciones que requieren la convivencia con la diversidad, la diferencia y la desigualdad. Todo esto lo pudimos comprobar cuando expresaron cómo sus maneras de ser, pensar y comportarse fueron modificadas a partir de lo experimentado; sus prácticas han cambiado y han abrazado nuevos ideales y posturas ante la vida, la justicia y los derechos a la diversidad.

El paso por la universidad ha sido fundamental para la formación de todos estos nuevos valores, al igual que la heterogeneidad que se vive en cada aula y en una ciudad llena de estudiantes migrantes que año con año llegan con muchas expectativas de superarse por medio de la obtención de un título universitario. Los y las estudiantes migrantes deciden venir a esta ciudad porque en ella se concentra gran parte de la oferta universitaria, es una decisión difícil de tomar, pero que promete permitirles estudiar la carrera de sus sueños.

Al respecto ha sido de suma importancia para esta investigación poder recurrir a la teoría bourdiana, a los aportes de los estudios interculturales y a los estudios sobre migración para poder nombrar, comprender y analizar todos los fenómenos que viven los y las estudiantes que cohabitán en la diversidad. Sin este entramado epistémico no hubiera sido posible denominar y definir realidades poco estudiadas y en consecuencia poco visibilizadas, por lo que se considera un gran acierto e innovación el haber puesto a converger diferentes teorías que resultaron ser idóneas para abordar los cuestionamientos aquí planteados.

Finalmente, es fundamental señalar que Xalapa se ha convertido desde hace muchos años en una ciudad de estudiantes por lo cual es imprescindible que tanto la UV como los gobiernos municipal y estatal se comprometan a implementar medidas que faciliten el camino de esta población, a través de acciones que aseguren su ingreso, permanencia y egreso en condiciones óptimas. Por ejemplo, la creación de un sistema de becas para aquellos/as que viven lejos de sus familias, atención psicológica oportuna, alojamientos accesibles y seguros, apoyo con becas alimenticias, oportunidades de empleos de medio tiempo con salarios justos,

entre otras estrategias que podrían hacer la diferencia en las trayectorias escolares de muchos/as jóvenes que deciden pausar sus estudios o abandonar definitivamente por no contar con las condiciones propicias.

### **¿Y después qué viene?**

Uno de los grandes retos de la presente investigación fue visibilizar a la población migrante por estudios en la región sur del país y así traer a la mesa de discusión una migración que ha sido poco estudiada al no representar un reto para las políticas internacionales. El seguir siendo relegada la vuelve vulnerable y la condena a no contar con medidas de atención que puedan permitirle de evolucionar de manera positiva. Por eso es necesario que se pueda recurrir a otros estudios que sigan revelando cómo se vive una migración por estudios, por ejemplo, quienes son los y las estudiantes que no lograron culminar sus estudios debido a los desafíos de vivir lejos de casa, qué apoyos pudieron haberles facilitado el camino y cómo vivieron el regreso a casa después de un intento fallido.

Asimismo, es necesario hacer investigaciones sobre el rol que asumen las instituciones para atender a las poblaciones migrantes si es que están trabajando en pro de estas causas, si han creado medidas, reglamentos o protocolos para atenderlas y qué complicaciones han encontrado para cumplir con este cometido. Otra investigación pendiente por realizar está relacionada con el personal docente, administrativo y tutores, con la finalidad de indagar si reciben formaciones para atender poblaciones vulnerables como la migrantes y otras que conviven en la universidad, así como conocer su sentir en cuanto a esta realidad y cómo la viven día con día en el quehacer docente.

De igual manera, se considera indispensable hacer estudios sobre los y las estudiantes migrantes egresados con la finalidad de indagar cómo su proceso migratorio por estudio influye en otros desplazamientos nacionales o internacionales, si todo lo vivido en esta migración los/as preparó para dejar definitivamente sus lugares de origen y cómo fue ese desarraigo o sí por el contrario volvieron a sus hogares familiares para radicar en ellos de manera permanente.

Por otro lado, es fundamental que se realicen investigaciones en distintos contextos de la universidad que persigan analizar las competencias que desarrollan los y las estudiantes al ser parte de una comunidad heterogénea donde las diferencias y desigualdades suelen ser

fuentes de discriminación, de separación y de conflicto que al no ser atendidas pueden resultar nocivas para quienes las viven. Al respecto, sería importante realizar estudios sobre las afectaciones a la salud mental tanto de estudiantes migrantes como locales en su paso por la universidad, cómo las viven, qué consecuencias sufren sus trayectorias escolares y cuáles son las políticas institucionales para tratarlas.

Por último, se considera importante poner de relieve que las poblaciones van a seguir migrando, buscando mejores condiciones de vida, oportunidades escolares y laborales; huyendo de catástrofes naturales, hambrunas, situaciones de violencia, en fin, por una infinidad de razones; por lo que es imperativo que nos acerquemos a ellas, las conozcamos y trabajemos colaborativamente para buscar soluciones que impacten y faciliten su diario vivir.

## Referencias

- Álvarez, C. (2011). *El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa*. Estudios Pedagógicos XXXVII, N.º 2: 267-279. Universidad de Cantabria
- Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social en *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Biblioteca de Educación. Editorial Gedisa.
- Ángeles, Hernández E. (2023). Multiculturalismo, multiculturalidad e interculturalidad. Una aproximación a sus significados. *Revista inclusiones - revista de humanidades y ciencias sociales*. 11 (1). 94-114. <https://doi.org/10.58210/inclu3492>
- Andreu, J. (2000). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro Estudios-Andaluces, Universidad de Granada, 10, (2) 1-34.
- Araya Solís, J. y Vega Villalobos, M. (2020). *Migración interna en estudiantes universitarios: un análisis desde el enfoque de transiciones*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Costa Rica]. <http://hdl.handle.net/11056/23067>.
- Armijos, Egaña Santibáñez, Ziller Carvajal, & Armijos. (2023). Impacto de las clases virtuales en estudiantes universitarios durante el COVID-19. *Revista Andina de Educación* 6 (1) 000618. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.1.8>
- Bastián Lima V. y Vázquez V. (2018). *Atracción migratoria acumulada y reciente en México. Análisis con especial referencia al estado de Veracruz*. El Colegio de Tlaxcala, A.C.
- Beck, U. (1997). *¿Qué es la globalización?* Paidós.
- Bertely, B. M. (2000). Capítulo 2 Investigación etnográfica en las escuelas y salones de clases: la entrada al campo en *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós. 43-62
- Bhabha, H.K. (2002). El lugar de la cultura (C. Aira, Trans.). Manantial. (Trabajo original publicado en 1994)
- Blanco, C. (2010). La vigilancia epistemológica en Ciencias Sociales: un compromiso ineludible. Reflexiones desde la sociología del conocimiento de Pierre Bourdieu. *Primer simposio internacional interdisciplinario Aduanas del Conocimiento*. La traducción y la constitución de las disciplinas entre el Centenario y el Bicentenario <https://trabajosocialunam.files.wordpress.com/2015/01/artc3adculo-c-blanco.pdf>

- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. Passeggi, M.C. y Abrahao, M.H. (org.) *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo II*. Porto Alegre: Editoria da PUCRS, 79-109.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4(1): 40-65.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). *La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual*. FQS 7(4). Art. 12. <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les éditions de minuit. Paris.
- Bourdieu P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Revista del Departamento de Sociología*, (M. Landesmann, Trans.). Vol. 2, Año 2, Número 5. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Bourdieu P. (1992). Las reglas del arte. *Genesis y estructura del campo literario*. (T. Kauf, Trans. Editorial Anagrama.
- Bustos-Liraa, L. y Bustos-González, R. (2024). Brecha entre las prácticas integradoras e inclusivas desarrolladas por los docentes para la adaptación académica de los estudiantes migrantes en región de Frontera. *Estudios Pedagógicos L*, (1) 393-411. DOI: 10.4067/S0718-07052024000100393
- Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Estrasburgo: Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/16802fc1c3>
- Cabrera, L., Zubillaga M. (2019). Echando raíces: el desarraigo en las migraciones estudiantiles. *Monteviniendo: trayectorias educativas y migraciones estudiantiles*. Santiviago, C. Ansuberro, Maceiras Besnati, J. – Montevideo: Universidad de la República. (pp. 193-208). Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psico perspectivas*, revista de la Escuela de Psicología, Facultad de Filosofía y Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso vol. II, 53-82.

- Campechano-Escalona, Orbegoso-Dávila, L., E., Benites Carranza, G. M., Verastegui Acuña, I. N., y Díaz-de-Campechano, I. C. (2024). Cultural practices of migrant students in a public university: A case study. *Qualitative Research in Education*, 13(3), pp. 201-220. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.12779>
- Campos Campos, R. y Campos Mondragon, M. G. (2015). Tutores académicos universitarios que contribuyen al desarrollo personal del estudiante. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6 (4).
- Campuzano González, M.E. y Libien Jiménez Y. (2019). Resiliencia en estudiantes como herramienta para asegurar la calidad educativa. *Revista Electrónica sobre Educación Media y Superior*, 6(11).
- Carvajal, A. C. (2007). *El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias*. Obtenido del X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Ceja Iréri, Álvarez S, Berg U.[et al.] (2021). *Migración*. Universidad Autónoma Metropolitana Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO (Archivo PDF) <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/11/Migracion.pdf>.
- Chacón, E., Chacón, M., Alcedo, Y., Suárez, M. (2015). *Capital cultural, contexto familiar y expectativas*, Acción pedagógica, n ° 2 4 / enero – diciembre, 06-19.
- Chadi, M. (2000). *Redes sociales en el trabajo social*. Buenos Aires: Espacio.
- Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Teoría, vol. 14, núm. 1, 2005, pp. 61-71 Universidad del Bío Bío.
- Cohen-Emérique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 71–91. <https://doi.org/10.7202/032248ar>
- Consejo de Europa. (2014). *Developing intercultural competence through education* (Pestalozzi series No. 3).
- Díaz de Rada, Ángel. (2011). *El taller del etnógrafo: Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. UNED. Sección 3. La producción y la productividad de las categorías analíticas. 227-312
- De Garay, Adrián. (2006). *Las Trayectorias Educativas en las Universidades Tecnológicas: Un acercamiento al modelo educativo desde las prácticas escolares de los jóvenes*

- Universitarios*. Universidad Tecnológica de la Sierra Hidalguense-SEP, México.
- De Garay, A., Miller D. y Montoya I. (coords.). (2017). *Las trayectorias escolares universitarias en un tablero de serpientes y escaleras*. México: ANUIES.
- De Garay, A., Miller, D., Montoya, I. (2015). *Una misma institución, estudiantes diferentes. Los universitarios de nuevo ingreso de las unidades Azcapotzalco y Cuajimalpa de la UAM*. Sociológica, año 31, número 88, mayo-agosto de 2016, pp. 95-140.
- De la Orden, A. (1991). El éxito escolar. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 2 (1) - 13-25. Edit. Universidad Complutense. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
- De León, F., Santiviago, C., Erazo, G., (2019). Los procesos de migración estudiantil y las prácticas de apoyo universitarias. Monteviniendo: *trayectorias educativas y migraciones estudiantiles*. Santiviago, C., Maceiras, Besnati J., – Montevideo: Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Détrez, C. (2005). *Le capital culturel en questions* [archive] Idées n° 142. Recuperado el 20 de agosto de 2021 de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00425868>
- Díaz-Barriga, A. y Luna Miranda, A. B. (Coord.). (2014). *Metodología de la investigación educativa*. México: Ediciones Díaz de Santos. Ciudad de México. México.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica, *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIX, núm. 156, 2017, IISUE-UNAM, Pp. 192-207.
- Dietz, G. (2017). La construcción e interpretación de datos etnográficos. En Díaz-Barriga, A. y Domínguez Castillo, C. (Eds.). *La investigación un reto en la investigación educativa*. (pp. 229-262). Newton, edición y tecnología educativa.
- Dietz, G. (2016). Competencia intercultural en la traducción. *Memoria del seminario Vocabulario indispensable para el debate en los estudios Lingüísticos y de traducción en los procesos educativos*. Universidad Veracruzana. 49-56.
- Dietz, G.; García-Cano Torrico, M.; González Barea, E.; Márquez Lepe, E.; Muriel López, C.; Pozo Llorente, T. y Ruiz Garzón, F. (2007). *Las competencias bilingües y biculturales de los niños procedentes de familias transmigrantes hispano-alemanas: estudio de caso en Granada. Informe final*. Laboratorio de Estudios Interculturales

- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*. [Archivo PDF]. Recuperado el 20 de enero de 2021 de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/Dubet.pdf>
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Cambridge-Madrid: University Press.
- Espinoza de los Monteros, A., Rojo, D., Rojas, A., Ramos, C. y López, C. (2010). *Estudio de la Percepción de los Padres de Familia Sobre la Importancia de la Educación Superior, y su Relación con el Nivel de Escolaridad*. Instituto Politécnico Nacional. <http://repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/3549>
- Falla, A., Morales, J., Sanabria, A., Vergara, M. (2021). *El choque cultural al que están expuestos los jóvenes universitarios de regiones colombianas distintas a la capital*. Universidad EAN, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Lenguas Modernas. Bogotá D.C.
- Falla García, A.D., Morales Osorio, J., Sanabria Cuta, A. y Vergara Castrillón, M. (2021). *El choque cultural al que están expuestos los jóvenes universitarios de regiones colombianas distintas a la capital*. Universidad EAN Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Lenguas Modernas Bogotá D.C. <http://hdl.handle.net/10882/11003>
- Frechero, A., y Sylburski, M. (2000). *La migración de cada año*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- Fundación BBVA Bancomer, A.C. y Consejo Nacional de Población. (2023) Anuario de migración y remesas 2023.
- García Abad, R. (2001). El papel de las redes migratorias en las migraciones a corta y media distancia. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9788] N.º 94 (11).
- García Cabrero, B., Ponce Ceballos, S., García Vigil, M.H., Caso Niebla, J., Morales Garduño C., Martínez Soto, Y., Serna Rodríguez, A., Islas Cervantes, D. Martínez Sánchez, S. y Aceves Villanueva, Y. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles Educativos*, 37 (151). IISUE-UNAM.
- García Sánchez, A. (2017). Revisión crítica de las principales teorías que tratan de explicar la migración. *RIEM, revista internacional de estudios migratorios*. 7 (4), <https://doi.org/10.25115/riem.v7i4.1963>

- Geertz, C. (1995). La interpretación de las culturas. Barcelona, Gedisa. *El antropólogo como autor*. Barcelona, Paidós.
- Giorguli, Silvia E. y Angoa, María Adela. (2016). Trayectorias migratorias y su interacción con los procesos educativos. En M.L. Coubes, P. Solís y Ma.E Zavala (eds.). *Generaciones, cursos de vida y desigualdad social en México*. Ciudad de México: COLMEX-COLEF. 369-401.
- Gogolin, I. (2011). Niveles de Capacidades en Educación Intercultural. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 12. Recuperado el 20 de agosto de 2021, de <http://www.uv.mx/cpue/num12/practica/Gogolin-capacidades-intercultural.html>
- Gómez, S. (2019). Experiencias migratorias en estudiantes universitarios. Estudio cualitativo en la Universidad Nacional de Córdoba. *Praxis Educativa*. Vol. 23, núm.1. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153159248008>
- Gómez, S. (2017). *Procesos migratorios, desarraigó y re-arraigó en estudiantes universitarios*. Jornadas de Investigación en Educación Superior.
- Goñi, F., Moraga, C., Sanhueza, M., Catalán, X., Cruz, M. S., Gallardo, G. & Véliz, D. (2022). Transición a la universidad de estudiantes migrantes internos en Chile: Experiencias en un escenario de triple ruptura. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(63). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6057>.
- Grimson, A. (2012). *Los límites de la cultura. Críticas de la teoría de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guarnizo, L. E. (2000). *La migración internacional y el «nuevo» orden global. La experiencia latinoamericana y caribeña*. Artículo aparecido en Anuario Social y Político de América Latina y el Caribe Nro. 4, Flacso / Unesco / Nueva Sociedad, Caracas, pp. 113-124.
- Guilherme, M y Dietz G. (2014). Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas Época III*. Vol. XX. Número 40, Colima, invierno 2014, pp. 13-36. Traducido del inglés por Ivette Utrera Domínguez e Irlanda Villegas Salas.
- Gutiérrez, M., Tomás, J-M. y Alberola S. (2018). Apoyo docente, compromiso académico y satisfacción del alumnado universitario Teacher Support, Academic Engagement and

University Student Satisfaction. *Estudios sobre educación*. 35, 535-555. DOI: 10.15581/004.34.535-555

- Guzmán, G. C. (2011). Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI. *Perfiles Educativos* vol. XXXIII, número especial, IISUE-UNAM
- Guzmán, G. C. (2017). *Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios*. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México, Cuernavaca, Morelos.
- Heras Montoya, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Málaga: Aljibe.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2004). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana México.
- Hernando, A.M. (2004). El tercer espacio: cruce de culturas en la literatura de frontera. *Revista De Literaturas Modernas. Los espacios de la literatura*. (34). 109-120
- Huber, J. & Reynolds, C. (Dir) (2014). *Développer la compétence interculturelle par l'éducation : (Série Pestalozzi n° 3)*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Recuperado el 20 de enero de 2021 de <https://doi.org/10.3917/europ.hber.2014.01>
- INEE. (2007). *Porcentaje de desplazamientos migratorios de jóvenes a Estados Unidos de América, según nivel educativo alcanzado*. Indicadores del sistema educativo nacional. [Archivo PDF]. Recuperado en <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/03/CS03-2008.pdf>.
- Koolhaas, M. y Prieto R. V. (2013). Estudiantes en movimiento: perspectivas globales y tendencias latinoamericanas, en Pellegrino, A. (Coord.), *La migración calificada desde América Latina. Tendencias y consecuencias*. Uruguay: TRILCE, 63-90. [Archivo PDF]. <http://bit.ly/2zkFTU1>
- Lacomba, J. (2001). Teorías y prácticas de la inmigración. De los modelos explicativos a los relatos y proyectos migratorios en *Migración y Cambio Social*. Número extraordinario dedicado al III Coloquio Internacional de Geocrítica (Actas del Coloquio) *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 5.

Revista de la Educación Superior. XXXV (3), No. 139, julio-septiembre de 2006. 133-138.

- Lahire, B., Saint-Jacques, D., Viala, A., Fabiani, J.L., Corcuff, P., Bronckart J.P., Schurmans, M.N., Pedler, E.E., Lemieux, C., Monod, J.C., Favereau, O. (2005). *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Dudas y críticas*. Siglo Veintiuno.
- Lahire, B. (2008). Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social. En E. Tenti (Comp.), *Nuevos temas en la agenda política educativa*. 35-52. Siglo XXI.
- Lopes, A. (2011). Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores en Hernández, F., Sancho, J.M., Rivas, J.I. (coords.). *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Esbrina. 23-33.
- Martínez García, J. S. (2017). El habitus. Una revisión analítica. *Revista Internacional De Sociología*, 75(3), e067. <https://doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115>
- Martínez 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) abril-junio. 23-39. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Distrito Federal, Organismo Internacional
- Maceiras, J., Farall, S. (2019). El anonimato y su carácter ambivalente: vivencia emergente en contextos de movilidad estudiantil. *Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles*. Carina Santiviago Ansuberro, Jorge Maceiras Besnati. Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza. 163-176.
- Maceiras, J., Cabrera, L. (2019). Espacios de urbanización intermedios: jóvenes, ruralidad y movimientos migratorios. *Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles*. Carina Santiviago Ansuberro, Jorge Maceiras Besnati. Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza. 177-192.
- Maceiras, J., Pereyra, L. (2019). *Escenario general de las migraciones estudiantiles internas en Uruguay*. Carina Santiviago Ansuberro, Jorge Maceiras Besnati. Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza. 55-73.
- Maceiras, J., Negrín, N. (2019). La migración estudiantil como rito iniciático. *Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles*. Carina Santiviago Ansuberro, Jorge Maceiras Besnati. Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza. 151-162.

- Massey, D., Arango, J. Hugo, G., Kouaoui, A., Pellegrino, A. y Taylor, J.E. (1993). *Population and Development Review* (A. Aguilar Calahorro, Trans.). 19 (3). <https://www.ugr.es/~redce/REDCE10/articulos/14DouglasDMassey.htm>
- Micolta León, A. (2005) *Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales*. Trabajo Social No. 7, (2005). 59-76. Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Mingo, A. (2020). El tránsito de estudiantes universitarias hacia el feminismo. *Perfiles Educativos*, IISUE-UNAM.XLII,(167). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59063>
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Surcolombiana.
- Montejo A., Fernando, A., Molina G., C. (2003) *Estudio de caracterización sociodemográfica de la población estudiantil inmigrante desde diferentes regiones del país realizado en seis instituciones de educación superior de Bogotá* *Investigaciones Andina*, (7), 3-8. Fundación Universitaria del Área Andina. Pereira, Colombia.
- Montoya Ortiz, M.S. y Sandoval Forero, E.A. (2018). Migrantes haitianos en México: un nuevo escenario migratorio. *Huellas de la Migración* Año 3 No. 6. <https://huellasdelamigracion.uaemex.mx/article/download/11719/9430>
- Oficina Regional para Centroamérica, Norteamérica y el Caribe. (s. f). *Primera Caravana*. Recuperado el 20 de octubre de 2021, de <https://rosanjose.iom.int/site/es/caravanas-migrantes>
- OIM. (2019). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*. Organización Internacional para las migraciones. Recuperado el 10 de octubre de 2022 en [https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2020\\_es.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es.pdf)
- Partida-Bush, V. (2018). *Migración interna de la población con derecho a votar entre estratos de bienestar social, 2010-2015. 2010-2015*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO – Sede México

- Peralta Martínez, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos, Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades*, (74), 33-52. Universidad Santo Tomás Bogotá, Colombia
- Pöllmann, Andreas. (2014). Capital intercultural: hacia la conceptualización, operacionalización e investigación empírica de un marcador de distinción sociocultural en ascenso. *Cultura y representaciones sociales*, 9(17), 54-73. Recuperado en 01 de junio de 2021, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-81102014000200002&lng=es&tlang=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102014000200002&lng=es&tlang=es).
- Pretceille, M. (2011). *La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme*. Lingvarvmarena. 2.
- Protzel, J. (2015). Comunicación intercultural: confrontando concepciones y problemas. *Correspondencias & Análisis*. (5), año 2015. Universidad del Pacífico. Perú.
- Pujadas Muñoz, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. México: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ramos Duarte, S., Cabrera Canabal, L., Echegoyen Ron, A. (2019). Los hogares estudiantiles en educación superior como espacios de sostén del proceso migratorio. *Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles*. Carina Santiviago Ansuberro, Jorge Maceiras Besnati. 107-128. Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Ramos, S. (2019). La transición a la universidad y el proceso migratorio: una mirada desde la percepción estudiantil en Montevideo. *Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles*. Carina Santiviago Ansuberro, Jorge Maceiras Besnati. 221-239. Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Rehaag, I. (2006). Reflexiones acerca de la interculturalidad. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (2), 172-180.
- Rendon, Y., Olearte, C. (2023). Idiomas, Viajes y Experiencias Académicas: el Inesperado Choque Cultural en Estudiantes Universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria. Volumen 7, Número 4*. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i4.7624](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7624)
- Rendón Camargo, Y. M. y Olearte Ramos, C. A (2023). Idiomas, Viajes y Experiencias Académicas: el Inesperado Choque Cultural en Estudiantes Universitarios. *Ciencia*

- Ricoeur, P. (2009). La identidad narrativa. (G. Aranzueque Sauquillo, Trans). En María Stoopen (coord.) *Sujeto y relato. Antología de textos teóricos*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 339-357.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe
- Romo, R. y Hernández, A. (2017). *Prontuario de migración y movilidad interna 2015*. CONAPO (Consejo Nacional de Población).
- Sanicola, L., Luján, M., y Fugaretta, J. (1996). *Redes sociales y menores en riesgo: solidaridad y servicios de acogimiento familiar*. Lumen-Humanitas.
- Sanmartín Arce, R. (2000). Etnografía de los valores. *Revista Teoría de la educación*, 12, 129-141.
- Santiviago, C. y Maceiras, J. (2019). Fundamentación. Las migraciones estudiantiles internas en *Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles*. Carina Santiviago Ansuberro, Jorge Maceiras Besnati. Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Saucedo-Ramos, C. L., Pérez-Campos, G. & Canto-Maya, C. L. (2022). Estudiantes universitarios en tiempos de covid-19: clases en línea y vida cotidiana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-22. <https://dx.doi.org/10.11600/rucsij.20.2.5333>
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/946696/11\\_PRONALES\\_A\\_yR2324.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/946696/11_PRONALES_A_yR2324.pdf)
- Simonis, G. et al. (2002), Dossier pédagogique, *Vivre ensemble autrement. Annoncer la Couleur. Capítulo 3 La démarche Interculturelle*. Iniciativa de la Secretaría de Estado para la Cooperación al Desarrollo de Bélgica. [https://www.annoncerlacouleur.be/drupal\\_files/public/2019-08/III-1-Vivre%20ensemble%20autrement%20-%20Dossier.pdf](https://www.annoncerlacouleur.be/drupal_files/public/2019-08/III-1-Vivre%20ensemble%20autrement%20-%20Dossier.pdf)

- Sobrino, J. (2013). *Dinámica de la migración interna en México. En la primera década del nuevo milenio*. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM
- Sobrino, J. (2010). *Migración interna en México durante el siglo XX*. Consejo Nacional de Población.
- Soriano, I. (2008). *Implicaciones de la movilidad estudiantil en la universidad de granada: choque cultural, choque educativo y “choque de recepción”*. Facultad de Traducción e Interpretación. Universidad de Granada.
- 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>
- Soto Recio, J.M., Suárez Domínguez J.L., Navarro Martínez, S.I. (2023). El sentido de pertenencia en estudiantes universitarios foráneos. Una reconstrucción en cuatro tiempos. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, (17), e074, FPyCS | Universidad Nacional de La Plata. <https://doi.org/10.24215/18524907e074>
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. Estados Unidos: Library of Congress cataloging in publication data.
- Stake, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Suárez Domínguez, J.L. y A. G. E. Vásquez Feria. (2021). Capital cultural y trayectorias de migración interna de estudiantes de recién ingreso a la Universidad Veracruzana. *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales*, XLVIII (88), 125-150.
- Suárez Domínguez, J., & Vásquez Feria, 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>
- Tapia Follem, M.E. (2021). Jóvenes feministas universitarias: protestas contra las violencias hacia las mujeres desde sus narrativas. *Reencuentro: Violencias de género en las universidades* II (80). ISSN 2448-6647. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1058>
- Tavera-Fenollosa, L. y Martínez Carmona, C.A. (2021). Jóvenes universitarios y la Covid-19: una mirada desde la categoría de acontecimiento. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México- Nueva Época, Año

LXVI,                  núm.                  242                  pp.                  313-343.                  doi:  
<http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2021.242.78111>

Taylor, S. J y R. Bogdan, (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. *Proyecto Hemisférico “Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar”*. Ministerio de Educación. Organización de los Estados Americanos.

Torres Velázquez, L. E., & Rodríguez Soriano, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-270.

Tosi, A. (2009). Migrar para estudiar. *Revista Catedra Paralela*. 78-91.  
<http://hdl.handle.net/2133/5172>

Tinto, V. (2015). *Through the Eyes of Students. Journal of College Student Retention*, 19(3), 254-269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>

Universidad Veracruzana. (2024). (s.f). UV en números. <https://www.uv.mx/informacion-estadistica/anuario/>

Universidad Veracruzana. (2025a). (10 de enero de 2025). UV en números, enero 2025. Recuperado el 20 de enero de 2025 de <https://www.uv.mx/informacion-estadistica/uv-en-numeros/>

Universidad Veracruzana. (2025b). (10 de enero de 2025). Voluntariado de la Universidad Veracruzana. Recuperado el 20 de enero de 2025 de <https://www.uv.mx/voluntariado/eventos/humanidades-cuenta-con-comedor-comunitario-universitario/>

Universidad Veracruzana. (2025c). (10 de enero de 2025). Portal de estudiantes. Recuperado el 20 de enero de 2025 de <https://www.uv.mx/estudiantes/tutorias/>

Varela Llamas, R., Ocegueda Hernández, J. M., & Castillo Ponce, R. A. (2017). Migración interna en México y causas de su movilidad. *Perfiles latinoamericanos*, 25(49), 141-167. [Archivo PDF] <https://doi.org/10.18504/pl2549-007-2017>

Vasilachis, I. (coord.). (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Biblioteca de Educación. Editorial Gedisa.

- Viaña Uzieda J., Tapia Mealla L., Walsh, C. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. *Instituto Internacional de Integración*, Convenio Andrés Bello, 2010. Universidad de California, Berkeley
- Wagner, A.C., (2016). « Champ », *Sociologie*. Les 100 mots de la sociologie. [Archivo PDF]  
URL: <http://journals.openedition.org/sociologie/3206>
- Weiss, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Propuesta Educativa*, núm. 32, 2009, pp. 83-94. Facultad Latinoamericana de Ciencias.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós-M

## **Anexo 1. Guion de entrevista a estudiantes foráneos/as**

### **INSTALACIÓN EN XALAPA**

1. ¿Cómo fue tu proceso de instalación en Xalapa? ¿Cómo descubriste la nueva ciudad?
2. ¿Cómo recuerdas las primeras relaciones que entablaste? ¿Qué maneras de actuar, de hablar, de ser, de tus interlocutores, ya sea en la universidad o en tu trabajo te han asombrado o incomodado? ¿cómo resolviste dichas situaciones?
3. ¿Cómo te sentiste al instalarte en la ciudad de Xalapa, alguna vez sentiste algún rechazo o discriminación por tu manera de ser, de vestirte o expresarte?

### **RELACIONES INTERCULTURALES**

1. ¿Alguna vez cuestionaste tu manera de hablar, de ser o de comportarte? ¿Qué cambios experimentaste en tu manera de vivir, de comportarte, de hablar? ¿Crees haber hecho cambios en tu manera de ser o de comportarte para poder encajar con los demás o en la UV?
2. ¿En los momentos de incomprendión sobre la manera de ser de los demás, cómo resolvías la incomprendión? (les preguntabas directamente o pedías explicaciones sobre lo que te causaba extrañeza o simplemente sacabas tus propias conclusiones)
3. ¿cómo te sientes hoy en cuanto a esas cuestiones, las sigues percibiendo de la misma manera?

### **REFLEXION SOBRE LO VIVIDO/ COMPETENCIA INTERCULTURAL**

1. ¿Qué apoyo has recibido de la universidad en cuanto a tu calidad de estudiante migrante? ¿cuentas con alguna beca?
2. ¿Cómo ha sido tu desarrollo en la UV y en tu licenciatura? ¿Qué situaciones (positivas o negativas) por ser estudiante migrante han afectado tu desempeño escolar? ¿Cómo han sido las relaciones con tus profesores/as y tutor/a, qué orientación te han brindado?
3. ¿Qué recomendaciones harías a la UV sobre los/las estudiantes que realizan migración por estudios?
4. ¿Qué recomendaciones harías a otros/as estudiantes que planean migrar por estudios?

## Anexo 2. Guion de entrevista a estudiantes locales

### RELACIONES INTERCULTURALES

- **¿Cuéntame sobre tu ingreso a la UV, qué recuerdas de la primera clase, de los y las compañeras, de los profesores, del ambiente en general?**
- **¿Tienes amigas/os o compañeras/as provenientes de otros lugares, que se hayan mudado a Xalapa para estudiar en la Universidad? ¿Qué sabes de su proceso de llegada e instalación en la ciudad?**
- **¿Qué dificultades crees que puedan atravesar las y los estudiantes que migran para realizar estudios?**
- **¿Cómo se vive en clases la diversidad cultural (es decir el encuentro de estudiantes provenientes de diferentes contextos sociales y culturales)? ¿Qué clase de malentendidos, tensiones, experiencias, aprendizajes has vivido debido a esta diversidad?**
- **¿Crees que el hecho de provenir de otras ciudades afecte de manera positiva o negativa las trayectorias escolares de tus compañeros/as?**
- **¿Conoces alguna experiencia o anécdota sobre algún compañero migrante que te haya marcado?**

### Anexo 3 Consentimiento informado

#### Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes de la investigación conducida por la estudiante Fabiola Cervantes Rincón del Doctorado en Investigación Educativa: **Construcción de un sentido práctico de índole intercultural en estudiantes de licenciatura de la Universidad Veracruzana que han realizado migración interna hacia la región de Xalapa**, una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

El objetivo principal de esta investigación es **conocer y analizar cómo los/las estudiantes migrantes expresan y construyen un sentido práctico intercultural a partir del accionamiento de competencias que conducen a prácticas interculturales en el contexto heterogéneo universitario**.

Si usted acepta participar en este estudio, se le pedirá participar en una entrevista que tomará aproximadamente una hora. Cabe señalar que las sesiones serán grabadas para su posterior transcripción y análisis. Asimismo, la investigadora llevará un registro de notas al realizar la entrevista. Sin embargo, la identidad de los participantes siempre será protegida por lo que se utilizarán códigos y nombres ficticios en el análisis e interpretación de datos. Nos comprometemos a tratar la información de cada participante de manera confidencial y ética y solo se hará uso de los datos extraídos de las entrevistas con fines académicos.

Su participación en esta investigación es voluntaria y si en algún momento tiene alguna duda sobre su participación o prefiere no continuar en el estudio síntase en la libertad de externalarlo a la investigadora. De igual manera, si alguna de las preguntas le resulta incomoda o no desea contestarla, puede hacerlo saber a la investigadora, usted tiene el derecho de no contestar o dejar la entrevista cuando lo requiera o deseé.

Elaborado por:  
Fabiola Cervantes Rincón  
Estudiante del Doctorado en Investigación Educativa.  
Instituto de Investigaciones en Educación.  
Universidad Veracruzana

---

Acepto participar en la investigación conducida por Fabiola Cervantes Rincón, quien me ha informado sobre el objetivo del estudio. De igual manera, doy constancia de que he sido informado/a y he aceptado participar en una entrevista cuya duración aproximada es de una hora.

Nombre y firma del participante

Fecha

## Anexo 4 Encuesta a estudiantes sobre datos generales realizada en Google Formulario



### Estudiantes foráneos en la UV

Estimado/a estudiante, te agradezco mucho tu apoyo en esta investigación doctoral titulada:  
Construcción de un sentido práctico de índole intercultural en estudiantes de licenciatura de la Universidad Veracruzana que han realizado migración interna hacia la región de Xalapa, la cual tiene como uno de sus objetivos primordiales identificar quiénes son los estudiantes que migran de sus ciudades a la ciudad de Xalapa para realizar estudios de licenciatura en la UV.  
Este pequeño cuestionario me permitirá identificar algunas características de los/las estudiantes foráneos/as antes de realizar una entrevista más detallada. De igual forma, me comprometo a tratar de manera ética toda la información que aquí proporciones, la cual será anonimizada y se utilizará únicamente con motivos académicos.

 fabiolacerrincon@gmail.com (no se comparten) 

[Cambiar cuenta](#)

**\*Obligatorio**

Matrícula \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Correo electrónico \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Edad \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Licenciatura: \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Ciudad de nacimiento y de domicilio antes de ingresar a la Universidad \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

¿Cómo elegiste tu licenciatura? ¿Cuáles fueron tus motivaciones para estudiar esta licenciatura a pesar de la distancia?

Tu respuesta \_\_\_\_\_

¿Quiénes componen tu familia? ¿Cuáles son sus profesiones u ocupaciones? \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

¿Quiénes te apoyan / te apoyaron emocional o económico para emprender tus estudios en otra ciudad? \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

¿Quiénes te apoyan / te apoyaron emocional o económico para emprender tus estudios en otra ciudad? \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

¿Además de estudiar, trabajas? ¿Qué trabajo desempeñas y cuántas horas trabajas a la semana?

Tu respuesta \_\_\_\_\_

¿Con quiénes vives en la ciudad de Xalapa y en qué tipo de vivienda?

Tu respuesta \_\_\_\_\_

**Enviar** **Borrar formulario**

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Google no creó ni aprobó este contenido. [Denunciar abuso](#) - [Condiciones del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

**Google Formularios**

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”

**www.uv.mx**

