

REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS INDÍGENAS SOBRE LA UNIVERSIDAD

MAGALY HERNÁNDEZ ARAGÓN

Resumen:

Este artículo analiza las representaciones sociales que han construido estudiantes universitarios indígenas sobre la universidad, situados como sujetos de análisis desde una doble condición: la de ser estudiantes y ser indígenas. El abordaje metodológico es cualitativo, se empleó la encuesta y el cuestionario como técnica e instrumento de investigación. Los principales hallazgos permiten identificar que las representaciones sociales elaboradas por este grupo de estudiantes giraron en torno a concebir la universidad como un espacio formativo, de movilidad social, social, catalizador de metas y/o sueños, de sacrificio y de relación juvenil; el núcleo central se ubicó en considerarla como espacio formativo fuertemente ligado a los fines de movilidad social.

Abstract:

This article analyzes the social representations that students from indigenous communities have constructed regarding university, positioned as subjects of analysis from a dual perspective: that of being students and being indigenous. The methodological approach is qualitative, using surveys and questionnaires as research techniques and instruments. The main findings identify that the social representations developed by this group of students focused on conceiving the university as a space for training, social mobility, a catalyst for goals and/or dreams, sacrifice, and youth relationships; the core focus was on considering it as a training space strongly linked to the goals of social mobility.

Palabras clave: representaciones sociales; estudiantes indígenas; educación superior.

Keywords: social representations; indigenous students; higher education.

Magaly Hernández Aragón: profesora-investigadora de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, Instituto de Ciencias de la Educación, Oaxaca de Juárez, Oax., México. CE: magaly.haragon@gmail.com; magaly.hdz@iceoaxaca.edu.mx / <https://orcid.org/0000-0001-7842-5197>

Introducción

En el campo de la investigación educativa la figura de la o el estudiante,¹ como sujeto de análisis, ha transcurrido por diferentes abordajes teóricos y metodológicos. Tratar de entender su condición implica, en principio, concebirlos como sujetos autónomos, con voz propia y capacidad crítica, capaces de generar sus respectivas experiencias durante su trayecto escolar.

Por ende, abordar el tema de la condición estudiantil supone el conocimiento y análisis de las diferentes experiencias que los jóvenes construyen en torno a su inserción en el ámbito escolar, en el que se incorporan las experiencias que se forman debido a las múltiples y complejas relaciones que se entretienen día a día (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015). De tal manera, partiendo de la importancia que guardan las especificidades que caracterizan a cada sujeto para comprender las experiencias que construye, el presente artículo se enfoca específicamente en *los estudiantes universitarios indígenas*, entendiendo que su condición como indígenas les brinda ciertas especificidades para ver y entender el mundo de una manera distinta.

La Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) se ubica en un contexto sociocultural con una fuerte diversidad étnica; por ello, es natural que entre sus peculiaridades cuente con la presencia de estudiantes indígenas. Ante este panorama, el objetivo de esta investigación es dar cuenta de las representaciones sociales (RS) que elaboran los estudiantes universitarios indígenas sobre la universidad. Lo anterior permite, por una parte, visibilizar la heterogeneidad social y cultural que integra la condición del estudiantado de esta institución y, por otra, les brinda voz a estos actores para conocer sus visiones y constructos, a partir de las especificidades que poseen, situándolos como sujetos con experiencias y pensamientos autónomos sin que sean vistos únicamente como parte de una matrícula escolar, sino como individuos que le confieren un sentido y significado a la vida universitaria, desde sus propias condiciones sociales que les rodean como sujeto individual y social.

Las representaciones sociales como fuente investigativa

Las RS han trastocado diferentes campos de estudio debido a las múltiples implicaciones que esta teoría conlleva. No se puede decir que su construcción proceda de un solo enfoque disciplinar; por el contrario, desde su surgimiento mismo ha tenido dos grandes orígenes: la sociología y la

psicología (Ibáñez, 1994:170), derivándose con ello, la complejidad que encierra su proceso de estructuración interna. Moscovici concibe a las RS como un:

Corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979:18).

Uno de los rasgos característicos de las RS es el tipo de conocimiento con el que se trabaja, esto es, el saber del sentido común, que es el encargado de orientar el comportamiento, la comunicación y las interacciones sociales construidas cotidianamente (Jodelet, 2002). Por consiguiente, las realidades en la teoría de las RS son concebidas como “algo producido, constituido durante la interacción entre individuos” (Moscovici y Hewstone, 2002:703). Por tanto, el estudio y la comprensión de estas representaciones se realizan en un espacio y tiempo específicos, ya que ello permite identificar y comprender el sentido y significado que las personas le confieren al objeto representado (Jodelet, 2002). Es importante señalar que las RS, al mismo tiempo que se constituyen a partir de lo social, también se instituyen como constructoras de la realidad (Ibáñez, 1994).

He ahí la importancia del conocimiento del sentido común o de las RS, en tanto permite comprender no solo el cómo, sino el porqué de las interacciones humanas que generan día a día nuestras realidades. Así, el estudio de las RS permite, como afirma Jodelet (2002:472), “inyectar en el lenguaje cotidiano hasta convertirlo en categoría de sentido común, en un instrumento para comprender al otro, para saber cómo conducirnos ante él, e incluso, para asignarle un lugar en la sociedad”; pero, sobre todo, para comprender al otro, entendiéndolo que cada cual vive su vida de acuerdo con las especificidades que lo determinan, así como con las representaciones sociales que forman y transforman sus realidades circundantes y cambiantes.

Las RS, al enraizarse con lo social, poseen la característica de ser *constituidas*, pero también *constituyentes*, lo que determina que influyan en las relaciones sociales cotidianas y, por ende, desempeñan una *función* importante en la construcción de la realidad social. Así, las RS

ejercen funciones específicas que las hacen establecerse como una teoría social.

Abric (2004a) sitúa cuatro funciones específicas de las RS: de saber, identitarias, de orientación y de justificación. Todas determinan y brindan un aporte explicativo del sentido que posee su estructura cognitiva y social tanto en su constitución como en su efecto.

Uno de los aspectos básicos que constituyen a las RS, como teoría y estudio, es su *sistema sociocognitivo*, esto es, se conforman tanto de un elemento cognitivo como de uno social ya que, por un lado, las RS se suscitan como parte de los *procesos cognitivos* que desarrollamos cotidianamente; por el otro, su existencia no se reduce única y exclusivamente al plano cognitivo, sino que también poseen un *carácter social*.

Sin embargo, así como las RS no podrían ser entendidas sin su carácter *cognitivo y social*, de igual manera es necesario considerar que se constituyen de una *estructura y organización*, donde intervienen todos los elementos de los cuales se conforman, tales como informaciones, creencias, opiniones y actitudes hacia el objeto dado; por ende, “la representación no es así un simple reflejo de la realidad, sino una organización significativa” (Abric, 2004a:13); en la que se implica una serie de elementos. Al respecto, Abric (2004a) plantea como componentes de las RS el *núcleo central* y los *elementos periféricos*, conformando un doble sistema en su estructura. Debido a ello, ambos constituyen una parte primordial en la construcción de las RS: el núcleo central representa el componente estable y rígido en tanto se encuentra anclado fuertemente a la estructura social que la sostiene; no obstante, los elementos periféricos integran el componente movible y flexible alimentado de las experiencias individuales que se desarrollan a partir de las interacciones y prácticas sociales que se viven cotidianamente.

Por ello, la elaboración de las RS es constante y permanente. Moscovici (1979) planteó dos procesos que dan cuenta precisamente de ello: la *objetivación* y el *anclaje*. El primero explica la relación dialéctica de lo social-representación-social, se sitúa en la materialización que se hace de los conocimientos que se tienen sobre un objeto representado, el cual se cristaliza a través de la estructuración de imágenes que se forja en la mente de determinado hecho u objeto social (Jodelet, 2002).

El *anclaje*, como segundo proceso de la relación dialéctica individual-social que integra las representaciones sociales, no podría existir sin antes

hacer referencia a la *objetivación*, ya que ambos implican un complemento. Así, si abordamos la construcción de las representaciones basada solo en el proceso de la *objetivación* quedaría inconclusa, pues le haría falta el *sentido* y el *significado* que las personas le confieren a la imagen estructurada del objeto representado, de acuerdo con el mundo social con el cual interacciona y acciona (Jodelet, 2002).

Por todo lo anterior, las representaciones sociales implican una mirada de la realidad que nos permite dar cuenta de los procesos cognitivos, emocionales y sociales que realizan las personas bajo un contexto social determinado pero, sobre todo, implican una teoría que nos amplía el horizonte para conocer más allá de lo que aparentemente se nos da, tanto en lo individual como en lo social, toda vez que las RS adquieren sentido en, de y desde lo local y, a su vez, lo global.

La condición de estudiantes indígenas universitarios

Situar a los estudiantes como sujetos de investigación implica considerar que:

[...] la condición estudiantil es más que la adscripción institucional y, si bien un estudiante, es aquel que se encuentra inscrito en alguna Institución de Educación Superior, hay un conjunto de elementos que influyen en dicha condición y, a partir de los cuales el estudiante construye su experiencia” (Guzmán Gómez, 2002:45).

Se infiere que no existe una concepción ni condición homogénea de ser estudiante; por el contrario, se les sitúa como “sujetos plurales, con múltiples experiencias, saberes, costumbres y actividades, que viven simultáneamente en diversos contextos, muchas veces contradictorias” (Guzmán Gómez, 2007:198).

Por tanto, la condición estudiantil no es única, homogénea ni estática. Indudablemente, al hablar de ella se hace referencia a la escuela, sin embargo, el ser estudiante va más allá de lo que acontece en la escuela; es decir, considera algo más que las normatividades, instalaciones, programas o roles; implica situarse en las experiencias que construye precisamente a raíz del contacto que se genera con su vida escolar. A esta experiencia centrada en la acción subjetiva Dubet y Martuccelli (1998:79) la denominan *experiencia escolar*, entendiéndola “como la manera en que los actores, individuos y colectivos combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar”.

De ahí el porqué de la complejidad que reviste la construcción de la experiencia escolar, toda vez que intervienen aspectos propios de la *subjetivación*, ya que la construcción de la experiencia requiere de un trabajo de los individuos *desde sí mismos*, esto es, que cada uno se apropia de los escenarios y acciones de acuerdo con sus propios referentes y perspectivas de entender el mundo. Es conveniente aclarar que al momento de construir e internalizar estas experiencias escolares también se transforma la personalidad del individuo que las construye; transita, así, del sí mismo al *para sí mismo*, donde intervienen aspectos de *socialización*, en el sentido en que los escenarios y las acciones que se suscitan en la escuela –y que el sujeto incorpora como experiencia– forman parte de una lógica escolar impuesta a la cual los estudiantes deben acoplarse para proseguir con una vida académica planteada (Dubet y Martuccelli, 1998).

La identidad que desarrolla un estudiante no es un hecho aislado de lo social ni de lo subjetivo, por el contrario, es parte de un proceso natural que generan todas las personas en tanto sujetos sociales; esto es, la *identidad es inherente a la condición humana* en el plano individual y social. Por lo tanto, la identidad que construye el ser humano posee la característica de ser continua y dinámica (Dubar, 2002).

Dado que los actores son constructores de su propia identidad, se debe de tomar en cuenta que lo son en un *espacio y tiempo* específicos, es decir que son las situaciones (lo social) y la intervención del sujeto (subjetivación) las que permiten la formación de una identidad, la cual es inacabada y continua (Hernández González, 2006). Entonces, si la construcción de experiencias escolares y de la identidad estudiantil se desarrolla en un espacio y tiempo concretos, es importante dar cuenta de las concepciones y visiones que construyen los estudiantes en los espacios escolares, como lo es la universidad.

La universidad es concebida como una institución educativa enfocada en la formación profesional en diferentes áreas del conocimiento; sin embargo, aun cuando los estudiantes comparten el mismo espacio institucional, no todos construyen las mismas experiencias, debido a que es la persona la que determina tanto los *modos de apropiación* de lo social como la elección de aquello que se le atribuye (Dubar, 2002).

De ahí la trascendencia de focalizar la atención en las condiciones que rodean a los estudiantes universitarios para comprender quiénes son y no situarlos como los eternos desconocidos de la educación superior

(Silas Casillas, 2021), sobre todo colocando la atención en las condiciones sociales específicas que los caracterizan, como es lo es su origen indígena.

El estudio y la comprensión de la condición indígena requieren de una mirada social, temporal e histórica; esto es, situarla en la actualidad, pero desde el pasado; ubicándola espacial y temporalmente con todo y los cambios que ello conlleve. Esta investigación parte de la idea de que la condición indígena es aquella que caracteriza a las personas que comparten una identidad étnica, es decir, poseen una cultura transmitida en común, caracterizada por su pertenencia a una colectividad organizada, a una comunalidad, cohesionada por una cosmovisión, lengua, costumbres y vestimentas originarias, así como la presencia de sentimientos de autoadscripción y adscripción en la continuidad de una organización cultural étnica, el sentirse o reconocerse como parte de una determinada o colectividad étnica (Aguirre Beltrán, 1978; Barth, 1976; Bonfil Batalla, 1994; Hernández Díaz, 1998; Maldonado Álvarez, 2002; Rendón Monzón, 2003; Warman, 2003). Los estudiantes universitarios indígenas se conciben como aquellos jóvenes de origen étnico que se encuentran inscritos en una institución educativa de nivel superior y que comparten todas las condiciones que implica el ser estudiante, al mismo tiempo que se ven permeadas por las especificidades culturales que su origen les demanda.

En México, a principios de la década de 1990, como resultado de fuertes reclamos sociales provenientes de los pueblos originarios, como lo fue el movimiento zapatista suscitado en Chiapas en 1994, se empezaron a replantear políticas públicas dirigidas a entablar una relación distinta entre el Estado y los pueblos indígenas (Dietz, 2014). En materia de educación superior se crearon varios programas y apoyos para que los estudiantes indígenas pudieran tener acceso a este tipo de educación como las Becas de Manutención –antes los programas Nacional de Becas para la Educación Superior (Pronabes) y de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES)– (Pérez-Castro, 2024). De igual manera, algunas universidades privadas han creado programas específicos de apoyo con el objetivo de promover el ingreso y la permanencia de estudiantes procedentes de comunidades indígenas (Sartorello, Gómez Álvarez, Santana Colin y Guajardo Rodríguez, 2024). En ese mismo esfuerzo, en 2003 surgen las universidades interculturales, como una ampliación de la oferta educativa y con condiciones particulares, dirigidas a los jóvenes indígenas

con aspiración a estudiar una carrera profesional (Dietz, 2014; Navarrete Cazales y Alcántara Santuario, 2015).

Sin embargo, aun cuando a nivel nacional se han establecido algunos programas de apoyo a los estudiantes indígenas para cursar una carrera universitaria, la realidad es que esta población vive fuertes limitaciones que se traducen en barreras sociales, económicas, culturales y académicas experimentadas en el marco de sus procesos formativos (Czarny, Navia y Salinas, 2018; Martínez Silva, 2023; Pérez-Castro, 2024; Sartorello *et al.*, 2024); acentuándose un poco más cuando dicha situación se ubica en estados del país con fuerte presencia indígena y con pocas condiciones de apoyos para visibilizarlos, con autonomía y respeto, durante su trayecto universitario.

Oaxaca es un estado con una fuerte presencia de grupos étnicos. De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda, aplicado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), hay 1,221,555 personas de origen étnico distribuidas en sus ocho regiones. Aunque, lo importante no es ver cuántos habitantes existen, sino analizar las implicaciones que dicha situación propicia en cada uno de los ámbitos sociales en que se desenvuelven, como lo son los estudiantes indígenas oaxaqueños que deciden proseguir con sus estudios profesionales.

Como ya se ha apuntado, la UABJO es un espacio con una fuerte diversidad étnica, se caracteriza por la presencia de estudiantes indígenas. En este sentido, a partir de tal reconocimiento, esta institución no solo se sitúa como un espacio de formación profesional, sino también de interacciones e intercambios culturales y, por consiguiente, como un ámbito que puede fortalecer el sentido de pertenencia e identidad en los estudiantes como universitarios e indígenas (Segovia González y Flanagan-Bórquez, 2019). Sin embargo, para lograr lo anterior es necesaria toda una movilización de su estructura monocultural, transitar hacia una descolonización académica que permita la integración de miradas plurales inter-intraculturales que favorezca la incorporación de saberes, prácticas y cosmovisiones propias de los pueblos originarios y que los estudiantes indígenas portan (Navia Antezana, Czarny y Salinas Sánchez, 2019; Dietz y Mateos Cortés, 2008; Pérez-Castro, 2024).

Por tanto, visibilizar a los estudiantes indígenas en los espacios universitarios implicaría reconocer las condiciones complejas en las que se desenvuelven; valorar los sentidos y significados que construyen en

función de su identidad, género, condición social y cosmovisión propia (Segura Salazar, Soto Espinoza, Castillejos López y Badillo Guzmán 2022) y situarlos como sujetos productores de saberes propios, considerando sus especificidades de aprendizaje, proceso que trascienda visiones asistencialistas y conlleve al desarrollo de proyectos educativos pertinentes y transformadores con impacto social (Krainer y Chaves, 2021; Czarny, Navia y Salinas, 2018).

En consonancia con lo señalado, la presente investigación sitúa a los estudiantes indígenas universitarios como individuos que configuran formas específicas de significación de sí mismos, a partir de su pertenencia a una colectividad indígena; confiriéndoles la voz a aquellas experiencias de vida y universitarias que han sido generalizadas, opacadas o silenciadas. El análisis parte de las preguntas, ¿cómo conciben a la universidad desde su condición de ser estudiantes universitarios, pero también de ser indígenas?, ¿qué los motivó a estudiar en la universidad?

Diseño metodológico

La teoría de las RS parte del soporte, al menos, de dos principios epistemológicos fundamentales: *a)* el conocimiento implica una construcción social y *b)* la reivindicación del conocimiento que se construye día a día, por medio del cual las personas nos apropiamos de los saberes científicos o especializados que nos permiten interactuar con la realidad que nos rodea (Moscovici, 1979). Al producto de este proceso cognitivo se le conoce como saber común. De hecho, ambos principios son interdependientes, partiendo de la idea de que las realidades y los conocimientos, en sí mismos, tanto el saber común como el científico, son construcciones sociales (Schutz, 2018).

El enfoque metodológico para el abordaje de las RS de los estudiantes universitarios indígenas sobre la universidad fue realizado con base en la perspectiva planteada por Abric (2004b) sobre la identificación del contenido del núcleo central y elementos periféricos, lo que permite analizar las estructuras y relaciones entre elementos, su importancia relativa, así como su jerarquía (Flament, 2004).

Según Abric (2004b), en el campo investigativo de las RS suelen ubicarse dos tipos de métodos: interrogativos y asociativos. La presente investigación empleó el primero, a través de la técnica de la encuesta y, como instrumento, el cuestionario (Goode, 2005). De acuerdo con la propuesta

realizada por Seltiz, Wrightsman y Cook (1980), el cuestionario elaborado se integró por preguntas abiertas y cerradas, considerando las esenciales, de asociación y de ordenamiento.

La población de estudio fueron los estudiantes indígenas universitarios inscritos en algunas de las carreras que oferta la UABJO. Debido al debate teórico que se adjudica al significado y determinación de la condición indígena, en esta investigación se retomaron dos indicadores: la autoadscripción, el asumirse como indígena y la lengua indígena. Cabe señalar que los resultados que aquí se presentan forman parte de una investigación más amplia enfocada a dar cuenta de las RS que construyeron los estudiantes indígenas de la UABJO sobre el ser estudiante universitario y que fue desarrollada en 2012.

De acuerdo con los datos proporcionados por la Dirección de Redes, Telecomunicaciones e Informática de la UABJO, correspondientes al ingreso 2010-2011, de los 16,756 estudiantes que manifestaron provenir de una etnia de Oaxaca y ser hablantes de una lengua indígena, se encuestó a 170 de ellos, como se muestra en la tabla 1.

TABLA 1

Muestra de estudiantes indígenas matriculados en la UABJO, ciclo escolar 2010-2011

Instituto/Escuela/Facultad	Programa educativo	Núm. de estudiantes
Escuela de Ciencias	Licenciatura en Biología	8
	Licenciatura en Computación	5
	Licenciatura en Física	2
	Licenciatura en Matemáticas	3
Escuela de Enfermería y Obstetricia Oaxaca	Licenciatura en Enfermería (Oaxaca)	1
Escuela de Medicina Veterinaria y Zootecnia	Licenciatura en Médico Veterinario Zootecnista	20
Facultad de Idiomas Oaxaca	Licenciatura en Lenguas Ext en el área de inglés (Flex)	13
Facultad de Arquitectura C.U.	Licenciatura en Arquitectura (Cu)	3

TABLA 1 / CONTINUACIÓN

Instituto/Escuela/Facultad	Programa educativo	Núm. de estudiantes
Facultad de Arquitectura, 5 de mayo	Licenciatura en Arquitectura (5 de mayo)	15
Facultad de Ciencias Químicas	Licenciatura en Químico Biólogo	3
	Licenciatura en Químico Farmacéutico Biólogo	8
Facultad de Contaduría y Administración	Licenciatura en Administración y Contaduría	8
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	Licenciatura en Derecho	16
Facultad de Medicina y Cirugía	Licenciatura en Médico Cirujano	17
Facultad de Odontología	Licenciatura en Cirujano Dentista	19
Instituto de Investigaciones Sociológicas (IISUABJO)	Licenciatura en Antropología	2
	Licenciatura en Ciencias Sociales y Sociología Rural	1
	Licenciatura en Ciencias Sociales y Desarrollo Regional	2
Instituto de Ciencias de la Educación (ICEUABJO)	Licenciatura en Ciencias de la Educación	24
Total	13	170

Fuente: elaboración propia.

El cuestionario empleado para conocer las RS de los estudiantes indígenas sobre la universidad se estructuró con base en tres preguntas, una enfocada específicamente en ello: ¿con qué palabras asocias universidad? Sin embargo, las otras dos se establecieron con el objetivo de conocer los *finés* que le atribuyen, permitiéndonos valorar la relación existente entre la representación y la acción ejercida, verificando con esto la función de *orientación y justificación* de las RS que establece Abric (2004a): ¿por qué ingresaste a la universidad?, de tipo abierta, y ¿por qué estoy en la universidad?, cuya respuesta es de ordenamiento.

La sistematización de los resultados de este estudio fue actualizada a partir del programa ATLAS.ti 25; más adelante se presentan las nubes de palabras generadas por cada categoría construida que dan cuenta de las RS construidas por los estudiantes indígenas sobre la universidad.

Resultados

¿Con qué palabras asocias “universidad”?

De acuerdo con las respuestas de la pregunta generadora sobre con qué palabras asociaban a la universidad, se construyeron seis categorías (figura 1), dos fueron construidas antes del trabajo de campo: espacio formativo y movilidad social; las cuatro restantes emergieron de los datos empíricos, a partir de las experiencias universitarias de los estudiantes y de los contextos sociales en donde cada uno se desarrolla y vive diariamente.

FIGURA 1

Representaciones de los estudiantes universitarios indígenas sobre la universidad



Fuente: elaboración propia.

La universidad como espacio formativo

De la pregunta generadora, resultaron en total 977 palabras, todas en torno al término “universidad”, de las cuales 417 estaban íntimamente relacionadas con la categoría de *espacio formativo*, que obtuvo el más alto

La universidad como movilidad social

Otra de las categorías construidas a partir de las respuestas de los estudiantes encuestados sobre las palabras asociadas a la universidad fue concebirla como un espacio de *movilidad social*; en concordancia con el número de ítems que generó, el total fue de 146 palabras, por lo que ocupa el segundo lugar de posición con base en los puntajes totales de las categorías construidas, representando el 14.9% (figura 3).

FIGURA 3

Nube de palabras de la universidad como movilidad social



Fuente: elaboración propia.

Desde esta perspectiva, los encuestados, más que concebir a la universidad como un espacio formativo, privilegian lo que posibilita; es decir, el mejoramiento o superación de la condición social de vida, entendiendo por esta última, la situación económica, laboral y el estatus social en que se encuentra el estudiante y su familia.

De acuerdo con las palabras generadas por los estudiantes, en esta categoría se puede deducir que, al menos los que fueron encuestados, ven en la universidad una oportunidad para mejorar su condición de vida tanto personal como social, esto es, mejorar las posibilidades de obtener un buen empleo, tener suficientes ingresos económicos, algunas comodidades o facilidades sociales, etc. Por tal razón, algunas de las palabras que

se derivaron y ubicaron en esta categoría fueron: *superación, oportunidad, éxito, progreso, futuro*, así como otras muy precisas y contundentes que confirman esta idea: *mejora social, mejora económica, mejorar calidad de vida, reconocimiento, prestigio, desarrollo*, entre otras no menos importantes; pues todas, en su conjunto, como red semántica, permiten conocer la representación social que poseen algunos estudiantes indígenas sobre la universidad: concebirla como un espacio que posibilita la mejora de la condición social de vida.

La universidad como espacio social

La tercera categoría fue el hecho de concebir a la universidad como un *espacio social*, cabe señalar que emergió a partir de la deducción de las palabras obtenidas en torno a la concepción de la universidad; es decir, de los datos empíricos. Lo que prevalece en esta representación es concebirla como un espacio que permite la relación social y el intercambio de ideas, pensamientos, sentimientos, penas o satisfacciones con otras personas iguales a ellos en tanto universitarios, ya sea como estudiantes, docentes, autoridades, trabajadores, pero todos unidos a través de la pertenencia institucional.

Así, para los estudiantes indígenas, la universidad es concebida como un espacio que posibilita el encuentro con el otro, el cual posee diferentes ideologías, costumbres, formas de ser. De ahí se deduce la importancia que reviste para ellos esta representación, implica un escenario social un tanto distinto, toda vez que conviven con una gran diversidad de personas, algunas probablemente no se acostumbrarían a convivir en el pueblo y/o comunidad de donde provienen los estudiantes indígenas. Con ello, se genera el conocimiento de la diversidad de perspectiva y expectativas que suelen surgir alrededor de la universidad.

Algunas de las palabras más subrayadas dentro de esta categoría fueron: *sociabilidad-social, comunidad, relación social y convivencia* (figura 4). Inclusive algunas reflejan la importancia que adquiere la universidad para los estudiantes indígenas en sus vidas, la conciben como su *casa*; esto adquiere relevancia, sobre todo si tomamos en cuenta que varios de ellos viven solos, alejados de sus familias y conocidos; por ende, la institución, al permitirles el encuentro y relación con otros universitarios, se convierte, efectivamente, en su casa.

FIGURA 4

Nube de palabras de la universidad como espacio social

Fuente: elaboración propia.

La universidad como un catalizador de metas y/o sueños

Otra de las categorías emergentes fue la significación que le brindan los estudiantes indígenas a la universidad como un *catalizador de sueños y/o metas*; se ubicó en la cuarta con los más altos índices de frecuencia, con un total de 95 ítems que representan el 9.7 por ciento.

De acuerdo con esta categoría, el ingreso a la universidad se situó en sí mismo como una meta, logros, sueños, ideales y objetivos a alcanzar. En la figura 5 se pueden observar palabras que implican el proceso mismo que conlleva el alcanzar una meta: *perseverancia, empeño, dedicación, esfuerzo, constancia y tenacidad*, así como la expresión de algunos sentimientos que materializan su sentir de estar en la universidad: *honor, felicidad, alegría, orgullo, autorrealización, satisfacción*.

Lo que se deduce de esta categoría, por demás interesante, es la estrecha relación que se establece con concebir a la universidad como un *espacio de movilidad social*, en tanto se forja un sueño y/o meta en relación con obtener algo que, en este caso, se puede inferir que es lograr un título universitario y de ahí que se aspire a mejorar la condición laboral, económica, familiar y social.

FIGURA 5

Nube de palabras de la universidad como catalizador de metas y/o sueños



Fuente: elaboración propia.

La universidad como espacio de relación juvenil

Es bien sabido que en la universidad la edad de los estudiantes oscila, en promedio, entre los 18, 24 y/o 28 años; según su etapa de vida, se les conoce como jóvenes o jóvenes adultos. Ya lo mencionaba Dubet (2005) al señalar que la vida universitaria, al estar muy apegada a la condición de *ser joven*, se vive desde y a través de esta perspectiva. De ahí que sea catalogada por muchos investigadores como una etapa mágica y decisiva.

Así, no es extraño que uno de los sentidos conferidos a la universidad sea concebirla como un *espacio de relación juvenil*, muy vinculada con la idea de pensarla como un espacio social. Esto implica que, a la vez que permite la interacción con jóvenes de edades similares, favorece ambientes propios de su edad: fiestas, “relajos”, amigos, noviazgos o diversiones, aunque supone también las responsabilidades de la vida universitaria con el sello propio de las experiencias construidas a partir de la perspectiva del ser jóvenes (figura 6).

La universidad como sacrificio

Esta categoría emergente es sumamente interesante en tanto refleja una de las condiciones que posee la mayoría de los estudiantes indígenas: el

esfuerzo que hacen por ingresar a las filas de la universidad; se le denominó de esta manera con base en las palabras que la integran y, aunque fue la que menos ítems reunió, es de suma relevancia, debido a que visibiliza la importancia que representa la condición social y económica en la construcción de las RS sobre la universidad. En la figura 7 se observan las palabras que integran esta categoría: *cansancio, sacrificio, desvelo, necesidad, discriminación y obligaciones.*

FIGURA 6

Nube de palabras de la universidad como relación juvenil



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 7

Nube de palabras de la universidad como sacrificio



Fuente: elaboración propia.

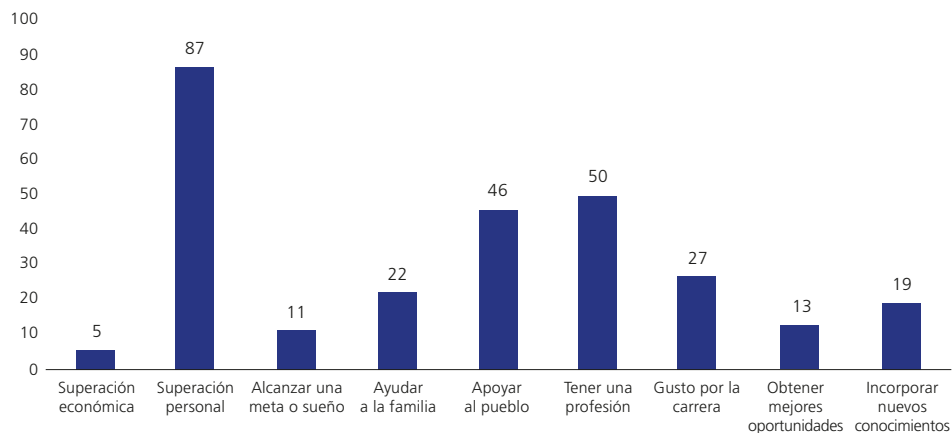
De todas estas palabras se infiere la posibilidad de compartir un doble rol: el de ser *estudiantes* y *trabajadores* (Guzmán Gómez, 2007). Asimismo, se pueden deducir los bajos recursos económicos familiares y, por ende, personales, entendiendo con esto el doble esfuerzo que realizan, de ahí que se hayan colocado palabras como cansancio, desvelo, sacrificio y necesidad; incluida la parte de la discriminación a la que se alude, derivada de la misma situación social. Por ello, Jodelet (2002) afirma que una *representación de algo* implica todas las condiciones sociales que rodean y se relacionan con el objeto-sujeto de estudio, como en este caso, el cual no solo refleja las experiencias universitarias, sino también las sociales.

¿Por qué ingresaste a la universidad?

La pregunta, ¿por qué ingresaste a la universidad?, derivó también en interesantes resultados, surgieron un total de nueve categorías (figura 8): *superación económica, superación personal, alcanzar una meta o sueño, ayudar a la familia, apoyar al pueblo, tener una profesión, gusto por la carrera, obtener mejores oportunidades e incorporar nuevos conocimientos*. Las tres que reunieron los mayores índices de frecuencia son: *superación personal* (87), *tener una profesión* (50) y *apoyar al pueblo* (46), las dos primeras son de corte más individual, a diferencia de la tercera, cuya razón antepone lo comunal (pueblo) a lo individual.

FIGURA 8

¿Por qué ingresaste a la universidad?



Fuente: elaboración propia.

Las nueve categorías se agruparon, a su vez, en dos ya analizadas: *movilidad social* y *espacio formativo*, como se muestra en la tabla 2. Así, después de conjuntar todas las subcategorías construidas en torno a la categoría que las agrupa, la que reunió el mayor número de frecuencias fue concebir a la universidad como un espacio de *movilidad social* que les permite mejorar sus condiciones sociales.

TABLA 2

Categorías y subcategorías

Movilidad social	Superación personal
	Superación económica
	Ayudar a la familia
	Apoyar al pueblo
	Obtener mejores oportunidades
	Alcanzar una meta o sueño
Espacio formativo	Tener una profesión
	Gusto por la carrera
	Incorporar nuevos conocimientos

Fuente: elaboración propia.

La universidad como movilidad social

En *movilidad social* se ubicaron las subcategorías de *superación personal*, *superación económica*, *ayudar a la familia*, *apoyar al pueblo*, *obtener mejores oportunidades* y *alcanzar una meta o sueño*, toda vez que, en los comentarios vertidos y agrupados en ella subyace la idea que la universidad les permita superar su condición o estatus personal, familiar y social: “Porque tengo, desde mi familia, que la educación es sinónimo de progreso-desarrollo” (estudiante de la licenciatura en Ciencias Sociales y Desarrollo Regional, Chilchotla, Cañada, 25 años); “Para obtener mejores oportunidades laborales” (estudiante de la licenciatura en Arquitectura, Sta. Catalina Quieri, Yautepec, 20 años). Asimismo, se alude a una correlación entre la superación personal, familiar y social:

Para superarme y para trabajar en el medio indígena y tratar de contribuir con la superación de ellos (estudiante de la licenciatura en Ciencias de la Educación, San Pablo Villa de Mitla, 23 años)

Por la necesidad de superarme, tener una profesión para ayudar a mis padres (estudiante de la licenciatura en Matemáticas, Matías Romero, 20 años).

Hay comentarios ubicados en la categoría de *alcanzar un sueño o una meta*, toda vez que los estudiantes aludieron al hecho de ingresar a la universidad con dicho objetivo, lo hacían con el ímpetu de “salir adelante”:

Porque mi sueño es llegar a ser alguien en la vida profesional y valerme por mí misma y salir adelante (estudiante de la licenciatura en Químico Farmacéutico Biólogo, san Martín Soyolapam, Sierra Norte, 18 años).

Porque quiero cumplir con las metas que me he propuesto, mis deseos son que algún día pueda valerme por mí misma y no depender de nadie, quiero servir, ayudar a la gente que me necesita (estudiante de la licenciatura de Cirujano Dentista, Oaxaca de Juárez, 20 años).

Las respuestas relacionadas con la categoría de *superación personal* están muy ligadas a la de *superación económica*: “Porque quiero superarme y prepararme para poder ganar algo honestamente para así poder ayudar a mis familiares” (estudiante de la licenciatura en Medicina Veterinaria, Constanza del Rosario, Putla de Guerrero, 24 años).

De igual forma, existieron comentarios donde se estableció la cuestión económica como la razón principal del por qué ingresaron a la universidad:

Porque a pesar de que la forma de vida de los pueblos es maravillosa, tanto física, social-cultural y espiritualmente, las necesidades económicas son muchas y porque la única forma de hacer fortuna y mantener una familia feliz es preparándote (estudiante de la licenciatura en Arquitectura, San Andrés Dinicuiti, Mixteca, 28 años).

En este comentario se observa claramente la representación de lo *económico* que se le atribuye a la universidad, depositando en ello la esperanza de mejorar su nivel de vida tanto personal como familiar.

De acuerdo con el índice de frecuencia que generaron los comentarios vertidos en torno a las categorías de superación personal, superación económica, ayudar a la familia, apoyar al pueblo y obtener mejores oportunidades, tenemos que concentró 184 frecuencias de un total de 280 comentarios distribuidos en las nueve subcategorías construidas en la pregunta que aludía a por qué ingresaron a la universidad. Por lo tanto, se puede deducir que existe una fuerte tendencia entre los estudiantes indígenas de concebir a la institución como un espacio que permite superar las condiciones de vida tanto en lo personal y familiar como social; determinando con ello que los jóvenes se motivan a estudiar una carrera universitaria en tanto les permita mejorar su nivel o estatus de vida.

La universidad como espacio formativo

Por su parte, se ubica la idea de concebir a la universidad como un *espacio formativo*, es decir, como una entidad que brinda una serie de orientaciones, expectativas, significados, conocimientos que ayudan a procesar y valorar, de manera particular, las experiencias personales, familiares, profesionales y sociales. Así, de acuerdo con las implicaciones que subyacen en esta categoría, se ubican las subcategorías: *tener una profesión, gusto por la carrera e incorporar nuevos conocimientos*, toda vez que con base en los comentarios vertidos se aprecia claramente su afinidad hacia esta idea de espacio formativo.

En cuanto a la razón de ingresar a la universidad para *tener una profesión*, los comentarios se sitúan en torno a concebirla como un espacio académico que les brinda la formación profesional que se ha elegido: “Porque considero que es importante prepararse para cualquier actividad, así que la universidad nos prepara para ser profesionales con todas las herramientas intelectuales necesarias para desempeñarnos en la sociedad” (estudiante de la licenciatura en Ciencias de la Educación, San José Yaeé, Sierra Norte, 20 años); “Porque me parecía la mejor opción que tenía para la carrera que deseaba estudiar” (estudiante de la licenciatura en Arquitectura, Abejones, 22 años).

Por consiguiente, otros de los comentarios que van muy ligados a la idea de concebir a la universidad como un espacio formativo son *adquirir nuevos conocimientos y gusto por la carrera*; de hecho, se enfocan en la idea de situarla como un espacio que, al brindarles la opción profesional que ellos desean estudiar, les permite incorporar nuevos saberes y visiones de la realidad:

Porque quiero superarme, aprender los conocimientos necesarios para ser un buen médico (estudiante de la licenciatura en Medicina y Cirugía, San Cristóbal Lachirioag, Sierra Norte, 21 años).

Porque quiero llegar a tener una sabiduría general del contexto político, social y económico de mi país; tener una preparación profesional para poder entender nuestra realidad de acuerdo con los principios que la rigen (estudiante de la licenciatura en Ciencias de la Educación, Candelaria, Loxicha, 24 años).

Por tener una mejor percepción de las cosas, ayudar a mi comunidad, brindando mis conocimientos en pro de un desarrollo tanto político, cultural y económico (estudiante de la licenciatura en Ciencias Sociales y Desarrollo Regional, zapoteco, sin especificar lugar, 23 años).

Se observa con cada uno de estos comentarios que subyace la idea de concebir a la universidad como un espacio que brinda conocimientos, ideas y capacidades, encaminado a obtener un perfil de formación profesional que les permite coadyuvar a su propio desarrollo personal y, sobre todo, a la comunidad de donde proceden. Esto es, no solo le depositan a la universidad un valor formativo, sino también el de potenciar el desarrollo de su comunidad. Por ende, se puede deducir que junto con el valor formativo que le asignan a la universidad se encuentra presente la idea de mejorar sus condiciones de vida; estableciendo una correlación entre terminar o tener una profesión y mejorar su calidad de vida, situándose, por lo regular, con base en el lugar de donde proceden:

Porque deseo terminar mi carrera y ejercer la profesión para apoyar a mi comunidad que le hace falta gente preparada para dar soluciones a las problemáticas de esta (estudiante de la licenciatura en Derecho, San Sebastián Nincananduta, Mixteca, 18 años)

Porque tenía deseos de crecer intelectualmente y así tener una carrera para no pasar lo mismo que mis padres que no tuvieron la oportunidad de estudiar y sobre todo ayudar de alguna forma a mi comunidad (estudiante de la licenciatura en Contaduría Pública, San Matías Petacaltepec, Yautepec, 22 años).

Para tener mejores oportunidades de superación, tanto de manera intelectual como económicamente hablando, terminar una carrera brinda mayores oportunidades laborales y trae consigo conocimientos y habilidades que uno

aprende (estudiante de la licenciatura en Ciencias de la Educación, Juchitán de Zaragoza, 21 años).

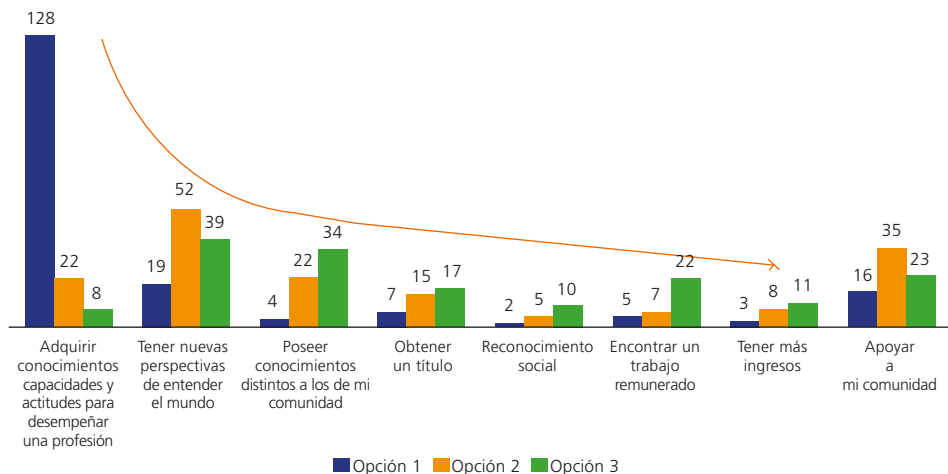
Por lo tanto, en función con lo hasta ahora mencionado, se puede establecer que ambas categorías: *espacio formativo* y *movilidad social* están íntimamente relacionadas, conforme a la RS que poseen los estudiantes indígenas sobre la universidad, ya que al situarla como un espacio formativo, también es concebida –precisamente por su valor formativo– como un medio que permite superar el nivel o estatus de vida de su familia y comunidad en general. Lo anterior se puede apreciar con cada uno de los comentarios que se han vertido en torno al cuestionamiento de por qué se ingresó a la universidad.

¿Por qué estoy en la universidad?

La pregunta, ¿por qué estoy en la universidad? se planteó con el enfoque de respuestas jerárquicas, obteniendo interesantes resultados sobre todo en el ordenamiento que hicieron los estudiantes encuestados de las categorías señaladas. La figura 9 muestra el elevado énfasis que pusieron en: *adquirir conocimiento, capacidades y actitudes para desempeñar una profesión*.

FIGURA 9

¿Por qué estoy en la universidad?



Fuente: elaboración propia.

En función de dichos resultados, y partiendo del análisis sobre las implicaciones que poseen estas categorías en relación con las que fueron construidas para conocer cuáles son las RS que poseen los estudiantes indígenas sobre la universidad, tenemos que todas las que presentaron los más altos índices de frecuencia, de la primera a la tercera opción, tienen una marcada relación con la representación de concebirla como un *espacio formativo*, lo cual implica situarla como una entidad que brinda orientaciones, expectativas, significados, conocimientos que, al mismo tiempo que coadyuvan a una formación profesional, ayudan a tener visiones distintas acerca de la realidad que nos rodea.

En este sentido, llama la atención que ninguna de las dimensiones relacionadas con la idea de concebir a la universidad como un espacio de movilidad social (*obtener un título, reconocimiento social, encontrar un trabajo remunerado y tener más ingresos*) fueron ubicadas dentro de las tres primeras opciones; sin embargo, como se observa del análisis de la pregunta anterior, ello no quiere decir que esta representación quede descartada; en tanto el hecho de escoger la dimensión de *adquirir conocimientos, capacidades y actitudes para desempeñar una profesión* implica acceder a un mejor nivel y condición de vida. Por ello, no es casualidad que la opción de *apoyar a mi comunidad* haya sido una de las que se ubicó en las tres posiciones, toda vez que se elige apoyar a la comunidad. Esto implica que, gracias a la formación profesional universitaria, existan más posibilidades de brindar apoyo a la comunidad que impactará en algún tipo de desarrollo social.

Dentro de este punto, es pertinente mencionar que entre las comunidades que eligieron el apoyo a sus lugares de origen como primera opción se encuentran (entre paréntesis la frecuencia): mixes (3), zapotecos de la Sierra (2), zapotecos (sin especificar lugar 2), zapotecos del Istmo (2), chatinos (2), chinantecos (1), triquis (1), zapotecos de los Valles Centrales (1) y mazatecos (1), infiriendo el arraigo y la visión comunal que poseen algunos estudiantes; aunque ello, naturalmente, no implica una afirmación contundente ni una acción recíproca.

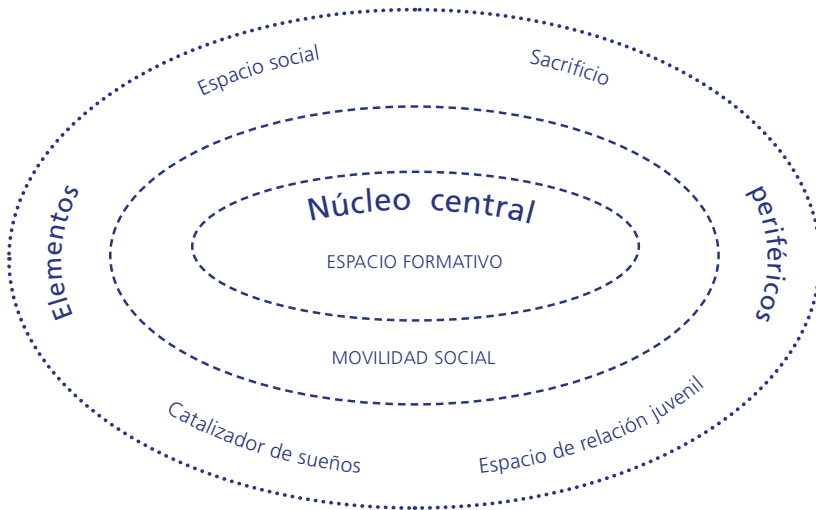
Conclusiones

Los resultados de este estudio permiten dar cuenta de las RS que poseen los estudiantes indígenas sobre la universidad, así como los fines que le atribuyen. Se subraya que el núcleo central o estructurante recae en concebirla como un *espacio formativo* articulado fuertemente con el fin atribuido a la

misma: considerarla como un medio que permite la *movilidad social*; por tanto, estas representaciones son las que *generan y organizan* las ideas y pensamientos que giran en torno de la universidad y que, por consiguiente, orientan y dirigen todas las acciones y prácticas realizadas, consciente o inconscientemente (fines). Las categorías de *espacio social*, *catalizador de metas y sueños*, *espacio de relación juvenil* y *sacrificio* se ubicaron dentro de la zona de representación periférica, las cuales se deducen del núcleo central, coadyuvando a su estabilidad y sostenimiento (Abric, 2004a; Flament, 2004). Como se puede observar en la figura 10.

FIGURA 10

Núcleo central y elementos periféricos de las RS de los estudiantes universitarios indígenas sobre la universidad



Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, es necesario señalar que la determinación del núcleo central de la RS sobre la universidad no se deriva tan solo de la dimensión cuantitativa que acumuló la categoría de *espacio formativo*, sino de la significación que esta le brinda al objeto representado. Así, concebir a la universidad de tal manera da sentido de por qué esta institución sigue siendo formadora de miles de estudiantes de diferentes orígenes sociales y culturales; es decir que, pese al transcurso de los años y de las circunstancias no tan favora-

bles por las que ha atravesado la UABJO, aún sigue teniendo una fuerte demanda en el estado de Oaxaca, ubicándose como la primera institución educativa de tipo superior que concentra el mayor número de estudiantes provenientes de las ocho regiones del estado, distribuidas en las distintas carreras profesionales que brinda.

Lo anterior se comprende si se considera que la RS que posee la mayoría de los estudiantes universitarios, en este caso indígenas –aunque no diste en mucho de aquellos que no posean dicha condición– sea la de concebir a la universidad como un *espacio formativo* que les permite el logro de una profesión determinada y, con ello, la obtención de un trabajo. Por tal razón es comprensible que tal RS esté muy ligada con la correspondiente a la de *movilidad social*, toda vez que al logro de una profesión se le atribuye el alcance de una mejor estabilidad económica y social.

Con ello se determina que tanto la representación como los fines de la universidad que poseen los estudiantes universitarios indígenas están íntimamente ligados; ambos se brindan un mutuo sentido y configuran un significado estructurante que permite comprender por qué la universidad, al concebirse como un espacio de formación académico-profesional, les posibilita forjarse objetivos de superación, movilidad y mejora económica y social. Lo anterior cobra especial sentido si se considera la situación social en la que se encuentran las comunidades indígenas en todo el país. En 2020, Oaxaca se posicionó como el segundo estado con mayor rezago social en todo México, de acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2021), acentuándose más en las zonas rurales en comparación con las urbanas (Coneval, 2022).

Los resultados aquí brindados sobre las RS que poseen los estudiantes indígenas sobre la universidad permiten comprender las expectativas que se forjan al cursar una carrera, al significarla como más que un grado académico o un eslabón formativo, para ellos representa el cumplimiento de un sueño, les otorga la oportunidad de acceder a mejores condiciones sociales (Mendoza Zuany, 2018; Segura Salazar y Chávez Arrellano, 2016). Por lo anterior, cobra particular relevancia que, precisamente, uno de los elementos periféricos emergentes que sustentan el núcleo central de espacio formativo y movilidad social sea el de representar a la universidad como *catalizador de metas y sueños*, reafirmando la posición que le confieren a esta institución educativa como un medio que les permite trazar un proyecto de vida digno.

De igual manera, es importante recalcar que las RS construidas por los estudiantes encuestados fueron configuradas desde su condición indígena, pero también desde la de ser jóvenes, etapa que imprime una particular forma de ver, entender y de relacionarse con la vida y el contexto social que los rodea; motivo por el cual se resaltan las RS elaboradas de *espacio de relación juvenil* y *espacio social*. Estas cristalizan el significado que le confieren a la universidad como un espacio que posibilita otras formas de socialización, encuentros, desencuentros, amistades, noviazgos que se forjan en función de las interacciones sostenidas en el espacio universitario (Czarny, 2010). Sin embargo, de acuerdo con los datos obtenidos en esta investigación, se hace notar que dichas formas de socialización se desarrollan a partir de las experiencias que cada estudiante construye, desde sus propias condiciones de vida; por ello, otra de las RS emergentes fue la de concebir a la universidad como *sacrificio*, en donde resuenan experiencias de cansancio, desvelo, discriminación, obligación, necesidad y sacrificio. Con ello queda demostrado que este grupo de estudiantes ha construido una forma específica de habitar la universidad, de vivir sus condiciones de ser jóvenes, indígenas y estudiantes en un espacio y tiempo específicos.

En este sentido, se hace necesario colocar especial atención en el impacto que una carrera universitaria puede representar en la identidad indígena de los estudiantes, sobre todo en la relación que establecen con sus comunidades de origen, una vez concluidos sus estudios profesionales; esto es, ¿generan un anclaje o bien un desarraigo social y cultural con sus comunidades?, ¿la universidad logra afianzar vínculos, desde lo profesional y social, con los estudiantes indígenas y sus comunidades de procedencia? o ¿establece abismos y barreras como dos espacios antagónicos? Ello es importante porque coloca como foco de atención la función que desempeña la universidad con lo social y comunitario, lo cual implica detener la mirada en la estructura, funciones y prácticas que la sostienen como institución educativa.

Con lo expuesto en este trabajo, es necesario y trascendental que la UABJO, al ser representada como la casa formativa de estudiantes indígenas y como medio de posibilidad para mejorar sus condiciones sociales de vida y de las comunidades mismas, se mire hacia sí misma y se cuestione sobre las relaciones entabladas con la diversidad cultural que le rodea y en la cual se inserta. Es importante que los estudiantes sean situados como

sujetos sociales portadores y productores de conocimientos propios con condiciones de vida específicas; que se resignifiquen las relaciones con lo comunitario para generar proyectos educativos que trasciendan más allá de visiones asistencialistas e impliquen procesos transformadores con perspectiva social y comunitaria.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Abric, Jean-Claude (2004a). “Las representaciones sociales: aspectos teóricos”, en J.-C. Abric (coord.), *Prácticas sociales y representaciones*, Ciudad de México: Ediciones Coyoacán, pp. 11-32.
- Abric, Jean-Claude (2004b). “Metodología de recolección de las representaciones sociales”, en J.-C. Abric (coord.), *Prácticas sociales y representaciones*, Ciudad de México: Ediciones Coyoacán, pp. 53-74.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1978). “Integración regional”, *Memorias del Instituto Nacional Indigenista. INI. Treinta años después. Revisión crítica*, número especial de aniversario, diciembre.
- Barth, Fredrik (comp.) (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1994). *México profundo. Una civilización negada*, Ciudad de México: Grijalbo.
- Coneval (2021). *Índice de rezago social*, Ciudad de México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Disponible en: https://www.coneval.org.mx/Medicion/IRS/Paginas/Indexe_Rezago_Social_2020.aspx (consulta: 02 de julio de 2025).
- Coneval (2022). *Informe de pobreza y evaluación 2022. Oaxaca*, Ciudad de México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Disponible en: https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_pobreza_evaluacion_2022/Oaxaca.pdf (consulta: 02 de julio de 2025).
- Czarny, Gabriela (2010). “Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México: Relatos de experiencias en Educación Superior”, *Revista ISEES*, núm. 7. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777549> (consulta: 1 de julio de 2025).
- Czarny, Gabriela; Navia, Cecilia y Salinas, Gisela (2018). “Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 47, núm. 188. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.188.509>
- Dietz, Gunther (2014). “Universidades Interculturales en México”, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 19. Disponible en: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i19.974> (consulta: 30 de junio de 2025).

- Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura (2008). “Los estudiantes indígenas en las universidades latinoamericanas: ¿nuevos sujetos, nuevos enfoques?”, *Cuadernos interculturales*, vol. 6, núm. 10. Disponible en <https://www.uv.mx/iie/files/2013/01/CuadernosInterculturalesFINAL.pdf> (consulta: 01 de julio de 2025).
- Dubar, Claude (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Barcelona: Bellaterra.
- Dubet, François (2005). “Los estudiantes”, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 1. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i1.148>
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.
- Flament, Claude (2004). “Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales”, en J.-C. Abric (coord.), *Prácticas sociales y representaciones*, Ciudad de México: Ediciones Coyoacán, pp. 33-52.
- Goode, William (2005). *Métodos de investigación social*, Ciudad de México: Trillas.
- Guzmán Gómez, Carlota (2002). “Reflexiones en torno a la condición estudiantil en los noventa: los aportes de la sociología francesa”, *Perfiles Educativos*, vol. 24, núm. 97-98. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000300004&lng=es&nrm=iso (consulta: 25 abril de 2025).
- Guzmán Gómez, Carlota (2007). “Experiencia e identidad de los estudiantes de nivel superior que trabajan”, en C. Guzmán Gómez y C. Saucedo Ramos (coords.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, Ciudad de México: Pomares, pp. 194-217.
- Guzmán Gómez, Carlota y Saucedo Ramos, Claudia Lucy (2015). “Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 67. Disponible en: <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/689/1108> (consulta: 25 de abril de 2025).
- Hernández Díaz, Jorge (1998). “La construcción de la categoría ‘indio’ en el discurso antropológico”, en J. Hernández Díaz (coord.), *Las imágenes del indio en Oaxaca*, Oaxaca: Instituto de Artes Gráficas de Oaxaca/Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, pp. 10-28.
- Hernández González, Joaquín (2006). “Construir una identidad. Vida juvenil y estudio en el CCH Sur”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002907> (consulta: 25 de abril de 2025).
- Ibáñez, Tomás (1994). *Psicología Social constructorista*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- INEGI (2020). *Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2020: Oaxaca*, Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Disponible en: chrome-extension://efaidnbmninnkcbpcqjclplefindmkaj/https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825198268.pdf
- Jodelet, Denise (2002). “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en S. Moscovici (coord.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*, Madrid: Paidós, pp. 469-494.

- Krainer, Anita y Chaves, Alejandra (2021). “Interculturalidad y educación superior. Una mirada crítica desde América Latina”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 50, núm. 199. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.199.1798>
- Maldonado Álvarez, Benjamín (2002). *Los indios en las escuelas, dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, Ciudad de México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Martínez Silva, María José (2023) “Consideraciones sobre la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior en Colombia”, *Revista Educación Superior y Sociedad*, vol. 35, núm. 2. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.633>
- Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe (2018). “Construcción identitaria y expectativas de estudiantes universitarios indígenas”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 4. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1169>
- Moscovici, Serge (1979). *El psicoanálisis. Su imagen y su público*, Buenos Aires: ANESA-HUEMUL.
- Moscovici, Serge y Hewstone, Miles (2002). “De la ciencia al sentido común”, en S. Moscovici (coord.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*, Madrid: Paidós, pp. 679-710.
- Navarrete Cazales, Zaira y Alcántara Santuario, Armando (2015). “Universidades interculturales e indígenas en México: desafíos académicos e institucionales”, *Revista Lusófona de Educação*, vol. 31, núm. 31. Disponible en: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5385> (consulta: 01 de julio de 2025).
- Navia Antezana, Cecilia; Czarny, Gabriela y Salinas Sánchez, Gisela (2019). “Estudiantes universitarios indígenas y procesos formativos”, *Revista de la Educación Superior*, núm. 52. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0052-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0052-002)
- Pérez-Castro, Judith (2024). “Entre serpientes y escaleras: trayectorias de un grupo de estudiantes universitarios indígenas”, *Education Policy Analysis Archives*, núm. 32. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8210>
- Rendón Monzón, Juan José (2003). *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios*, tomo I, Ciudad de México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Sartorello, Stefano Claudio; Gómez Álvarez, Marcela, Santana Colin, Yasmani y Guajardo Rodríguez, Casandra (2024). “Experiencias educativas de estudiantes indígenas en una universidad privada de México”, *Sinéctica*, núm. 62. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-002)
- Schutz, Alfred (2018). *El problema de la realidad social. Escritos I*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Segovia González, Francisca y Flanagan-Bórquez, Andrea (2019). “Desafíos de ser un estudiante indígena de primera generación en la universidad chilena de hoy”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 82. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14062838004> (consulta: 28 de abril de 2025).
- Segura Salazar, Citlalli Melissa y Chávez Arrellano, María Eugenia (2016). “Cumplir un sueño. Percepciones y expectativas sobre los estudios profesionales entre estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 71. Disponible en: <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/500/914> (consulta: 1 de julio de 2025).

- Segura Salazar, Citlalli Melissa; Soto Espinoza, Yschel; Castillejos López, Willelmira y Badillo Guzmán, Jessica (2022). “Mujeres indígenas: experiencias y sentidos en torno a la universidad”, *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, núm. 25. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1134> (consultado: 10 de julio de 2025).
- Selltiz, Claire; Wrightsman, Lawrence S. y Cook, Stuart (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*, Madrid: Rialp.
- Silas Casillas, Juan Carlos (2021). “El estudiante universitario, eterno desconocido”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 51, núm. 3. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.445>
- Warman, Arturo (2003). *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Artículo recibido: 2 de mayo de 2025

Dictaminado: 24 de junio de 2025

Segunda versión: 2 de julio de 2025

Aceptado: 4 de julio de 2025