

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud Doctorado Interinstitucional en Educación



Representaciones sociales de la educación superior, una mirada de jóvenes tepatitlenses

TESIS que para obtener el **GRADO** de
DOCTORA EN EDUCACIÓN

Presenta: **MARÍA DEL ROSARIO ZAMORA BETANCOURT**

Director : **DR. JUAN CARLOS SILAS CASILLAS**

Tlaquepaque, Jalisco. 22 de febrero de 2019.

"No dejaremos de explorar y al final de nuestra búsqueda llegaremos a donde empezamos y conoceremos por primera vez el lugar."

T. S. Elliot

Dedicatorias

A Mario, Diógenes, Cindy, Kary, Manuel, Ana, Francisco, Nidia, Natalia y Brandom por permitirme plasmar un cachito de su vida.

A mi esposo, compañero de vida, quien ha sido para mí un ejemplo de perseverancia y disciplina.

A mis hijos quienes son mi motivación y mi mayor orgullo.

Agradecimientos

En estas líneas quiero plasmar mi agradecimiento a todas las instancias y personas que me apoyaron y orientaron en este importante proceso académico y formativo. Su acompañamiento ha sido para mí el acto más importante por la grandeza y complejidad que esto les implicó. Su paciencia, tolerancia, respeto, credibilidad y tantas muestras de amor a mi persona me brindaron las mejores condiciones en tan importante tarea.

Mi respeto y agradecimiento al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), por el apoyo y soporte financiero. Mi reconocimiento absoluto a mi Alma mater la Universidad de Guadalajara (UDG) por brindarme todas las condiciones al permitirme dedicarme de tiempo completo a mi proyecto doctoral. Asimismo, a la Junta Académica y a la coordinación del Doctorado Interinstitucional en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) Universidad Jesuita en Guadalajara, por su constante empeño y compromiso en la formación de calidad y por el mantenimiento de los altos estándares en el posgrado.

Mi profundo agradecimiento a Mario, Diógenes, Cindy, Kary, Manuel, Ana, Francisco, Nidia, Natalia y Brandom por su participación, pero sobre todo, por permitirme conocer, aprender y poder plasmar e interpretar su experiencia de vida en este trabajo.

Mi reconocimiento al equipo técnico (Roberto Carlos, Lucía, Susana, Vianey, Sofía, Andrea) que me apoyo durante todo el proceso de recolección, sistematización y análisis de datos. Especialmente a Jazmín por su invaluable compromiso, apoyo y entrega durante todo el proceso.

Expreso mi agradecimiento total y un profundo cariño y respeto al Dr. Juan Carlos Silas Casillas, como director de este trabajo, quien con su mentoría constante y acompañamiento desde su experiencia, su paciencia y su atenta escucha permitieron llegar a la culminación de este trabajo.

Agradezco a la Dra. Claudia Lucy Saucedo Ramos, reconocida académica de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de UNAM e investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas (CINVESTAV), así como al Dr. Enrique Luengo González investigador del Centro Interdisciplinario para la Formación y Vinculación Social (CIFOVIS) del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Muchas gracias por su constante retroalimentación y acompañamiento de una manera tan gentil, puntual y reflexiva como siempre lo han hecho para conmigo, al fungir como lectores y sinodales de esta tesis doctoral.

Un sentido agradecimiento a todos y cada uno de mis docentes que acompañaron y fortalecieron mi trayectoria durante esta etapa formativa. A mis compañeros de grupo, mi

afecto y reconocimiento por su valiosa compañía y el entorno amistoso que llegamos a compartir.

Reconozco a Juan mi esposo y compañero de vida, su compromiso, entrega, tiempo, comprensión, disposición y cada muestra de amor en todo momento. Gracias por compartir mis locuras de vida, por demostrarme que el amor se siente y se vive con la comprensión, cuidado y respeto por el ser que amas.

A mis hijos Iván y Kary, gracias por creer en mí, por permitirme seguir creciendo en el plano profesional, por su apoyo incondicional, paciencia y sobre todo por impulsarme a dar lo mejor de mí en este trabajo.

RESUMEN

El propósito central del estudio fue explicar las características de las representaciones sociales hacia la educación superior por parte de jóvenes de Tepatitlán de Morelos, Jalisco. La muestra (intencional) se conformó por hombres y mujeres de dicho municipio con un rango de edad de 19 a 25 años. La metodología fue cualitativa, mediante el método de Teoría Fundamentada y la técnica de entrevista a profundidad. Los resultados refieren que existen tres núcleos figurativos (categorías) que conforman a las representaciones sociales (“Mecanismo de socialización, desarrollo personal y profesional”, Mecanismo para la movilidad social” y “Mecanismo para el posicionamiento y reconocimiento social”), además, que las principales fuentes que les dan origen son la familia (primordialmente), la comunidad, los grupos de influencia económica, las instituciones educativas, la iglesia, los agentes (amistades, profesionistas), otros escenarios, así como los medios de comunicación. El trabajo plantea que las representaciones sociales en cuestión son el resultado de los propios rasgos culturales de la comunidad, al peso que históricamente se le ha dado a la educación, a las circunstancias familiares y personales de los jóvenes (por ejemplo, la condición de género), al sentido de pertenencia (apropiación, rechazo o negociación) que tienen estos jóvenes con los valores y objetivos sociales que persigue su familia y comunidad y, a la influencia de la cosmovisión que auspicia la globalización neoliberal que viven una considerable cantidad de países del orbe. Finalmente, la indagatoria sugiere que en el futuro se realicen trabajos afines que contemplen otras poblaciones, grupos etarios (adolescentes, adultos, personas de la tercera edad) y sectores de las comunidades (representantes de empresas, iglesias, miembros de la clase política y responsables instituciones de las instituciones educativas, entre otros) donde pueda profundizarse sobre el objeto de estudio en cuestión.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	12
1.1	JUSTIFICACIÓN.....	12
1.1.1	Estado del arte	17
1.1.1.1	Investigaciones sobre Juventud en México.....	17
1.1.1.2	Investigaciones sobre construcciones simbólicas en el entorno educativo	18
1.1.1.3	Investigaciones sobre Representaciones Sociales en la educación	22
1.2	CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN	29
1.3	OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	32
1.3.1	Objetivos	32
1.3.1.1	General.....	32
1.3.1.2	Específicos	32
1.3.2	Preguntas	32
1.3.2.1	General.....	32
1.3.2.2	Específicas	32
1.4	CONTEXTO.....	33
1.4.1	Tepatitlán de Morelos, Jalisco. Historia, indicadores de desarrollo y rasgos culturales..	33
1.4.1.1	Breve bosquejo histórico de la estructura económica, política y social de Tepatitlán.	36
1.4.1.2	indicadores actuales.....	38
-	Geografía y demografía.....	38
-	Economía.....	41
-	Educación	44
1.4.1.3	Rasgos culturales.....	50
-	La fuerte presencia de la religión católica y sus prácticas	50
-	La familia y el trabajo como un valor que los distingue.....	54
-	La relación histórica con la herencia de sangre y el linaje	55
-	La presencia de grupos de influencia económica	56
-	Migración, un sueño compartido.....	58
2.	PERSPECTIVA TEÓRICA.....	60
2.1	LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.....	60
2.1.1	Introducción	60

2.1.2	Abordaje conceptual ¿Qué son las representaciones sociales?	62
2.1.3	Formación y funciones	65
2.1.4	Elementos y dimensiones	68
2.1.5	Antecedentes teóricos	70
2.1.6	Escuelas de las Representaciones Sociales	73
2.1.6.1	Enfoque procesual	73
2.1.6.2	Enfoque estructural	74
2.1.7	Estrategias metodológicas en el estudio de la Representaciones Sociales	74
2.2	LA EDUCACIÓN SUPERIOR	75
2.2.1	Definición de Educación Superior	76
2.2.2	Nociones de la Educación superior	77
2.2.3	La educación superior en América Latina	78
2.2.4	Caracterización de la educación superior en México	80
2.2.5	Problemática actual de la educación superior	81
2.3	LA NOCIÓN DE JUVENTUD	82
2.3.1	La Juventud y/o juventudes	82
2.3.2	Relación entre juventud y escuela	84
2.3.3	Los jóvenes de sectores rurales y/o populares y la escolarización	85
2.3.4	Mujeres y escolarización	86
3.	MARCO METODOLÓGICO	89
3.1	PERSPECTIVA TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN	89
3.2.	DECISIONES METODOLÓGICAS	90
3.3	ENFOQUE CUALITATIVO DE LA INVESTIGACIÓN	91
3.4	MÉTODO. TEORÍA FUNDAMENTADA	92
3.5	LA TEORÍA FUNDAMENTADA COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA EL ANÁLISIS PROCESUAL DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	93
3.6	DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	94
3.7	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	94
3.7.1	Entrevista a profundidad	94
3.7.2	Otros instrumentos de recolección de datos	97
3.7.2.1	Diario de campo	97
3.7.2.2	Memos	98
3.8	SELECCIÓN DE PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO	99

3.9 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	105
3.10 ANÁLISIS DE DATOS.....	106
3.10.1 Transcripción.....	107
3.10.2 Pre-codificación.....	107
3.10.3 Nube de palabras	107
3.10.4 Esquemas personales.....	108
3.10.5 Codificación.....	108
3.10.6 Codificación abierta.....	109
3.10.7. La codificación axial de la información: formación y desarrollo de conceptos	110
3.10.8 Codificación selectiva. Integración de los conceptos.....	110
3.10.9 Triangulación o contrastación teórica.....	111
3.11 FIABILIDAD Y VALIDEZ	111
3.11.1 Validez interna	111
3.11.2 La validez externa.....	112
3.12 CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	112
4. RESULTADOS	114
4.1 NÚCLEOS FIGURATIVOS (REPRESENTACIONES SOCIALES).....	114
4.1.1 La educación superior como mecanismo de socialización, desarrollo personal y profesional	114
4.1.2 La educación superior como mecanismo de movilidad social.....	121
4.1.3 La educación superior como mecanismo de posicionamiento y reconocimiento social.....	128
4.2. DIFERENCIAS EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES POR GÉNERO.....	131
4.3. FUENTES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.....	137
4.3.1. Estructuras e instituciones sociales.....	138
4.3.2 Agentes, conocimiento de otros entornos sociales y medios de comunicación.	142
5. DISCUSIÓN.....	145
5.1. INTERPRETACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	145
5.1.1 Análisis de los elementos que constituyen a las representaciones sociales de la educación superior.....	149
5.1.1.1 Cogniciones o información.....	149
5.1.1.2 Actitudes de los jóvenes hacia la educación superior (dimensión afectiva).....	155
5.1.1.3 Campos de representación	159
5.2 ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES POR GÉNERO.....	162

5.3 ANÁLISIS DE LAS FUENTES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN JÓVENES DE TEPATITLÁN.....	164
6. CONCLUSIONES	174
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	179
8. Anexos.....	194

ÍNDICE DE GRÁFICOS O FIGURAS

Gráfico 1. Población desempleada por rangos de edad.....	43
Gráfico 2 Porcentajes de la población con algún grado educativo.....	45
Gráfico 3. Representaciones sociales de la educación superior por jóvenes tepatitlenses	147
Gráfico 4. Cogniciones de la educación superior como mecanismo de desarrollo social, personal y profesional	151
Gráfico 5. Cogniciones de la educación superior como mecanismo de movilidad social	153
Gráfico 6. Cogniciones de la educación superior como mecanismo de posicionamiento y reconocimiento social	155
Gráfico 7: Dimensión afectiva de la educación superior como mecanismo de desarrollo social, personal y profesional	156
Gráfico 8: Dimensión afectiva de la educación superior como mecanismo de movilidad	157
Gráfico 9. Dimensión afectiva de la educación superior como mecanismo de posicionamiento y reconocimiento social	158
Gráfico 10. Campo de representación de la educación superior como mecanismo de desarrollo social, personal y profesional	159
Gráfico 11. Campo de representación de la educación superior como mecanismo de movilidad social	160
Gráfico 12. Campo de representación de la educación superior como mecanismo de posicionamiento y reconocimiento	161
Gráfico 13. Fuentes de información de las representaciones sociales de la educación superior	165

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estudios de representaciones sociales y/o significados vinculados a la educación	24
Tabla 2 Población de la Región Altos Sur de Jalisco por Municipio	40
Tabla 3. Distribución de los sectores de la economía y el tamaño de la empresa	41
Tabla 4 Población de 15 años y más, población analfabeta y tasa de analfabetismo según sexo por municipio	44
Tabla 5 Número de escuelas y alumnos por nivel educativo ciclo 2014-2015	46
Tabla 6. Caracterización de los participantes	101
Tabla 7. Diferencias en las representaciones sociales por género	162

1. INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 JUSTIFICACIÓN

La realidad socioeconómica y política de la sociedad contemporánea ha afectado a una buena proporción de los jóvenes tanto en sus condiciones de vida como en su desarrollo personal y profesional y, especialmente, les ha dado poca certidumbre sobre su futuro. Tales aspectos posicionan a los mismos dentro de un contexto incierto y restrictivo, en el cual son incipientes las posibilidades de estudio y trabajo o los que hay son precarias, inestables, en un contexto social fragmentado.

Por tales circunstancias, hoy en día, en contextos socioculturales como el de México, muchos jóvenes se cuestionan la razón y conveniencia de su inmersión en el campo de la educación, sobre todo a la de nivel superior. Dicha realidad resulta paradójica cuando al mismo tiempo que esto ocurre, desde las distintas estructuras económicas y políticas de nuestro país se toman decisiones en el campo de la educación respecto a lo que ésta debe ofrecer a la vida de los jóvenes (Tenti, 2000).

Frente a ello, esta investigación pretende contribuir, a partir del análisis de las representaciones sociales, al estado que guarda el conocimiento respecto de las relaciones que existen entre la comunidad (en este caso de los jóvenes) con las instituciones educativas de nivel superior, así como aportar al estudio de los imaginarios que, sobre los estudios universitarios, tiene la población. Este es el caso de un contexto específico (Tepatlán de Morelos, Jalisco) cuyas características más sobresalientes son la transición acelerada de lo rural a lo urbano y de condiciones de vida tradicionales o conservadoras a globalizadas y de mayor intercambio cultural y económico.

Especialmente la propuesta de estudiar las representaciones sociales de la educación superior de jóvenes del municipio de Tepatlán de Morelos, en el estado de Jalisco, busca brindar evidencia empírica sobre las características de los significados, imaginarios, actitudes, valores, expectativas personales y profesionales que tienen dichos actores frente a la educación superior.

Además, pretende evidenciar si la manera en que a ésta se le representa se debe:

- A sus propios rasgos culturales,
- Al peso que históricamente se le ha dado socialmente a la educación,
- A los jóvenes y sus indicadores de movilidad social.

Todo ello, con la intención de poder advertir si estos elementos influyen de manera directa o indirecta en las representaciones, motivaciones y relaciones que los jóvenes tienen sobre la educación superior. El problema deriva entonces en comprender las representaciones sociales que sobre ella tienen dichos actores, haciendo énfasis especial en analizar las consecuencias (personales, familiares y sociales) que tiene tal concepción tanto para los jóvenes universitarios como para aquellos que no se encuentran vinculados a este nivel de estudios.

Se pretende que a partir de la indagatoria y análisis de las representaciones sociales que han construido, se pueda conocer si quienes están y quienes no están cursando educación superior, pueden percibir dichos beneficios y si la significación que tienen de la misma influye de manera directa o indirecta en el valor que le dan los jóvenes a la educación superior. Particularmente se busca evidenciar cómo las representaciones sociales contribuyen a que las personas internalicen una serie de valores, hábitos y formas de ser y de hacer respecto a la educación superior.

Esta investigación por tanto atiende algunas de las recomendaciones que destacan diversos autores ante la necesidad de hacer indagación acerca de los estudiantes en diversas regiones del país (Tünnermann, 2003; Piña, Furlán, y Sañudo, 2003; Guzmán, 2013); la necesidad de documentar las transformaciones de las situaciones de los estudiantes, de su entorno y de sus perspectivas; así como conocer, entre otros aspectos, lo que comparten y lo que los hace diferentes de otros en relación con sus valores, representaciones, procesos identitarios, prácticas, vínculos con la familia y el trabajo (Guzmán, 2013).

Tünnermann (2011) indica que es necesario seguir investigando sobre el fenómeno de la educación desde otras vertientes, ya que para este autor la educación:

“es un fenómeno social de gran complejidad, cuyo análisis requiere instrumentos que superen los enfoques puramente economicistas o parciales y tengan presente la necesidad de encontrar puntos de equilibrio entre las necesidades del sector productivo y de la economía con los requerimientos de la sociedad en su conjunto y las no menos importantes necesidades del individuo como ser humano, todo dentro de un determinado contexto histórico, social y cultural” (pág. 2)

Además, es necesario indagar el significado de la educación superior, ya no en el discurso de la política educativa, ni a través de sus instituciones y organismos que la ofrecen, sino a través de quienes son y serán los posibles receptores “jóvenes” de la educación.

Especialmente se requiere conocer qué experimentan los jóvenes desde distintas realidades, en diversos contextos socioculturales, con distintos roles sociales, con apoyos

socioeconómicos y familiares diversos, con pocos soportes para el acceso a la educación y sentidos de pertenencia juveniles diferentes.

Dichas interrogantes son especialmente importantes de responder si se toman en cuenta las fuertes demandas sociales y familiares que tienen los pertenecientes a este segmento de la población, al que se le exige por un lado que busquen y desarrollen proyectos de vida exitosos y, sin embargo, no les otorgan las mejores condiciones para ello y no en pocas ocasiones, carecen de apoyos del entorno institucional, familiar y comunitario. Al respecto, conviene referir que existe una tendencia a que los adultos y demás miembros de la sociedad hablen de los jóvenes, comúnmente subestimando su voz y en ocasiones tipificando o estereotipándolos en extremos; por un parte, como la esperanza y salvación de las nuevas generaciones y, por otra, como la amenaza en el presente y en el futuro para mantener el orden establecido.

Ante este panorama, es necesario conocer sobre las ideas, nociones, actitudes, mitos, creencias y prácticas sobre la educación superior que comparten los jóvenes con los demás miembros de su comunidad, que han sido construidas socialmente y que se reconocen en los discursos a través de los cuestionamientos como: ¿Para qué contar con estudios universitarios? ¿Por qué tantos años de estudios? ¿De qué sirve un título profesional? ¿Con eso se consiguen buenos trabajos? ¿Qué carrera estudiar? ¿Cuánto va a costar? ¿Dónde se puede estudiar? ¿En qué institución educativa? ¿Tener educación superior, distingue de los demás? ¿Ciertas carreras valen la pena y otras no? ¿Se gana bien? ¿Se necesita un título profesional para tener éxito y dinero? entre otros.

Muchas de estas interrogantes surgen en los jóvenes y son derivadas de distintas fuentes y voces en su entorno social, del rol social que juegan como hombres y mujeres y que se ha conformado como parte de sentido de pertenencia, los mecanismos de movilidad social que permean en su contexto y sus rasgos socioculturales que los distinguen, entre otros factores. En particular resulta prudente investigar qué dicen las personas que conforman la sociedad acerca del tipo de educación superior que existe en la zona, si es incipiente o está fortalecida, si es necesaria o no, o si viene a mejorar la calidad de la población y de qué manera.

Cabe referir que históricamente y en especial en la segunda mitad del siglo XXI, en múltiples contextos, se ha concebido la idea de que la educación es un instrumento básico a partir del cual se pueden desarrollar condiciones para que tanto las personas como las naciones alcancen estándares óptimos de desarrollo, crecimiento y calidad de vida. Tal afirmación se ha planteado debido pues se piensa que a través de ella se pueden concretar anhelos compartidos, como son la integración, la inserción laboral y la movilidad social de los ciudadanos (UNESCO, 1998). Incluso autores, como Giddens (2006), refieren que

todos los ciudadanos de las sociedades actuales tienen el derecho a acceder al conocimiento y a una formación educativa que se prolongue durante toda su vida y que los estados modernos deben promover programas formativos que comiencen en los primeros años de vida y continúen en la edad adulta.

A partir de ello, gradualmente se han reconocido a una escala mayor los efectos positivos de la educación, en particular la de nivel superior (también conocida como terciaria), que no sólo brinda beneficios a los países de nivel medio y avanzado, sino también a aquellos identificados como en desarrollo, ello principalmente debido a que las naciones con altos niveles educativos se vuelven más competitivas en términos globales, ya que la educación auspicia de manera más eficiente la formación de recursos humanos flexibles, capaces y productivos, así como creadores y competentes para aplicar y divulgar nuevos conocimientos científicos y las tecnologías asociadas (Altbach y Salmi, 2011)

Todas estas condiciones afectan directamente a distintas poblaciones del país y, sobre todo, a quienes pretenden acceder a la educación superior. En tal sentido conviene indicar, de manera preliminar, que en el caso de México la educación, en especial la universitaria o superior, ha experimentado un intenso crecimiento, impulsado por una serie de cambios socioeconómicos acaecidos en el país, así como por el desarrollo de diversas políticas educativas. Resulta evidente, para quienes estudian el fenómeno de la educación superior, que en pocos años la universidad mexicana ha pasado de ser una institución formadora de élites a una universidad de masas (Tuirán y Avila, 2011).

A este respecto Trow (2005) y Palma (2013) señalan que los sistemas de educación superior atraviesan tres fases de desarrollo: fase de élite, fase de masas y fase universal. En la fase de masas se refiere a las funciones que cumplen los sistemas de educación terciaria, en la medida que éstos se van desarrollando, van transformándose al igual que sus objetivos. De este modo, desde una fase elitista desembocan en una fase de masas. Sus objetivos ~~aquí~~ ya no son los de inculcar valores a un selecto grupo típicamente perteneciente a la clase dirigente, sino, que, ante la expansión, producto de la creciente demanda por parte de las clases medias y más desfavorecidas de la sociedad, es preparar a los individuos para asumir diversos roles técnicos y económicos vinculados a las exigencias del mercado laboral u ocupacional.

Ello no quiere decir que siguen valores distintos a la clase dominante. Por el contrario, es posible sostener que la educación superior de masas se alinea perfectamente con los valores de la élite, al tiempo que sirve como mecanismo de legitimación de las diferencias sociales y económicas al interior de la sociedad (Bowles y Gintis, 1985; Trow, 2006; Palma, 2013).

Debido a ello, es que en la actualidad existen las condiciones que caracterizan a los estudios superiores. Por ejemplo, es evidente que en no pocos casos el sistema educativo en el mundo, y en especial en Iberoamérica, se sigue prácticamente de manera literal los postulados del llamado modelo neoliberal, donde la educación se entiende como un servicio de beneficio particular cuyo valor fundamental es económico, porque, paradójicamente, en la era del conocimiento la formación de personal, entendida como mano de obra, así como la innovación, se consideran como “capital humano” (Reich, 1993).

Al respecto Corrales (2006), a través de observaciones de corte empírico, percibe que la tendencia a nivel mundial en materia de política educativa es la estandarización de los métodos y contenidos educativos, la descentralización regional, la “gestión empresarial” de las escuelas y la “profesionalización” de los docentes exigida por la competitividad propia del mundo globalizado, y que las organizaciones internacionales no son ajenas a estos propósitos al imponer evaluaciones y comparaciones de rendimiento académico para apoyar el impulso globalizador, desempeñando funciones de centralización política y normalización simbólica que parecen orientadas a la imposición de un modelo hegemónico mundial.

Por estas razones, y ante tal escenario, resulta explicable que hoy en día, para una buena parte de la población los estudios universitarios se visualicen como una de las mejores opciones de proyecto de vida –en especial para los jóvenes– ya que distintos estudios dan cuenta de que, a pesar de la fragmentación escolar por sectores sociales, todavía existe esta idea en el imaginario social: “las familias de sectores vulnerables siguen considerando que la escuela es el ámbito privilegiado para acceder al conocimiento y lograr mejores condiciones de vida o bien, para evitar la exclusión social” (Aisenson, y otros, 2008, pág. 110).

Tal suposición necesita ser contrastada con datos derivados de la investigación educativa contemporánea (en particular en nuestros contextos), ya que, si bien para algunos, contar con profesiones universitarias es una expectativa de vida, también es cierto que para otros resultan ajenas, para otros inaccesibles y que para ciertos sectores (sobre todo empresariales) se perciban desvinculadas de las nuevas realidades laborales.

Sobre ello Rodríguez (2006, pág. 66), dice:

“La educación ha sido considerada como uno de los principales mecanismos de movilidad social. No obstante, las crecientes dificultades para la inserción laboral de los egresados universitarios en México, permiten cuestionar que la educación superior continúe siendo un instrumento para que los jóvenes de clase baja puedan ascender en la escala social”.

Asimismo, existen distintos tipos de movilidad, dentro de las cuales resaltan la movilidad entre generaciones –entendida como las diferencias entre padres e hijos- y la movilidad intra-generaciones, que compara la posición relativa de distintos individuos a lo largo del tiempo (De Hoyos, Martínez de la Calle, y Székely, 2010).

Dicho cambio puede ser experimentado por personas, sin que el sistema en su conjunto cambie de alguna manera. Es posible que la movilidad se dé de forma estructural cuando muchas personas al mismo tiempo cambian de posición social, como ocurrió en México y en otros países de América Latina entre 1950-1980, consecuencia de la democratización en el acceso a la educación superior y a la transformación en la estructura socioeconómica que conllevó (Rodríguez , 2006).

Ahora bien, dado lo expresado en la presente justificación y con la intención de profundizar en la relevancia del presente indagatoria, en el apartado que a continuación aparece, se muestran evidencias de corte teórico y resultados de proyectos de investigación que dan muestra de su relevancia.

1.1.1 Estado del arte

El presente apartado tiene como objetivo evidenciar, lo más posible, el estado del arte o de la cuestión acerca de estudios emparentados con los objetivos o y/o con los conceptos clave del actual trabajo. Para ello en la primera parte se describen los hallazgos de estudios meta-analíticos y particulares sobre juventud en México, en un segundo momento se describen los trabajos sobre significados o construcciones simbólicas conferidos a la relación de los jóvenes con la escuela y el estudio, además de aquellos referidos a los procesos o prácticas escolares y la educación superior; y en la tercera parte, se hace alusión a investigaciones educativas donde se emplea el constructo teórico de las representaciones sociales.

1.1.1.1 Investigaciones sobre Juventud en México

Si bien es cierto que desde los años sesenta, en nuestro país, se han documentado estudios empíricos en torno a los jóvenes (Pérez y Zermeño, 1989)¹ no es hasta la década de los ochenta cuando en realidad se dio inicio formal al estudio sistemático sobre dicha línea

¹ Estos autores concentraron el recuento de veinticinco años de investigación e historia de la juventud en México, de 1960 a 1985, sobre problemas específicos de interés para los investigadores en ese momento: empleo y educación, juventud fronteriza, comunicación y cultura en los jóvenes, salud, recreación y tiempo libre, mujer joven, bandas juveniles, juventud rural y participación política de los jóvenes.

de investigación; sobre todo las aportaciones de Guillén (1985) (con su discusión teórica respecto al concepto y donde fundamentalmente instaaura el precedente para comprender a la juventud como un producto social e histórico generado por las relaciones de poder) marcaron el comienzo de un interés específico de la comunidad académica sobre este sector de la población.

Posterior a ello, surgieron otras aportaciones en torno al conocimiento de la juventud con los resultados de García (1995), Payá (1998) y Reguillo (1998) en cuanto a la organización juvenil. De igual manera, aparecen nuevas reflexiones con Feixa (1998) en relación con las culturas juveniles, y se inicia el estudio de las identidades juveniles con las contribuciones de autores como Brito (2002), Reguillo (2000) y Valenzuela (1997, 2009). Se despliega un significativo número de trabajos desde la vertiente de la investigación cualitativa sobre todo con el uso de la etnografía, con la idea de evidenciar el significado que confieren los jóvenes al vestido, el peinado, la música y la forma de expresarse como medio para enunciar su sentido de pertenencia y, con ello, su posición hacia las normas sociales establecidas o, en todo caso, su aceptación y/o contraposición hacia éstas.

A continuación, inicia un despliegue de esfuerzos por distintos teóricos y disciplinas por definir y describir a los jóvenes y se abordan investigaciones con distintitas temáticas y problemáticas sobre la juventud en México. Resaltando aquellos que retoman aspectos de orden demográfico, educativo, migratorio, de salud, adicciones, participación política, género, violencia, juventud rural y urbana, religión y valores juveniles.

Ejemplo de ello, son los amplios trabajos efectuados por el Instituto Mexicano de la Juventud, los cuales fueron encabezados por Rendón y Salas (2000) y Pérez (2002) al inicio del presente siglo.

1.1.1.2 Investigaciones sobre construcciones simbólicas en el entorno educativo

De acuerdo con Piña y Seda (2003) el estudio de la construcción simbólica remite a una forma de conocimiento social y cultural. Es un conocimiento de sentido común que se emplea en la vida cotidiana, que se refiere a un saber que surge en un contexto sociocultural específico y que sirve para clasificar la realidad material y no material, como son las circunstancias histórico-sociales, los acontecimientos políticos, los procesos y prácticas desplegadas en los espacios inmediatos, así como las acciones que se instrumentan diariamente. La pertinencia de este tipo de estudios se justifica ya que:

“brindan conocimiento para entender que las construcciones simbólicas son un conjunto de referencias asimiladas social e individualmente, las cuales no son materiales o empíricas sino reales desde la experiencia de las personas, responden al acervo de conocimiento de una comunidad o grupo y se orientan hacia algún suceso, práctica, persona e institución” (Piña y Seda, 2003, pág. 32).

En México el interés respecto de las construcciones simbólicas se ha venido incrementado y forman ya un campo del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (Piña, Furlán y Sañudo, 2003).

La mayor parte de la investigación se realiza en instituciones públicas y poco menos en las instituciones privadas. Acentuando que en la década de los noventa el sector privado tuvo poca incidencia en este campo de la investigación. La zona geográfica en la que se llevaron a cabo el mayor número de investigaciones es el área metropolitana de la ciudad de México (61%). Con menor porcentaje se encontraron trabajos realizados en Morelos, Puebla, Jalisco, Sinaloa, Guanajuato, Chihuahua, Guerrero y Estado de México (en conjunto 36%). Con una marcada tendencia a trabajar desde un enfoque inter o transdisciplinario, y que la sociología y la psicología han sido las disciplinas a las que más se acudió en busca de soportes teóricos para abordar temas vinculados con la construcción simbólica en el espacio escolar.

Las investigaciones orientadas al estudio de la construcción simbólica se han realizado sobre todo en la institución y el aula, abordando diferentes modalidades educativas: a distancia, formal, no formal y presencial, teniendo como principales actores centrales de las indagaciones a los estudiantes y docentes. Con respecto al método y técnicas para la obtención de datos, se observa que existe una tendencia multi-metodológica. No obstante, el método interpretativo y el etnográfico son los más utilizados en este campo, pues permiten acercarse a las construcciones simbólicas de las prácticas de la vida escolar.

Específicamente el tipo de trabajos publicados por el propio COMIE se centran en aspectos de identidad, apoyo familiar, expectativas, procesos de formación, profesores, excelencia académica, mercado de trabajo, escuela rural, desigualdad, entre muchos otros temas, la mayoría bajo la perspectiva de las representaciones sociales de los actores hacia distintos aspectos de la educación (Piña y Seda, 2003).

A partir de esta revisión, queda evidente que el estudio de las imágenes, representaciones o creencias que dirigen la perspectiva de los actores, están mediadas por tradiciones, percepciones, representaciones, significaciones que los propios grupos y comunidades humanas se reconstruyen de la educación y sus espacios formativos y que la forman en cómo significan los actores sociales no siempre corresponde a lo planteado

por las instituciones educativas ni por los objetivos establecidos por las instancias, además de que tanto los parámetros, como las prácticas, responden a significados sociales y culturales (Piña y Seda, 2003).

Para los fines que persigue esta investigación, a continuación, se enmarcan aquellas investigaciones realizadas en México sobre jóvenes con relación a la escuela o el estudio y el significado que les confieren. Dichos trabajos fueron construidos desde distintas perspectivas teórico-metodológicas tales como, los significados, las identidades, las experiencias o las expectativas académicas y laborales.

Entre las investigaciones realizadas con jóvenes y su relación con el estudio y la escuela, se destaca que los jóvenes estudiantes perciben este espacio y condición como un medio para la inserción al mercado de trabajo profesional, para la movilidad social o para el crecimiento personal. Tal es el caso de la investigación realizada por Guzmán y Saucedo (2015), donde realizan un estudio sobre “Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes”. En sus reflexiones hacen énfasis en la dimensión subjetiva a partir de comprender y analizar los componentes individuales-colectivos, subjetivos-culturales de los estudiantes.

Investigadores como Aisenson (2000, 2006 y 2008), Bonfil (2001), Rodríguez (2006), Romo (2009), Gómez (2007), Rentería (2012), Sifuentes (2013), Cortez (2015), encontraron cómo los estudiantes de distintos niveles educativos, sobre todo de nivel medio superior y superior, construyen un significado de la educación superior, percibiéndola como un medio para la inserción al mercado de trabajo profesional, como un mecanismo de movilidad social o para el crecimiento personal, aunado a otras circunstancias que surgen por sus condiciones de vida personal y social y que se entrecruzan, dando sentidos diferentes a esta experiencia educativa. Además, aluden a que los jóvenes derivan sus objetivos a lo material, unido a la necesidad de encontrar un empleo profesional bien remunerado y de un estilo de vida sobresaliente a su contexto inmediato, mientras que otros estudiantes se orientan más por el gusto e interés por los estudios, lo cual confronta a los jóvenes y el espacio del trabajo. Se hace hincapié en lo referente a sus competencias profesionales, las dificultades y limitantes sociales por ser jóvenes y vivir en condiciones de desigualdad social con relación a las exigencias de los diferentes mercados laborales; así como las dificultades en su inserción en el espacio productivo.

Dentro de sus conclusiones expresan que los estudiantes confieren un bienestar subjetivo a la educación superior, mediado por variables de tipo personal y cultural. Dubet (2005) resalta la condición estudiantil como una experiencia juvenil, definida ésta por

condiciones de vida que sobrepasan la universidad. Esto lo destacan otros autores como Weiss (2012) y De Garay (2004) quienes han intensificado esta postura a través de sus líneas de investigación hacia jóvenes estudiantes.

Para Chávez (2005) las distintas etapas por las que pasa un estudiante lo llevan a experimentar situaciones de crisis, lo cual lo confronta con su gusto e interés por la disciplina, aunado a las adversidades que reconoce durante su profesión de lo que es el mundo laboral. Castañeda y Médor (2010) evidencian que pese a los distintos contextos socioculturales de los que provienen los estudiantes, su la visión de futuro, aun siendo de instituciones distintas es similar, donde prevalece un discurso empresarial orientado al éxito y de liderazgo en el que confieren la responsabilidad laboral a los propios egresados.

Médor (2007) apunta que en el caso del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) los alumnos perciben a los estudios universitarios como un mecanismo o condición que les ayudará a obtener distinción o de diferenciación social. Por otro lado, Andrade (2011) en su investigación ligada a la identidad desde una perspectiva de género, analiza la manera en que el acceso a los estudios profesionales transforma las identidades de un grupo de mujeres que provienen de entornos y condiciones familiares muy precarias y baja escolaridad. Sus principales aportaciones son la resignificación de estas mujeres en su rol social de amas de casa, de madres o de esposas, por el del estudio y carrera universitaria. Otra investigación con mujeres es la de Arvizú (2016) también se interesa por las estudiantes que son madres y que, por este hecho, salen del modelo normativo y de la idea tradicional de la figura estudiantil.

Investigaciones como las de Basaldúa, Núñez, Alcántara y Hernández (2012) sostienen que las instituciones universitarias manejan el discurso de la formación profesional que alude al futuro proyectado sobre los universitarios, es decir, lo que será y no lo que es. Sostienen los autores que la valoración social que tiene el estudiante de la universidad, al paso del tiempo se va haciendo cada vez más débil y difusa.

En el caso de Bolio (2003) y Mata (2013), retoman aspectos de orden personal, económico y familiar que incidieron en estudiantes cuando eran jóvenes ocasionando que abandonaran o postergaran sus estudios en esta etapa de juventud.

Esta revisión del estado de la cuestión referente a los jóvenes y su relación con el estudio y la educación superior permite reconocer y considerar algunas características de jóvenes estudiantes en distintos contextos y sus condiciones personales y culturales, además de identificar experiencias y maneras de vivir los estudios. También es reconocer algunas caracterizaciones estudiantiles ligadas a la evolución y condiciones del sistema educativo del nivel superior en cada entorno sociocultural presentado. De igual manera, plasman que los significados que se le otorgan a la escuela, la educación superior y el

estudio son diversos, son resultado de la interacción con otros jóvenes y actores sociales del entorno educativo y comunitario al que pertenecen, donde además se entrecruzan, se confrontan y se negocian.

Sin embargo, no se puede eludir que también aparece el discurso de aquellos jóvenes que no reconocen un sentido a los estudios, en donde prevalece una falta de interés que revela la poca atracción que para ellos tienen las instituciones universitarias y sus objetivos. Dichas condiciones dejan de manifiesto la importancia de considerar el origen socioeconómico y el género como dimensiones de análisis relevantes.

Los aportes antes expuestos brindan un panorama claro respecto a los referentes a considerar tanto de orden teórico, contextual, metodológico, tanto de los actores sociales como de los resultados obtenidos. Esta línea de investigación aporta hallazgos respecto a las valoraciones retrospectivas de los estudios, las resignificaciones y, sobre todo, de las expectativas versus realidad que tienen los jóvenes con la educación superior.

1.1.1.3 Investigaciones sobre Representaciones Sociales en la educación

A partir de la revisión de la Juventud, de los distintos abordajes a la construcción simbólica que se le otorga a la escuela, la educación superior y el estudio, es importante una exploración al estado que guarda las investigaciones en torno a las Representaciones Sociales.

¿Por qué la educación es un objeto pertinente de ser estudiado a través de la visión de las representaciones sociales?, Mireles (2011) refiere que las representaciones sociales en la educación son idóneas para entender la subjetividad, historicidad y complejidad social del entorno educativo, pero no sólo eso, sino que por su carácter interdisciplinario, la pertinencia del estudio de la educación a través de las representaciones viene en función de la variedad de enfoques sociales, históricos y antropológicos que se pueden emplear.

El presente estudio se adscribe a la categoría de los estudios basados en los centros y sus agentes en tanto sujetos de representación, al contemplar la propia representación social de la educación superior en tanto a la institución. Al respecto, Alasino (2011) señala que se reconocen tres categorías de los estudios de representaciones sociales en la educación: a) los focalizados en los centros y sus agentes en tanto sujetos de representación, b) los estudios que identifican las representaciones recíprocas de alumnos y docentes y c) los estudios que investigan el impacto de los fenómenos representacionales en los procesos educativos.

Entonces, entendiendo la importancia de conocer la representación dada a los procesos educativos, cabe preguntarse, ¿cuál es el panorama de la investigación en representaciones sociales sobre la educación?

En este sentido, se advierte que los trabajos relacionados con las representaciones sociales en México se refieren primordialmente al papel de los profesores y su práctica como docentes, así como al papel de su propia formación y de las reformas educativas, además de reflexiones teóricas sobre los atributos de las representaciones en educación (Palacios, 2009).

Sobre ello Gutiérrez (2007), sin afán de generar un estudio exhaustivo, recopila los estudios producidos en lengua española al respecto del amplio espectro de temáticas que pueden incluirse en las representaciones sociales, entre los que se encuentran representaciones sociales sobre la calificación (Salas, 2006), representaciones sobre el docente de educación normal (Güemes, 2003); (Cuevas, 2006); y sobre el docente universitario (Arbesú, Gutiérrez, y Piña, 2006), representaciones sociales sobre el fracaso escolar (Alvez y Wilson, 2006), representaciones sobre la escuela y perspectivas a futuro (Barbosa, 2006) y sobre los discursos mediáticos en torno a la escuela (Calonge, 2006), representaciones al respecto de las prácticas pedagógicas no formales (Calonge, 2002), representaciones sobre la huelga en la Universidad Nacional Autónoma de México (Cuevas, 2006) (Mata, Rascón, y Romo, 2003), representaciones del docente sobre el niño (Domínguez, 2006), representaciones sobre las autoridades universitarias (González, 2006a), representaciones acerca del estudiante universitario (González, 2006b) y acerca de su calidad académica (Mireles, 2003), representaciones al respecto de la formación docente (López, 1995), así como estudios en cuanto a las representaciones sociales y la cultura escolar (Prado de Souza, 2000).

Del mismo modo, Gutiérrez (2007) identifica el panorama bibliográfico en la producción de tesis en castellano. Éstas se orientan hacia distintos aspectos de la educación bajo el tenor de las representaciones sociales, algunas se abordan temas como las representaciones en alumnos de educación básica sobre la igualdad en la educación (Almaguer y Piñones, 2001), representaciones sobre la violencia de género en universitarios (Avilés, 2005), representación del orientador educativo en educación básica (Castrejón, 2005), representación social sobre la ciencia (Doller, 1992), representación del género en profesores de educación básica (Reséndiz, 2003) y sobre el propio docente de educación básica (Mercado, 2002), así como representaciones de la actividad docente (Villegas, 2006), representación sobre la calidad educativa en posgrado (Andrade, 1999; Mireles, 2001), representaciones sobre la lectura en estudiantes universitarios de nuevo ingreso a la universidad (Castellanos, 2006), representaciones sobre el proceso de construcción de identidad del profesor normalista (Güemes, 2002), sobre la calidad y los procesos de formación docente (López, 1995) y sobre representaciones en torno a la imagen del profesor (López, 1999).

Lo anterior da cuenta de que, si bien existen un gran número de trabajos al respecto de la educación, son menos frecuentes aquellos que ponen el centro de representación en la universidad en sí, como condición y espacio generador de movilidad social.

Respecto a los trabajos empíricos latinoamericanos de representaciones sociales sobre el papel de la educación y las perspectivas de movilidad que de ella se desprenden, se encuentran las investigaciones de Balduzzi y Egle (2010), Seidmann, Azzollini, Bail, Vidal y Thome (2007), Figari, Dellatorre y Romero (2008), Sapiains y Zuleta (2001). En el contexto nacional se encuentran los estudios de Guerra (2000) y Silas (2012), por mencionar algunos.

A manera de resumen y con el afán de facilitar la ubicación de los trabajos referidos en este capítulo, a continuación, se presenta un cuadro que los sintetiza y ubica de manera cronológica y con mayores detalles:

Tabla 1. Estudios de representaciones sociales y/o significados vinculados a la educación

Año	Nombre de la investigación	Autor(es)	Temática	Metodología	Lugar del estudio	Tipo de trabajo
1992	Representaciones sociales de los científicos sobre ciencia y divulgación científica	Doller	Ciencia	Cualitativa	México	Tesis
1995	Representaciones sociales de los profesores sobre sus procesos de formación docente y su práctica educativa en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa	López	Docente	Cualitativa	México	Artículo
1999	Representaciones sociales de la calidad educativa en alumnos y profesores de posgrado: estudio de caso	Andrade	Calidad educativa	Cualitativa	México	Tesis
1999	El profesor: su educación e imagen popular. México	López	Docente	Cualitativa	México	Tesis
2000	¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales.	Guerra	Bachillerato	Cualitativa	México	Artículo
2000	Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras.	Jodelet	Contribuciones de la representaciones sociales	Cualitativa	México	Capítulo del libro
2000	Develando la cultura escolar	Prado de Souza	Cultura escolar	Cualitativa	Brasil	Capítulo de libro
2001	Las representaciones de alumnas y alumnos de primaria y secundaria acerca de la igualdad de educación entre niños pobres y ricos	Almaguer y Piñones	Igualdad en la educación	Cualitativa	México	Tesis
2001	La representación social de la excelencia en el posgrado universitario. Estudio de tres proyectos académicos en el área de ciencias experimentales	Mireles	Posgrado	Cualitativa	México	Tesis

2001	Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano-populares desescolarizados	Sapiains y Zuleta	Escuela	Cualitativa	Chile	Artículo
2002	Representaciones sociales y prácticas pedagógicas no formales	Calonge	Prácticas pedagógicas	Cualitativa	Venezuela	Artículo
2002	Las representaciones sociales en la construcción de los procesos identitarios del maestro de educación normal. El caso de la Escuela Normal de Especialización	Güemes	Educación normal	Cualitativa	México	Tesis
2002	El docente de educación básica, representaciones sociales de su tarea profesional. México	Mercado	Tarea profesional	Cualitativa	México	Tesis
2002	Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión.	Araya	Representaciones sociales	Cualitativa	Costa Rica	Artículo
2003	La identidad del maestro de educación normal	Güemes	Educación normal	Cualitativa	México	Capítulo de libro
2003	Ser y pensar. Aprendizajes de las mujeres durante la huelga de la UNAM, 1999-2000.	Mata, Rascón, y Romo	Aprendizaje	Cualitativa	México	Capítulo de libro
2003	Excelencia en el trabajo científico. Representaciones de los agentes de posgrado.	Mireles	Trabajo científico	Cualitativa	México	Capítulo de libro
2003	El género en las representaciones del profesorado de secundaria acerca del alumnado.	Reséndiz	Alumnos	Cualitativa	México	Tesis
2005	Las representaciones sociales que construye el orientador educativo del nivel medio básico.	Castrejón	Escuela secundaria	Cualitativa	México	Tesis
2005	Representación social de la violencia de género en universitarios de la Facultad de Psicología	Avilés	Violencia de género en universitarios	Cualitativa	México	Tesis
2006	Fracaso escolar: relación entre representaciones sociales de profesores y su práctica docente.	Alvez-Mazzotti y Wilson	Fracaso escolar	Cualitativa	Brasil	Capítulo de libro
2006	Las representaciones sociales de los profesores de la UAM-Xochimilco y las becas a la productividad académica. Evaluación de la docencia y competencias.	Arbesú, Gutiérrez y Piña	Productividad académica	Cuantitativa y Cualitativa	México	Artículo
2006	Representaciones sociales de jóvenes alumnos de enseñanza secundaria sobre la escuela y sus perspectivas de futuro.	Barbosa	Escuela y futuro	Cualitativa	Brasil	Capítulo de libro
2006	Los procesos sociocognitivos en el discurso mediático sobre la escuela primaria en Venezuela.	Calonge	Escuela primaria	Cualitativa	Venezuela	Capítulo de libro
2006	Prácticas y representaciones sociales sobre la lectura en estudiantes de primer ingreso de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.	Castellanos	Lectura	Cualitativa	México	Tesis
2006	Representaciones sociales de estudiantes y profesores. La UNAM el segundo hogar.	Cuevas	Educación superior	Cualitativa	México	Capítulo de libro

2006	Lo que los maestros de primaria “piensan” del niño: un acercamiento social a su mundo.	Domínguez	Infancia	Cualitativa	México	Capítulo de libro
2006	La representación social de la calificación: estudio comparativo entre profesores y alumnos.	Salas	Calificación	Cualitativa	México	Capítulo de libro
2006	Representaciones sociales de la actividad docente. México: Tesis para obtener el grado de Doctor.	Villegas	Docencia	Cualitativa	México	Tesis
2006 ^a	Las autoridades de la UNAM: representaciones sociales de estudiantes universitarios.	González	Autoridades	Cualitativa	México	Capítulo de libro
2006b	Representaciones sociales de los estudiantes universitarios; productos y reflexiones de una línea de investigación.	González	Investigación	Cualitativa	México	Capítulo de libro
2007	Representaciones sociales sobre la educación y el trabajo en una época de crisis social, en jóvenes argentinos universitarios.	Seidmann, Azzollini, Bail, Vidal y Thome	Educación y trabajo	Cuantitativo y Cualitativo	Argentina	Artículo
2007	Las representaciones sociales. Panorama bibliográfico.	Gutiérrez	Representaciones sociales	Cualitativa	México	Artículo
2008	Educación e imaginario moderno en las representaciones de los estudiantes universitarios.	Figari, Dellatorre y Romero	Educación	Cuantitativa y Cualitativa	Argentina	Artículo
2009	Los estudios de representaciones en las Ciencias Sociales en México: 1994-2007	Palacios	Educación	Cualitativa	México	Artículo
2010	Representaciones sociales e ideología en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios avanzados.	Balduzzi y Egle	Identidad profesional	Cualitativa	Argentina	Artículo
2011	Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación.	Mireles	Representaciones sociales y educación	Cualitativa	México	Artículo
2011	Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación.	Alasino	Educación	Cualitativa	Argentina	Artículo
2012	Percepción de los estudiantes de nivel medio superior sobre la educación superior. Dos ciudades y cinco instituciones.	Silas	Educación superior	Cuantitativa	México	Artículo
2015	Estudiantes en la transición rural-urbana del bajo. Los significados del bachillerato y del trabajo	Tapia	Bachillerato y trabajo	Cualitativa	México	Libro

Ahora bien, cabe señalar que, en Europa, donde se concentra el grueso de la investigación en representaciones sociales (más del 90%) la tendencia se inclina hacia la línea estructural; mientras que, en América Latina, cuya producción se concentra principalmente en México, Brasil y Venezuela, la mayoría de las investigaciones son de

corte procesual (Araya, 2002). Esto al considerar que adoptan una metodología que las analiza desde su proceso constituyente, (Araya, 2002; Jodelet, 2000; Mireles y Cuevas, 2003) al considerar que “El enfoque procesual descansa en postulados cualitativos y privilegia el análisis de lo social, de la cultura y de las interacciones sociales, en general”. (Araya, 2002, p.48)

Después de ahondar entre investigaciones en representaciones sociales con énfasis en el papel que juega la universidad y la educación para los jóvenes, y tomando en cuenta la reducida producción de trabajos de esta índole, en contraste con la mayor producción de trabajos de otros tópicos en el campo de la educación, se justifica la necesidad de abonar al corpus de conocimiento que revela qué ocurre con aquellos jóvenes que aspiran, participan, desisten, o no se encuentran inmersos en la educación superior y si es que existen significados particulares vinculados a los contextos particulares en que ellos viven.

Al respecto, cabe abonar a la discusión de la aportación dada por estas investigaciones, pues no hacen referencias explícitas a los contextos dados en una sociedad como la tepatitlense, que ha pasado de ser una sociedad rural a una sociedad moderna de provincia donde además, se ha diversificado dentro de la mancha urbana el acceso a la educación superior, en contraste con tiempos correspondientes a los padres de familia y a los de las generaciones actuales, donde acceder a la educación implicaba procesos y mecanismos familiares y económicos distintos. Trabajos como el de Tapia (2015) indican que efectivamente existe un cambio generacional en comunidades que avanzan de lo rural a lo urbano, entendiendo las oportunidades escolares como medios para que los hijos se inserten de mejor manera a una vida laboral positiva y no tengan que verse en las condiciones desfavorables que ellos conocen, tales como la migración; pero además, el hecho de que los estudiantes-hijos consideren un futuro académico que continúe por los derroteros de una carrera profesional, es una señal de un cambio generacional, de los hijos, con respecto a sus padres.

Finalmente, se puede hablar de que pese a la poca literatura que muestra como eje de análisis el contexto de la provincia mexicana, existen evidencias empíricas sobre la educación como condición de cambio, de mejora y de oportunidades para los jóvenes, que se muestra con distintas significaciones de acuerdo a ejes de análisis como son el grupo etario, la escolaridad, la representación que se tiene sobre ser joven, los estudios, así como las condiciones de desenvolvimiento profesional en el medio laboral y la concepción de la familia en un entorno en transición de lo rural a lo urbano. Es importante señalar que los trabajos citados ayudan a entender cómo la educación se concibe como un medio de movilidad y que servirán como elementos de discusión en torno a la

existencia de una representación social equivalente en los jóvenes tepatitlenses hacia la educación superior.

1.2 CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación pretende contribuir, a partir del análisis de las representaciones sociales, al conocimiento respecto de las relaciones que existen entre la comunidad (en este caso de jóvenes) con las instituciones educativas del ámbito superior, así como aportar al estudio de los imaginarios que sobre los estudios universitarios tiene la población. En este caso, de un contexto específico cuyas características más sobresalientes son la transición acelerada que va de lo rural a lo urbano y de condiciones de vida tradicionales o conservadoras a globalizadas y de mayor intercambio cultural y económico.

Conviene señalar que en este trabajo se parte de la idea de considerar a la juventud o al joven como parte integrante y activa del entramado social que construye, conforme a diversas condiciones sociohistóricas, sus sistemas de representaciones, tanto de sí mismo como de entidades sociales como la familia, la comunidad y en este caso de una estructura social compleja como lo es la educación superior también denominada universidad o estudios universitarios.

Especialmente en la indagatoria se parte de que la noción de representación social abre un espacio para comprender y explicar, de un modo diferente e integrador, las producciones subjetivas respecto a objetos, hechos y procesos instituidos por la cultura y/o emergentes en un entramado social particular, y que a través de ellas es posible develar cómo se constituye lo social en tanto experiencia vivida y, mediante los discursos y prácticas de sujetos y grupos, acceder a procesos sociales complejos (Perera, 2005)

Cabe referir que tanto la comprensión como el análisis crítico de esta teoría, vista desde una perspectiva histórico-cultural, permiten valorarla como una opción pertinente para el estudio de la subjetividad y la realidad social, ya que en la concepción de las representaciones sociales el papel de la dimensión histórica tiene un papel significativo. (Perera, 2005).

Asimismo, resalta en esta noción el vínculo entre sujeto y entorno social como una construcción permanente de representaciones y realidad. Relación de tipo constitutivo en un doble sentido, donde lo social es un espacio dinámico de situaciones emergentes en el cual los individuos confrontan sus prácticas y representaciones y, en un interjuego sin fin, donde ambas se constituyen, desestructuran y reelaboran. Por tanto, es un enfoque que hace patente la comprensión dialéctica del proceso representacional (Perera, 2005).

Por las razones expuestas se juzga valioso atender la necesidad de continuar realizando estudios sobre las representaciones sociales en el campo educativo, ya que las

mismas hacen posible la aprehensión del carácter social e histórico, pero a la vez subjetivo, de la realidad social que mira al actor como un sujeto activo, cuyo papel es dar forma a lo que proviene del exterior. En este sentido, en el campo educativo las representaciones sociales pueden ser usadas, por ejemplo, para comprender cómo las transformaciones sociales o aquellas orientaciones marcadas por las políticas públicas en la educación influyen en los pensamientos, emociones y prácticas de los actores (Mireles, 2011).

En concreto, la representación social “es una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, que tiene un objetivo práctico y concurrente en la construcción de una realidad común de un conjunto social” (Jodelet, 1986, pág. 36). Este conocimiento social se presenta:

“[...] bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto” (Jodelet, 1986, pág. 472).

Específicamente y desde una aproximación conceptual integradora, una representación social es una dimensión subjetiva que integra contenidos y procesos cognitivos y simbólicos, mediados por procesos afectivo/emocionales, que actualiza el objeto en una situación particular condicionada por el contexto socio-histórico-cultural concreto, (Perera, 2005).

A la luz de esta perspectiva, la investigación busca comprender el papel que juega la educación superior; en particular, estudiar las formas en que los jóvenes de diferentes estratos sociales, localidades y niveles educativos y que pertenecen a la comunidad de Tepatitlán, han construido y construyen significados de la educación superior en un contexto específico, además de analizar si esta representación perfila actitudes y prácticas o conductas observables hacia la misma. Lo anterior cobra relevancia si se considera que aspectos tales como los valores, las creencias, las emociones y las representaciones, que orientan las acciones cotidianas de estos actores, deben ser analizados detenidamente con el fin de comprender la complejidad de la vida que envuelve los entornos educativos (Mireles, 2011).

Bajo dichas nociones generales y reconociendo la enorme complejidad del estudio de la educación superior, el presente trabajo de investigación pretende colaborar a la generación de conocimiento sobre el significado que tiene para los jóvenes la educación superior en su contexto, especialmente a través de intentar comprender la relación entre la educación superior y la comunidad, que para este caso la constituirán personas del Municipio de Tepatitlán de Morelos en Jalisco.

Así pues, y ante estos planteamientos, es necesario investigar qué ocurre en este momento en el imaginario de los jóvenes de la población, si esta tendencia global continúa en el discurso cotidiano de las personas de este entorno social, y más específicamente ¿qué les representa la educación superior para los jóvenes?, ¿Es la misma representación según su condición educativa y estrato social?, ¿Se modifica con el tiempo? ¿Han influido las mismas condiciones, nociones y expectativas? ¿La perciben como un mecanismo de movilidad social?, ¿se le juzga como una opción viable para su futuro?, y ¿vale la pena el esfuerzo y la inversión?

Especialmente, con un estudio como el presente, se cree factible generar conocimiento acerca de las relaciones entre educación superior y ciudadanía o comunidad, además de que se pretende estimular o posibilitar nuevos estudios con otros actores (representantes de gobierno, en especial los empleadores), quienes de manera directa o indirecta influyen o se vinculan con la educación superior, para que éstos se relacionen de forma más eficiente con los propósitos universitarios, de manera particular a los distintos programas o carreras profesionales.

El presente trabajo de investigación es una propuesta conducente para valorar impactos de las crisis sociales en la subjetividad de los grupos particulares (en especial los jóvenes), cuya articulación es necesaria para mantener el consenso en la sociedad y sus efectos en las prácticas cotidianas, o lo que es lo mismo, evitar la quiebra del consenso social y, por consiguiente, favorecer los procesos de integración al proyecto de la sociedad, Perera (2005).

1.3 OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A partir de los referentes anteriores el presente trabajo se ha formulado los siguientes objetivos y preguntas de investigación:

1.3.1 Objetivos

1.3.1.1 General

- Explicar las características de las representaciones sociales hacia la educación superior por parte de jóvenes de Tepatitlán de Morelos, Jalisco.

1.3.1.2 Específicos

- Caracterizar el contenido de las representaciones sociales hacia la educación superior de la población objeto de estudio.
- Examinar las principales diferencias que se observan en las representaciones sociales conforme a género de los participantes.
- Analizar las fuentes que dan origen a las representaciones sociales de la educación superior en jóvenes Tepatitlenses.

1.3.2 Preguntas

1.3.2.1 General

- ¿Cuáles son y cómo interactúan los elementos que conforman a las Representaciones Sociales sobre la Educación Superior de los jóvenes de Tepatitlán de Morelos, Jalisco?

1.3.2.2 Específicas

- ¿Qué características tienen los contenidos que aparecen en los discursos de jóvenes en torno a sus representaciones sociales de la educación superior?
- ¿Cuáles son las principales diferencias que se observan en las representaciones sociales conforme a género de los participantes?
- ¿Qué aspectos presentan las fuentes de las representaciones sociales de la educación superior en jóvenes de Tepatitlán?

1.4 CONTEXTO

La justificación y problematización antes expuestas han motivado a quien escribe a estudiar los significados que tienen de la educación superior jóvenes del Municipio de Tepatitlán de Morelos; ya que esta comunidad presenta rasgos socioeconómicos y culturales muy peculiares por ser una ciudad mediana del estado de Jalisco en donde el impacto de la globalización posee sus propios matices.

Lo anterior, se debe a que esta población está experimentando cambios de gran envergadura, a saber, una acelerada transición que va de una dinámica de carácter propiamente rural a otra con condiciones más urbanizadas y de condiciones de vida que podrían llamarse de tradicionales y conservadoras a globalizadas, además que puede exponer cómo se dan y presentan los significados de la educación superior por poblaciones en crecimiento.

Cabe mencionar que la Región de Los Altos de Jalisco o “Región Alteña” (dimensión geográfica donde se encuentra inserto el municipio de Tepatitlán de Morelos) ha sido estudiada de forma amplia y que su abordaje se ha centrado en la descripción de los tiempos prehispánicos hasta mediados de la década de los setenta; aunque poco a poco han emergido trabajos cuyos enfoques y temáticas de interés se pueden enmarcar dentro de los procesos modernos de la globalización.

Para ahondar sobre dicho entorno, en el siguiente apartado, se presentan con cierto detalle, las características que más destacan de la población que contextualiza el objeto de estudio del presente trabajo de investigación.

1.4.1 Tepatitlán de Morelos, Jalisco. Historia, indicadores de desarrollo y rasgos culturales

Dado que el presente estudio alude, en términos contextuales, al municipio de Tepatitlán de Morelos, Jalisco, en lo que sigue se da cuenta de algunos elementos de orden histórico, geográfico, demográfico, económico y especialmente educativo de la localidad, seguido de los principales rasgos culturales que en los últimos años se aprecian en dicha comunidad. Tal caracterización, además de ser por sí misma interesante, sirve de base para comprender los significados que sobre la educación superior han construido los habitantes de tal entorno geográfico.

Pero antes, en los párrafos siguientes se puntualizan los conceptos de cultura e identidad, debido al papel central que tienen en el presente capítulo y a que su mala

interpretación puede dar pie a algunas ambigüedades o confusiones. Para dicha tarea se acude a los señalamientos de Grimson (2011) y Giménez (2009).

Respecto a la cultura es posible afirmar que:

“es uno de los términos con más acepciones en las ciencias sociales y las humanidades [ya que] puede designar los procesos de significación, o bien, el excedente de sentido, pero también puede remitir los estilos de vida e incluso a la antigua idea -políticamente visible hasta hoy- de alta cultura” (Grimson, 2011, pág. 43).

Tal visión de la cultura se ha construido en distintos momentos históricos y desde perspectivas ideológicas diferentes, lo que ha ocasionado la polisemia del concepto y especialmente su politización. Sin embargo, a partir de los años ochenta del siglo pasado, se desarrollaron una serie de reflexiones y críticas a la forma de abordar y conceptualizar la cultura y su análisis, concluyendo que debe incluir además del sentido común, los hábitos, las creencias y los rituales, aspectos como las desigualdades, la historia y el poder dentro de cada cultura y entre culturas. Dicha concepción implica que:

“los supuestos de cultura que equiparan grupos humanos a conjuntos delimitables por valores o símbolos son equivocados porque tienden a pasar por alto que dentro de todo grupo humano existen múltiples desigualdades, diferencia y conflictos –entre generaciones, clases y géneros- que dan lugar a su vez a una gran diversidad de interpretaciones” (Grimson, 2011, pág. 61).

Por tanto, cuando se alude a la “cultura” debe superarse la noción de que todos los habitantes de una sociedad -y su correspondiente territorio- son uniformes respecto de sus valores o costumbres y; que dichas cosmovisiones son estáticas y están al margen de otros grupos sociales humanos. Además, es posible asignar un campo específico y relativamente autónomo a la cultura, entendiéndola como una dimensión de la vida social. Si se le define como *los procesos simbólicos de la sociedad*, la cultura se concibe como una dimensión analítica de la vida social.

Ahora bien, con relación al concepto de Identidad, éste implica un aspecto subjetivado e interiorizado de la cultura y que puede condensarse para su clarificación en los puntos siguientes (Giménez, 2009, pág. 11):

- 1) Cuando se habla de identidad se habla de representación –reconocida y compartida- que tienen de sí mismos los actores sociales.

- 2) Existe una relación indisoluble entre cultura e identidad, ya que la última sólo puede resultar de la interiorización distintiva y contrastiva de determinados repertorios culturales por parte de los actores sociales.
- 3) Existe una relación peculiar entre identidades individuales y colectivas, ya que, si bien por una parte hay que subrayar que la identidad se predica en sentido propio por los actores individuales, por otra parte, hay que advertir que las identidades colectivas constituyen una franja específica de la identidad de los individuos a través de su red de pertenencias sociales.
- 4) La identidad de un individuo se define por su red de pertenencias sociales.
- 5) La identidad no constituye una especie de esencia o atributo del sujeto, sino un sistema móvil de relaciones múltiples centradas en el sujeto de una determinada situación social.

Por ello, las identidades no son instancias en las que los sujetos se vean a sí mismos y se reconozcan como tales, en un contexto aislado y atemporal; más bien son guías para la definición individual y colectiva que orientan acciones y que perpetúan –al mismo tiempo que cambian– tradiciones, creencias, opiniones, emociones, lealtades, prejuicios y aspiraciones (Giménez, 2009).

Después de referir el concepto de identidad, es posible trasladar dicho aspecto a la población de interés de este estudio, la ciudad de Tepatitlán. Al respecto se puede decir que:

“las regiones se caracterizan por las singularidades que las diferencian; sin embargo, parece que la singularidad de la región alteña es ser un cúmulo de singularidades, lo cual la ha convertido en una región emblemática, incluso capaz de aportar elementos para la identidad nacional, dando la impresión de que la región alteña nació con nombre y estilo, de manera que los primeros referentes identitarios que se remontan a la llegada de los españoles siguieron firmes y aparentemente inamovibles hasta el último tercio del siglo XX” (Gilabert, 2013, pág. 10).

A partir de esta base conceptual y reconociendo la complejidad para describir a detalle un entorno social específico (especialmente sus prácticas culturales), a continuación, se presentan en primer orden un breve bosquejo de corte geográfico y demográfico del municipio de Tepatitlán, y en segundo, los rasgos más sobresalientes de la cultura de tan

emblemático municipio del estado de Jalisco, el cual, forma parte de una las regiones más prototípicas del estado y del país, a saber, la Región de Los Altos.²

Cabe indicar que, presentar en primera instancia los aspectos antes aludidos sobre Tepatitlán, obedece al hecho de que, para concebir los rasgos culturales de sus habitantes, es conveniente contextualizar el espacio y momento en el que donde dichos fenómenos sociales tienen lugar, además de describir los factores que caracterizan a esta población.

1.4.1.1 Breve bosquejo histórico de la estructura económica, política y social de Tepatitlán.

Etimológicamente Tecpatitlán significa “Lugar de Piedra Dura”, según la toponimia náhuatl, aunque algunos historiadores le asignan también el de “Lugar del Cuchillo Sagrado” (SIEG, 2012). Dicha comunidad ha experimentado múltiples cambios en su organización social que son el resultado de acontecimientos políticos y económicos que provienen desde tiempos prehispánicos.

En sus primeros momentos la zona geográfica fue considerada como una franja de frontera entre Mesoamérica y Aridoamérica y fueron “Los Caxcanes” quienes conformaron en ella una sociedad compleja, constituida por diversas etnias: Pame, Guamar, Guachichil, Zacateca, Caxcán, Tecuexe y Coca.

En la época de la colonia, Tepatitlán fue un lugar donde se concentraron grupos militares debido a que cuando los peninsulares incursionaron en la región del occidente del país, la región estaba poblada por indígenas guerreros que estaban en contra de la conquista de la Nueva Galicia (Guadalajara) (Icazuriaga 2002).

Por tanto, y bajo los designios del capitán Nuño de Guzmán, la región de Los Altos se conformó en un espacio militar y administrativo que enfrentó a los grupos opositores al Reino de la Nueva Galicia y se constituyó como un espacio de comunicación con Zacatecas, que ya era parte del reino (Icazuriaga, 2002)

En el contexto de estos eventos se iniciaron los primeros asentamientos de población principalmente española, debido a que los indígenas fueron desapareciendo del lugar por su participación en los combates. Icazuriaga (2002) sostiene que, como resultado de ello, se ejerció una enorme presión contra los pocos indígenas que quedaban, lo que ocasionó que la población fuera sometida a través de la evangelización. Cabe señalar que tal

² Sobre este punto conviene referir que, debido a que el concepto de identidad en ocasiones puede dar lugar a pensar que una vez constituida ésta, es inamovible o estática, se ha preferido emplear el constructo de “rasgo cultural”, el cual por sí mismo, alude al hecho de que en las personas la cultura de un grupo no se interioriza de la misma manera, es modificable e incluso intercambiable.

proceso corrió a cargo de los misioneros franciscanos (en 1530 llegaron a estas tierras con el fin de construir la primera iglesia) y que por tal razón se acuñó el primer nombre de la localidad, a saber, “San Francisco de Tecpatitlán”.

En dicho periodo emergió, en el plano de la estructura social, una sociedad cuya economía política regional se auto-organizó con base en las actividades productivas de la ganadería y la agricultura, lo cual desató a su vez en el interés y valor por la tenencia de la tierra (Icazuriaga, 2002).

“Resultado de esto, Tecpatitlán se concibió como una zona que prestaba servicios a los viajeros, a través de sus mesones y comercio, al mismo tiempo que en el resto del municipio se fundaron numerosos ranchos y haciendas con colonos españoles, que vivían dispersos en las zonas rurales y que viajaban a Tecpatitlán para asistir en los oficios religiosos que celebraba la iglesia, tomando a los pobladores como sus trabajadores en el campo” (Icazuriaga, 2002, pág. 96 y 97)

Por decreto del 27 de marzo de 1824, Tecpatitlán se convirtió en uno de los 26 departamentos en que se dividió el Estado de Jalisco, y se le concedió el título de Villa. A partir de ese mismo año pasó a pertenecer al Tercer Cantón con cabecera en La Barca, situación que prevaleció hasta principios del siglo XX.

Ya en la época conocida como la guerra cristera, se establecieron decretos alineados a la reforma agraria promulgada por el presidente Cárdenas, los cuales limitaban el poder a la iglesia, sobre todo en el tema de la apropiación de tierras. En tal contexto se realizaron arreglos políticos con las familias pudientes del lugar y los grupos oligárquicos para mantener la concentración de predios. Desde entonces en la región y especialmente en Tecpatitlán, el poder se concentró en los grupos oligárquicos, que con el pasar del tiempo, reestructuraron sus actividades comerciales y productivas y asumieron los puestos políticos del municipio, al interior de la región y el propio estado, lo que les permitió contar con las condiciones, la asesoría y las relaciones para potenciar su capital financiero y no perder el control político y económico del municipio (Icazuriaga, 2002).

“Tradicionalmente, las oligarquías alteñas controlaron el grueso de los recursos significativos de la región sin que un contrapeso político, social o ético les hiciera mella. Tal monopolio tiene una expresión espacial: en el paisaje natural y humano son palpables las manifestaciones de la explotación inmoderada del ambiente y la desigualdad social” (Gilabert y Camarena, 2007, pág. 227).

La concentración del poder y un desinterés por atender las necesidades del resto de la población, sobre todo de las zonas rurales, disparó la migración a la ciudad y el abandono del campo, sustituyendo la actividad campesina, por la participación en distintos tipos de oficios que demandaba la ciudad, (sobre todo albañiles y obreros) lo cual provocó el abaratamiento de la mano de obra y detonó una fuerte migración a Estados Unidos, por este sector vulnerable de la población (Partida, 2013). Por tales razones, “la débil estructura laboral de la región desembocó con el problema de la migración masiva, que a su vez enganchó con las arenas multiculturales que se extienden desde Jalisco hasta las comunidades de alteños que vivían en Estados Unidos” (Gilabert, 2013, pág. 12).

Ya en tiempos más modernos, sobre la ciudad de Tepatitlán, Icazuriaga (2002) refiere que esta localidad se desarrolla como un centro urbano, a partir de una serie de funciones que desempeña dentro de la zona de Los Altos de Jalisco:

- Una función política por la que la ciudad se convierte en una unidad política-administrativa situada dentro de una escala jerarquizada de diferentes centros de población, que están ligados administrativamente para controlar diversos territorios y a su población dentro del conjunto del país.
- Una función económica por la que la ciudad es el centro económico dominante debido a que predominan las actividades terciarias y secundarias, que la ligan a mercados nacionales y que por su expansión tiende a la hegemonía sobre las actividades primarias o rurales.

Una función social en cuanto a que la ciudad se convierte en el foco de las relaciones sociales entre la gente del campo y la ciudad.

1.4.1.2 indicadores actuales

- Geografía y demografía

El municipio de Tepatitlán de Morelos se localiza al suroeste del estado de Jalisco. Esta población tiene una superficie de 1 mil 532.78 km²; limita al norte con Valle de Guadalupe, al sur con Tototlán y Atotonilco el Alto y al poniente con Acatic y Cuquío. Su población en el 2015, según la Encuesta Intercensal INEGI 2015, era de 141 mil 322 personas; 48.9 por ciento hombres y 51.1 por ciento mujeres, los habitantes del municipio representaban el 35.4 por ciento del total regional. Comparando este monto poblacional con el del año 2010, se obtiene que la población municipal aumentó un 3.8 por ciento en cinco años.

El municipio en 2010 contaba con 33 localidades. La cabecera municipal de “Tepatitlán” era la más poblada con 91 mil 959 personas, y representaba el 67.6 por ciento

de la población, le seguía Capilla De Guadalupe con el 9.8, San José de Gracia con el 3.8, Pegueros con el 3.0 y Capilla De Milpillas con el 1.8 por ciento del total municipal.

Al respecto cabe referir que la región de Los Altos (entorno en el que se inserta el municipio de Tepatitlán) está viviendo un gran cambio demográfico ya que:

“En general, los hogares de los jóvenes que nacieron a partir de 1990 son notablemente más pequeños que los de los nacidos en las décadas anteriores. En Jalisco, entre 1970 y 1990 se redujo prácticamente a la mitad el número de hijos por mujer: de 6.56 a 3.36 y ha continuado el descenso: en 2013 la tasa global de fecundidad era de 2.2 hijos por mujer. Este es un gran cambio, en especial en la región de Los Altos, donde para las parejas representaba un orgullo tener todos los hijos que dios mande, actitud vigorosamente promovida por la Iglesia católica” (Durand y Arias, 2014, pág. 176).

Por otro lado, el municipio de Tepatitlán de Morelos cuenta con un grado de marginación muy bajo. Esto lo refiere el gobierno del estado a través de su plan de desarrollo regional, donde uno de los retos principales de la planeación del desarrollo es atender los mayores rezagos de la población. Para ello se requieren diagnósticos adecuados que permitan focalizar acciones en aquellos asentamientos con mayores carencias, considerando tanto a pobladores como a la comunidad misma. En este contexto el índice de marginación es una medida-resumen que permite diferenciar entidades federativas, municipios y localidades según el impacto global de las carencias que padece la población y mide su intensidad espacial como porcentaje de la población que no participa del disfrute de bienes y servicios esenciales para el desarrollo de sus capacidades básicas.

La construcción del índice para los municipios y regiones considera cuatro dimensiones estructurales de la marginación: falta de acceso a la educación (población analfabeta de 15 años o más y población sin primaria completa de 15 años o más), residencia en viviendas inadecuadas (sin disponibilidad de agua entubada, sin drenaje ni servicio sanitario exclusivo, con piso de tierra, sin disponibilidad de energía eléctrica y con algún nivel de hacinamiento), percepción de ingresos monetarios insuficientes (ingresos hasta 2 salarios mínimos) y residir en localidades pequeñas con menos de 5,000 habitantes.

En los índices de falta de acceso a la educación es donde encuentra mayor rezago el municipio de Tepatitlán, de acuerdo con datos de la Encuesta Intercensal INEGI 2015, el promedio de escolaridad del municipio es de 8.06, incrementando aproximadamente .5 puntos en un periodo de 5 años. Se destaca que la población de 15 años o más sin primaria

completa asciende a 26.1 por ciento, y que 28 por ciento de la población no gana ni dos salarios mínimos (Gobierno de la República, 2013). La mayoría de las principales localidades del municipio tienen grado de marginación bajo, a excepción de la cabecera municipal que tiene grado de marginación muy bajo y Capilla de Milpillas (Milpillas) con marginación medio, en particular se ve que esta última tiene los más altos porcentajes de población analfabeta (10.2%) y sin primaria completa (38.2%) (SIEG, 2012).

Otro aspecto que considerar en el análisis sociodemográfico que hace el Estado de Jalisco mediante el Consejo Estatal de Población (COEPO) es el reto de retener a su población para que no emigre a otro lugar del estado, el país o a Estados Unidos, dado que es una tradición fuertemente arraigada.

Un análisis de la población total y tasas de crecimiento por municipio de la región alteña de 1950 a 2010 se muestra en la tabla 1, donde se aprecia que Tepatitlán de Morelos es el municipio más poblado, con 136 mil 123 personas, le seguía Arandas con 72 mil 812 habitantes y aunque un poco más lejos, Jalostotitlán y San Miguel el Alto con más de 31 mil habitantes. Estos cuatro municipios representan 70.8% de la población total de la región. Por otro lado, el municipio de Cañadas de Obregón era el de menor cantidad de población (4,152) lo que significa una participación de 1.1% del total regional en esa fecha.

Tabla 2 Población de la Región Altos Sur de Jalisco por Municipio

Municipio	Hombre	Mujer	Total
Acatic	10,348	10,858	21,206
Arandas	35,135	37,677	72,812
Jalostotitlán	15,598	16,350	31,948
Jesús María	8,571	10,063	18,634
Mexticacán	2,777	3,257	6,034
San Julián	7,296	8,158	15,454
San Miguel el Alto	14,999	16,167	31,166
Tepatitlán de Morelos	66,244	69,879	136,123
Valle de Guadalupe	3,333	3,372	6,705
Cañadas de Obregón	2,015	2,137	4,152
Yahualica de González Gallo	10,586	11,698	22,284
San Ignacio Cerro Gordo	8,501	9,125	17,626
Total regional	185,403	198,741	384,144

Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010

- *Economía*

Los Altos de Jalisco en general y Tepatitlán son entornos altamente expulsores de fuerza de trabajo hacia los Estados Unidos, además, presume de contar con una producción agropecuaria, avícola y ganadera muy importante y de un peculiar patrón de industrialización textil (de la confección) con esquemas tradicionales y locales.

Tepatitlán es una zona orientada al sector comercio, servicios de salud, educativos, financieros y en ella se concentran empresas agrícolas del huevo y la leche, pero también se desarrollan las principales operaciones de ganado como la compra y venta de cerdos y borregos para la exportación. Además, la región alteña, se caracteriza por un mercado laboral orientado a una estructura familiar (Partida, 2013).

En los últimos años se ha considerado a Tepatitlán como un asentamiento limítrofe que se ha consolidado como un centro articulador con capacidad para atraer fuerza laboral, mercancías e inversiones de las cabeceras alejadas de Guadalajara; es el principal centro productor y comercial de la hoy denominada región Altos Sur (Macías y Muría, 2003).

Específicamente y en materia de indicadores económicos se puede referir que, de acuerdo con el Diagnóstico Municipal (SIEG, 2012) 44.9% de las unidades económicas correspondían al comercio, 44.8% al sector de servicios, mientras que a la industria 10.3% y a la agricultura un 0.01%. De los trabajadores asegurados, 20.63% se ocupaban en el ramo de la elaboración de alimentos, 8.15% se dedicaba a la ganadería, el 6.64% a los servicios de administración pública, 6% a compraventa de prendas de vestir y artículos de uso personal, 5.53% a la construcción, 4.56% a servicios profesionales y técnicos, 4.55% a la compraventa de alimentos bebidas y productos de tabaco, 3.91% al transporte terrestre, 3.76% a la producción de componentes metálicos, 3.11% a la compraventa de materias primas y el restante 33.16% a otras actividades.

Más en concreto y para tipificar el tipo y tamaño de la economía del municipio, en el gráfico 1 aparecen la distribución por sectores y el tamaño de las empresas que los constituyen:

Tabla 3. Distribución de los sectores de la economía y el tamaño de la empresa

Tepatitlán	Industria	Comercio	Servicios	Total
Micro	524	2718	2400	5642
Pequeña	56	68	161	285
Mediana	11	20	15	46
Grande	4	4	10	18
Total	595	2810	2586	5991

Fuente: CONEVAL 2010

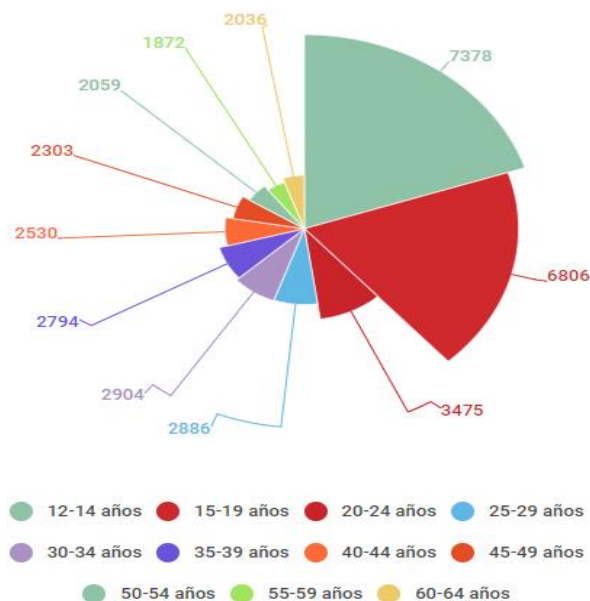
Por su parte y de acuerdo con el censo de INEGI (2010), la población económicamente activa en el municipio era de 58,131 habitantes, de los cuales, 38,200 eran varones y 19,931 mujeres. En cuanto a la población económicamente inactiva, (43,342 personas), 10,390 correspondían al sexo masculino y 32,952 al femenino. Es evidente el abandono del campo y la dedicación de un alto porcentaje de la población al comercio y a la prestación de servicios. “Tepatitlán da cuenta de tener un modelo económico local, aunado a la capacidad de la ciudad para ofrecer servicios y la aparición de nuevos mecanismos para acceder al suelo han imantado a la ciudad, pero también han desatado nuevos problemas” (Macías y Muría, 2003, pág. 88). Ente dichas problemáticas destacan, la carencia de servicios públicos, educativos y de seguridad, sobre todo en las periferias de la urbe, la convivencia de personas con costumbres, creencias y tradiciones distintas y el aumento de la economía o informal.

Al respecto el H. Ayuntamiento de Tepatitlán (2015–2018), en el plan de desarrollo municipal, indica que, 23,920 personas (42.62%) de la población económicamente activa ocupada requieren un mejor empleo con sueldos dignos, prestaciones de ley y horarios más justos, 18,696 personas (33.32%) laboran sin acceso a prestaciones de ley. Las personas que se ocupan en el sector informal son 24,301 que representa el 23.82% de la población económicamente activa.

A su vez en este diagnóstico que hace el H. Ayuntamiento de Tepatitlán (2015–2018), se indica que, en materia de vinculación del sector productivo con los jóvenes profesionales de la región, se requiere preparación técnica certificada, consideran necesaria que en las escuelas de educación superior del municipio haya preparación en emprendimiento e innovación (Incubadora de proyectos). Resaltan el deficiente acceso de profesionales en el sistema productivo de la zona, aunado a esto, faltan empleos y oportunidades a jóvenes con carrera profesional. Además, existe una importante proporción de jóvenes (44.2%) con estudios medio superior y superior que se ocupa de manera informal. Sin olvidar la deficiente vinculación entre la academia y la producción. Señalan que el vocacionamiento agropecuario sólo da empleo a 18.2% de la población económicamente activa.

Respecto de la población desempleada en el gráfico 2, se muestra su distribución por rangos de edad. Como se ve, la mayor concentración aparece (como ocurre en la mayoría de los contextos) en los rangos de los más jóvenes, ya que en su mayoría estudian, aunque según la misma fuente, 4,526 personas no lo hacen:

Gráfico 1. Población desempleada por rangos de edad



Fuente: INEGI 2010

A partir de los datos expuestos, es importante señalar que con el crecimiento y desarrollo del municipio se acelera el proceso de urbanización, lo cual ha afectado tanto a la ciudad como al campo, “el aumento demográfico ha traído consigo no sólo el crecimiento de la ciudad y la concentración de la población en ella, sino consecuentemente la diversificación de actividades y una diferenciación social mayor que traduce en una complejidad creciente” (Icazuriaga, 2002, pág. 188).

Ahora bien, en Tepatitlán al igual que la Región de Los Altos, se presentan índices de marginación (bajos a medios), desarrollo humano (medios) y rezago social (bajos a medios), lo cual permite establecer los parámetros para determinar las posibilidades de desarrollo con las que una sociedad cuenta, esto en virtud de la accesibilidad de sus pobladores a recursos educativos, laborales, de salud, de infraestructura y de vivienda, ya que la región presenta condiciones para el desarrollo de sus habitantes que van de aceptables a buenas (Pérez , 2016; COPLADE, 2011).

Sobre ello cabe señalar que los altos puntajes en el índice de desarrollo humano que presentan los municipios de la región en especial Tepatitlán de Morelos, combinados con los bajos grados de marginación y rezago social que se reportan, pudieran indicar que sus habitantes gozan de buenas oportunidades de desarrollo social y que los jóvenes de la región cuentan con condiciones básicas para lograr un buen desarrollo educativo; pero en los hechos ocurre lo contrario ya que se presentan contrastes en los distintos sectores

sociales de la población, ejemplo son las estimaciones del CONEVAL en materia de pobreza y que refieren que, en Tepatitlán de Morelos, la población vulnerable por carencias sociales es 56,105 (39.9%) y vulnerable por ingresos es 8,746 (6.2%). Además, la población en situación de pobreza asciende a 47,872, de los cuales 43,341 viven en situación de pobreza moderada y 4,531 de pobreza extrema. Finalmente conviene señalar que 24,301 (23.82%) personas en el municipio tienen carencia de acceso a la alimentación.

- *Educación*

A pesar de que Tepatitlán, en lo general, muestra positivas condiciones de desarrollo en comparación con otros municipios de la región y el estado, resulta cuestionable que en materia de educación no se reflejen estas circunstancias, ya que en dicho rubro se presenta un alto número de analfabetas en la zona (ver tabla 3), así como altos porcentajes en cuanto a rezago, abandono y eficiencia terminal en los distintos niveles educativos, además de los bajos promedios de escolaridad en relación a otras entidades del estado (COPLADE, 2011).

Tabla 4 Población de 15 años y más, población analfabeta y tasa de analfabetismo según sexo por municipio

Municipio	Población de 15 años y más			Población de 15 años y más analfabeta			Tasa de analfabetismo en personas de 15 años y más		
	Nombre	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres
Ameca	40,971	19,775	21,196	2,127	1,075	1,052	5.2	5.4	5.0
Autlán de Navarro	41,142	19,887	21,255	1,969	985	984	4.8	5.0	4.6
Zapotlán el Grande	72,525	34,353	38,172	3,059	1,329	1,730	4.2	3.9	4.5
Chapala	34,354	16,539	17,815	1,426	676	750	4.2	4.1	4.2
Guadalajara	1,111,368	522,743	588,625	23,365	8,855	14,510	2.1	1.7	2.5
Lagos de Moreno	104,418	49,238	55,180	7,434	2,951	4,483	7.1	6.0	8.1
Ocotlán	65,028	31,212	33,816	3,270	1,435	1,835	5.0	4.6	5.4
Puerto Vallarta	176,560	88,386	88,174	4,666	2,169	2,497	2.6	2.5	2.8
San Juan de los Lagos	44,174	21,303	22,871	2,878	1,309	1,569	6.5	6.1	6.9
Tepatitlán de Morelos	93,722	44,757	48,965	6,108	2,683	3,425	6.5	6.0	7.0
Tequila	26,839	13,140	13,699	1,313	578	735	4.9	4.4	5.4
Tlaquepaque	412,675	200,958	211,717	14,076	5,884	8,192	3.4	2.9	3.9
Tonalá	318,738	162,213	156,525	10,710	5,027	5,683	3.4	3.1	3.6
Zapopan	883,990	425,205	458,785	20,194	8,736	11,458	2.3	2.1	2.5

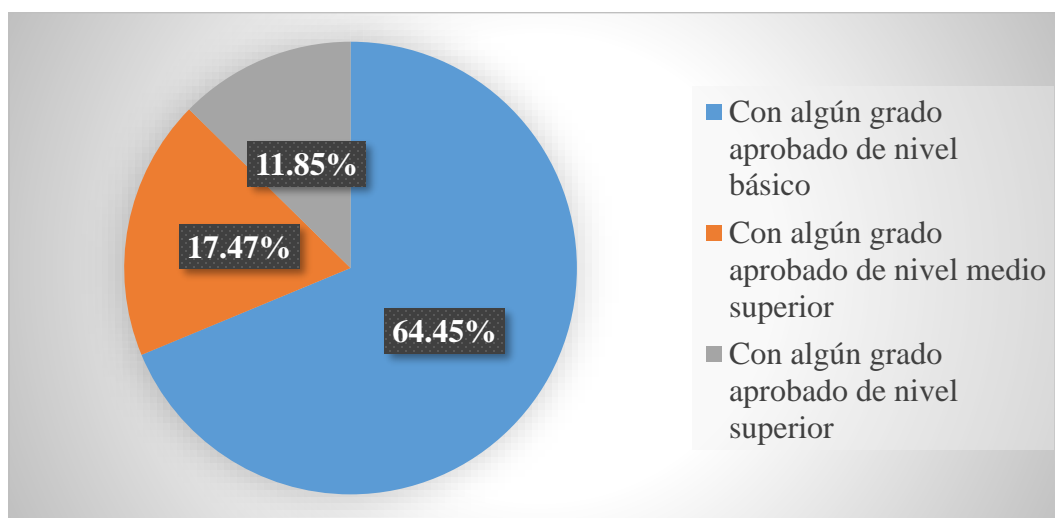
Fuente: Elaborado por el IIEG con base en INEGI 2010

Un ejemplo de lo anterior es lo reportado por el municipio de Tepatlán en el 2016 en donde se señala que la población joven que estudia apenas llega a 13,133 personas cuando en teoría, y conforme a la estadística, deberían estar estudiando 17,659. Además, dicho reporte menciona que 8,621 (35.2%) jóvenes en edad de 15 a 24 años dejaron sus estudios porque tuvieron que trabajar (COPLADE, 2011).

Por tanto, a pesar de que el nivel educativo de la población tiene una tendencia a incrementarse, los rezagos siguen siendo considerables. Sobre ello y de acuerdo con el COPLADE (2011), el rezago en educación básica al 2010 de la población con 15 o más años (93,722 habitantes) era de 54.3%. Específicamente 6,108 habitantes eran analfabetas (6.5%), 18,196 habitantes sin primaria terminada (19.4%) y 25,641 habitantes sin la secundaria (27.4%). En cuanto a la educación media superior, existían en el 2010, 85,091 habitantes de 18 años o más, de los cuales 74.3% no contaba con educación media superior, lo que equivalía a 63,222 habitantes. Además, en cuanto al rubro de escolaridad, cabe aclarar que el nivel educativo promedio de la población, que en el año 2000 era de 6 años, aumentó a 6.9 años en 2005 y a 2010 fue de 7.5 años, en este año 2018 es de 8.06%.

Otro ejemplo del rezago educativo que se vive en la localidad alude al hecho de que la población en el 2015, que contaba con algún nivel aprobado de escolaridad básica, (preescolar, primaria y secundaria) ascendía a 64.45%, lo que implicaba tres veces más que la población con un algún grado aprobado en educación media superior (17.47%) y casi seis veces más que aquellas con algún grado de educación superior (11.85%). Ver gráfico 2.

Gráfico 2 Porcentajes de la población con algún grado educativo



Fuente: INEGI 2015

En materia de cobertura educativa, durante el ciclo 2006-2007 fue de 72.66%, 98.61%, 78.80% y 55.79% en preescolar, primaria, secundaria y media superior respectivamente, mientras que en el ciclo 2010-2011 fue de 67.47%, 100%, 79.46% y 55.79% en los niveles preescolar, primaria, secundaria y media superior respectivamente (SIEG, 2012). Los datos presentados muestran que, si bien el índice de cobertura en educación media superior es mayor en Tepatitlán que el índice estatal, por aproximadamente 6 puntos, aún queda como reto importante ampliar la cobertura en este nivel, tanto en el municipio, como en la región.

En cuanto al número de escuelas, alumnos, docentes y grupos escolares en Tepatitlán de Morelos, y de acuerdo con la Secretaría de Educación Jalisco, hasta el ciclo escolar 2014-2015, los datos son los que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 5 Número de escuelas y alumnos por nivel educativo ciclo 2014-2015

Nivel	Número de escuelas	Alumnos	Grupos	Docentes
Educación Inicial (escolarizado)	3	212	12	34
Educación Inicial (no escolarizado)	1	209	13	13
Preescolar	136	6363	307	305
Centros de Atención Múltiple (CAM)	3	182	23	19
Primaria	140	19133	680	667
Secundaria	44	8668	261	516
Bachillerato (escolarizado)	20	5154	156	284
Bachillerato (no escolarizado)	8	410	30	54
Educación para adultos (básica)				
CEDEX (Centros de Educación Extraescolar)	2	79	N.A.	9
IEEA (Instituto Estatal para la Educación de Jóvenes y Adultos)	59	282	N.A.	N.A.

Fuente: Dirección de Estadística y Sistemas de Información; Secretaría de Educación Jalisco.

Como se puede observar, la mayoría de los planteles y la matrícula se ubica en el nivel de la primaria, disminuyendo significativamente en la secundaria y el bachillerato. Tal condición sirve para dar cuenta del rezago que en materia de cobertura y demanda educativa tiene la localidad.

Con relación a la oferta educativa, pese a estas circunstancias sociodemográficas y culturales de la población tepatitlense, hay actores sociales, empresariales y de gobierno

que han coincidido en tiempo y espacio en realizar gestiones para la consolidación, expansión y avances de los sistemas educativos, en particular en lo relacionado con la educación superior.

Al respecto conviene señalar que la oferta educativa terciaria se lleva a cabo por 6 instituciones educativas.

- 1) El Centro Universitario de los Altos (CUALTOS) de la Universidad de Guadalajara que oferta 13 licenciaturas:

Del área de la salud: Médico cirujano y partero, Enfermería, Cirujano dentista, Psicología y Nutrición; en el área agropecuaria: Médico veterinario y zootecnista, Ingeniería en sistemas pecuarios e Ingeniería en agroindustrias;

En el área económica-administrativa y ciencias sociales: Contaduría Pública, Administración, Negocios Internacionales y Abogacía.

En el ámbito de las ingenierías la licenciatura en Computación.

Además, oferta los cursos post-básicos en Administración y Docencia en Enfermería, Enfermería Médico-Quirúrgica y la nivelación de Enfermería.

También ofrece las Maestrías en Estudios Regionales, Administración de Negocios, Procesos Innovadores en el Aprendizaje y Ciencias en Salud Pública con orientación en Epidemiología. Finalmente, ofrece el Doctorado en Estudios Regionales y tres especialidades en el campo de la Odontología.

- 2) La Universidad Autónoma de Guadalajara a través de ÚNICO, que ofrece carreras especializadas de 2 años (donde los egresados obtienen su título con el grado de Profesional Asociado), 5 del área económica administrativa, 4 del área de la salud, y 3 del ámbito de la arquitectura y el diseño, además de 3 programas post-técnicos en enfermería.
- 3) La Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID), cuya oferta académica es de: Licenciaturas en Administración de empresas, Ciencias y técnicas de la comunicación, Contabilidad y finanzas, Derecho, Diseño gráfico digital y mercadotecnia; Las maestrías en Administración de negocios y maestría en Educación; así como planes ejecutivos en Administración de empresas, Mercadotecnia y Derecho.
- 4) El Centro de Estudios Superiores en Tepatitlán (TECPATL) quien cuenta con la Licenciatura en Arquitectura, Licenciatura en Diseño Gráfico y Licenciatura en Diseño Interior.
- 5) El Centro de Estudios Superiores de las Culturas (auspiciado por la Universidad de las Culturas de Michoacán), brinda 2 Licenciaturas en modalidad semipresencial (Pedagogía y Cultura Física,).

- 6) La Universidad América Latina A. C. que actualmente ofrece 12 licenciaturas en modalidad virtual. Mercadotecnia, Derecho, Administración de empresas, Filosofía, Contaduría pública, Comercio internacional, Educación, Sociología, Ciencias de la comunicación, Informática administrativa, Ciencias políticas y administración pública, Administración de empresas turísticas hoteleras (cabe señalar que su apertura depende de que se complete un mínimo de 15 personas).

Sobre dicha oferta educativa del nivel superior, y debido a la intención del presente trabajo de investigación de estudiar las representaciones sociales hacia este nivel educativo, cabe hacer un breve análisis sobre aspectos que pueden influir en la manera en que la población y especialmente los jóvenes, se vinculan con ella, a saber, su diversificación y su calidad.

En materia de diversificación se puede observar en los datos señalados, que existe una considerable variabilidad en la tipología de carreras, ya que existen programas académicos en prácticamente todos campos o disciplinas, esto es, económico-administrativas (siendo la mayoría), ciencias de la salud, humanidades, ciencias sociales, agropecuarias e ingenierías. Tal condición resulta peculiar, si se piensa que la ciudad de Tepatlán se encuentra en pleno proceso de transición entre lo rural a lo urbano y a constituirse como ciudad media.

Las razones que pueden explicar la diversidad en la oferta son, por un lado, la presencia de la Universidad de Guadalajara (la segunda universidad más grande de México), el atractivo y cercanía que tiene la capital del estado de Jalisco (Guadalajara) para instituciones privadas, el incremento poblacional que en los años recientes ha experimentado la presencia de alumnos de Tepatlán en estas últimas instituciones y, posiblemente, el mayor reconocimiento social que tienen para la población los estudios de nivel universitario. Evidentemente, dichas apreciaciones debieran ser constatadas por estudios específicos en la materia y en particular, la última afirmación, debe ser objeto de un mayor análisis en el presente trabajo.

Sobre la calidad de las instituciones, conviene señalar que la universidad con mayor reconocimiento es la de Guadalajara (al menos en materia de indicadores de calidad), ya que del total de su oferta de programas de licenciatura sólo uno de ellos no se encuentra acreditado por organismos evaluadores externos y una especialidad odontológica se encuentra adscrito al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (Universidad de Guadalajara, 2014).

Claramente el papel que juegan las demás universidades (todas privadas) es atender a los estudiantes que no fueron admitidos por dicha institución y en otros casos,

a los aspirantes que no se identifican con los principios y valores de tal entidad pública y que, además, cuentan con recursos suficientes para cubrir la matrícula de una escuela particular.

Ahora bien, a partir de estos últimos referentes, resulta importante compartir algunas reflexiones de los estudiosos del entorno de Los Altos de Jalisco, que pueden servir como base para análisis posteriores:

“La Universidad de Guadalajara en sus campus Tepatlán y Lagos de Moreno, deben de analizarse más a fondo, ya que, por su estructura, en términos de carreras que ofrecen, cerca del cuarenta por ciento de los estudiantes quieren ser contadores o administradores de empresas, y el otro cuarenta por ciento aproximado, estudian para abogados. Sólo el 2 por ciento quiere dedicarse a estudiar ingenierías agropecuarias, lo cual apunta a que los jóvenes no dependen de la sociedad ranchera y a que la región alteña, por su estructura productiva y sus culturas íntimas de clases, no podrá absorber exclusivamente a licenciados en contaduría, leyes y administración de empresas, según lo admiten las mismas autoridades universitarias” (Fábricas citado en López, 1999, pág. 259).

Por otro lado, López (1999), refiere que, si se mantienen las crecientes tendencias migratorias, los próximos “braceros” van a ser los egresados de la Universidad de Guadalajara, por lo que es difícil que las tendencias se reviertan. Las innovaciones tecnológicas desplazan con continuidad la fuerza de trabajo. Más preocupante es aún, la inclinación estudiantil alteña a no querer estudiar carreras relacionadas con el campo, porque ello es sólo un indicador del colapso de la sociedad ranchera y de que el agro no será un “factor de futuro vital”.

Finalmente, por razones culturales y socioeconómicas, una buena parte de los estudiantes universitarios estudian y al mismo tiempo trabajan. Los alumnos universitarios provienen de familias con promedio de 5 personas y que perciben de 5 a 10 salarios mínimos, lo que hace que no tengan la necesidad de trabajar, pero lo hacen por presiones culturales o por búsqueda de independencia económica (Gómez y Solano, 2006).

En específico sobre el abandono escolar, Gómez y Solano (2006, pág. 36) indican “que el estudiante no abandona sus estudios por razones económicas, al menos no en forma significativa, más bien ellas son una justificante para abandonar sus estudios y tienden a enmascarar más que a revelar los motivos básicos de la deserción”; además “tal parece que para el estudiante de la región la escuela pasa a segundo término, por debajo del trabajo o la ocupación laboral (Gómez y Solano, 2006, pág. 57).

Ante ello conviene referir lo dicho por Pérez (2013) en el sentido de que los jóvenes atraviesan fuertes tensiones, además de enfrentar la difícil ruptura de los espacios tradicionales de transición a la vida adulta; es decir, la trayectoria convencional de los jóvenes marcada por la transición –normal y ordenada– de la familia a la escuela, y de ésta al trabajo, para posteriormente emanciparse y ejercer plena ciudadanía, se rompió no hace poco para una importante proporción de jóvenes.

Por tanto, ante las peculiaridades en materia educativa que presenta la localidad, se refuerza más la necesidad de estudiar el fenómeno de las representaciones de la escolarización en los habitantes del municipio, ya que, en dicho entorno, se observa que, a diferencia de otros, no es necesariamente son las carencias económicas o la falta de cobertura educativa lo que mejor explica la manera que la población se vincula con la educación formal.

1.4.1.3 Rasgos culturales

Antes de caracterizar más ampliamente los rasgos culturales de los habitantes del Tepatitlán de hoy en día, cabe señalar que, a la fecha, sobreviven diversos elementos de orden social y cultural que son producto del pasado referido y que en términos expositivos se pueden categorizar en los puntos siguientes:

1. La fuerte presencia de la religión católica y sus prácticas,
2. La familia y el trabajo como un valor,
3. La relación histórica con la herencia de sangre y el linaje,
4. La presencia de grupos de influencia económica y,
5. La migración (un sueño compartido)

Dichas categorías se explican en los párrafos que a continuación aparecen.

- *La fuerte presencia de la religión católica y sus prácticas*

Uno de los principales rasgos culturales de Los Altos de Jalisco en general y de Tepatitlán en particular, es lo que llaman “el control legitimador” (López, 1997), el cual se estableció con actores sociales importantes y grupos de poder locales a partir de la venia de la iglesia católica. Dicha condición se instituyó en la época colonial, en la que se fincó el poder formal de dicho culto religioso, pero también informal y consensual y que permeó en todos los estratos y relaciones sociales. Tal condición se materializa en todos los ritos de paso y aflicción que conforman cada aspecto de la vida pública y privada de la comunidad (López, 1997); estos ritos van desde el matrimonio, los sacramentos religiosos e incluso la educación ya que incluso no es descabellado atribuir que en

Tepatitlán, como consecuencia del control ideológico de la religión, las familias busquen reforzar la educación, con respaldo en la doctrina católica y que las más de las veces tiene más peso que la educación del Estado (Hernández, 2013).

Desde la fundación de Tepatitlán, la influencia del pensamiento religioso ha quedado profundamente incrustada en la ideología y la cosmovisión alteña. La dimensión ideológica religiosa configura los rasgos culturales y la unidad, las relaciones interpersonales, las relaciones con la tierra y la propiedad y las relaciones con el Estado (Hernández, 2013). La influencia y profunda raíz católica, se hace presente en la región, desde los nombres de las villas y pueblos, llenos de advocaciones marianas o del santoral, por ejemplo, San Francisco de Tepatitlán (Gómez, 2013).

La religión es un elemento clave en la cohesión social del alteño, pues desde su implantación en estas tierras ha jugado un papel central, ya sea en el proceso de conquista, o en su uso político regional por comerciantes y rancheros que se beneficiaron de los peregrinos y sus aportes (Hernández, 2002). En este sentido, coinciden escritores regionales (Gómez, 2013; Casillas, 2013) en considerar que el fervor popular sigue caminos distintos a los dictados de manera oficial por las élites, ya sean políticas o religiosas; así pues, se les han conferido virtudes a los santos que se consideran patronos de las localidades (el Señor de la Misericordia, en el caso de Tepatitlán) en razón de las necesidades ecológicas, económicas e incluso estamentales de la población que les dedica su devoción popular (Hernández, 2013).

Desde el origen, Tepatitlán ofreció una ubicación privilegiada, en una tierra que se ubica en la franja entre Mesoamérica y Aridoamérica donde la tierra se comienza a volver árida, aquí el abasto de agua es relativamente bueno, en contraste con otros pueblos pequeños que durante la colonia no lograron prosperar y que permitieron a Tepatitlán ubicarse como centro económico, pero también religioso, cuya importancia comenzó a ascender a partir del siglo XVIII y principios del XIX (Casillas, 2013). Estas razones ecológicas determinaron la constitución de Tepatitlán como centro económico, comercial y religioso a nivel regional, en el que la presencia de tierras y agua se ve reflejada en la devoción popular que confiere dichos dones a la magnanimidad del Señor de la Misericordia (Hernández, 2013).

Las “apariciones” del crucifijo del Señor de la Misericordia y la posterior construcción de su santuario, revelan lo comentado por Hernández (2013), donde la voluntad popular local se impone ante las demandas de las élites políticas y religiosas. El crucifijo sería llevado a Tepatitlán por iniciativa de habitantes ilustres con cierto capital económico, tal es el caso de Pantaleón Leal, donde se suscita la disputa con el Obispado para la construcción de su santuario, que no sería ubicado donde el obispo lo indicó, sino

a tres cuadras al sur, el lugar donde se ubica hoy en día; esta ubicación traería beneficios económicos a los comerciantes y poseedores de predios, según lo relata Casillas (2013).

Por lo descrito en el párrafo anterior, se pone de manifiesto la influencia de los intereses económicos y religiosos que se integran en el fervor popular, mentalidad conservadora que influye en gran parte de las decisiones de la comunidad y del individuo. Esta ideología alteña recuerda a lo expresado por Weber en “la ética protestante y el espíritu del capitalismo” donde la fidelidad a la religión, la fe y lo que se ha logrado con ella es más importante que la mansedumbre, caridad y conformismo (Hernández, 2013).

Si se concibe a la religión católica como un elemento de cohesión y sentido de pertenencia y a su doctrina y preceptos como iguales en importancia a los del Estado y a su estructura como un elemento de poder político y económico, tal cual se le ha dado históricamente a nivel regional, es pertinente preguntarse por el papel que juega la figura del representante de dicha religión como moldeador y guía de la ideología del feligrés. Al respecto, cabe señalar que la figura del sacerdote es en el contexto local, una figura de liderazgo, autoridad y poder no sólo religioso, sino también secular. Tal afirmación se sustenta en el hecho de que la figura del párroco ha sido influyente en el desarrollo de los sucesos que conformaron el poder local, incluso en los tiempos de conflictos regionales en defensa de la fe (Hernández, 2002), “aunque la iglesia no lo afirme abiertamente, hay muchos intereses en la religión y la política” (Medrano, 2013, pág. 92).

Por su parte, a pesar de ser una región ubicada geográficamente en proximidad al centro del territorio nacional, siendo una zona de tránsito entre los grandes centros urbanos mineros y comerciales y zonas en las cuales han ocurrido sucesos de importancia clave en el desenvolvimiento del devenir nacional, la región de Los Altos de Jalisco, se ha mantenido más bien periférica a la influencia de los sucesos de impacto nacional, siendo incluso, en ocasiones a la inversa, donde sucesos locales, principalmente los que son de índole religiosa evolucionan al grado de impactar a nivel nacional, tal es el caso de la Guerra Cristera (Hernández, 2013). Ya se han referido las aportaciones de autores al respecto del entramado de intereses políticos, económicos y religiosos que determinan los derroteros por los cuales transitan las vidas de los habitantes de la región, tal es el caso que la ya citada Guerra Cristera. Tampoco se trató completamente de un movimiento meramente religioso, sino que como menciona López (1997), los alteños se opusieron a un proyecto centralista nacionalista y laico con raíces en las Leyes de Reforma promulgadas por Juárez y continuado por una tensa relación de la Iglesia Católica con el nuevo estado postrevolucionario, pero cuyas raíces se remontan hasta el anti-centralismo del periodo de la conquista efectuado por Nuño de Guzmán. Así pues, más que un conflicto de fe se trató de un problema de la pérdida de poder de la Iglesia ante el Estado

y un problema de la tenencia de la tierra (Hernández, 2002). Mediante el poder que sobre las conciencias ostentaba el clero, éste se valió para que la Cristera pasase a ser percibida como un medio de ganarse el cielo en defensa de la fe, ya que la Iglesia es una institución política y que la Guerra Cristera fue y es una cuestión régimen (Medrano, 2013); basándose en documentos de la época que evidencian los movimientos del clero para, a través de ejemplos como el del mártir tepatitlense Tranquilino Ubiarco, exaltar el papel de los mártires y los cristeros como figuras inspiradoras en un conflicto político. Basta con citar la frase de Meyer (2004, citado en Medrano, 2013) para ejemplificar el papel fundamental de la religión en un conflicto terrenal y político “la religión es un poderoso mecanismo para armar una rebelión popular”. La Guerra Cristera fue producto de una época donde el fanatismo y los radicalismos tanto de la Iglesia como del Estado encontraron un nicho para gestarse (Medrano, 2013).

Pese a lo anterior, resulta interesante notar cómo en los círculos jóvenes y progresistas de la ciudad de Tepatitlán, se hace presente una pérdida sistemática del tradicionalismo católico y su poder regional, así como la influencia de movimientos e importaciones culturales, pero también económicas producto de un cambio social y religioso a causa del contacto con la cultura estadounidense desde hace buen tiempo, la “dolarización” de la economía regional y el envío de remesas, así como al creciente proceso de globalización y diversificación de las fuentes de información (López, 1997), movimientos pese a los cuáles, al menos nominalmente, un altísimo porcentaje de la población se sigue considerando católica, según lo muestran los datos estadísticos oficiales.

En Tepatitlán de Morelos, según el último censo del INEGI (2010), 97.8% de la población dice profesar la religión católica. Ante esta mayoría absoluta, el 2.2% restante se divide entre las religiones Protestantes históricas o reformadas (18 personas), Pentecostales, Evangélicas y/o Cristianas (1,303 personas), Pentecostales (44 personas), Cristianas y Evangélicas sin sustento actual pentecostal (1,259 personas), Adventistas del Séptimo Día (4 personas) Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días (59 personas), Testigos de Jehová (346 personas), Budismo (2 personas), Espiritualistas (8 personas), Otras religiones (3 personas), Cultos Populares (2 personas), New Age y Escuelas Esotéricas (1 personas) y sin religión, 576 personas. 672 personas no especificaron su creencia religiosa. En tal sentido y de acuerdo con el diagnóstico municipal, existían 34 templos en la ciudad.

Si bien el cambio sociocultural y religioso es inminente, resulta innegable que la religión católica sigue siendo parte fundamental del ser alteño y del ciudadano

tepatitlense: “los alteños han sido, son y serán católicos por definición, aunque dejen de serlo por convicción” (Hernández, 2002).

- ***La familia y el trabajo como un valor que los distingue***

Otro elemento importante en los rasgos culturales de esta comunidad es el valor que hay por la familia, y el trabajo. Estos valores se ven relacionados con las prácticas religiosas que se perpetran en el contexto tepatitlense, además de sus propias condiciones.

Para los integrantes de esta comunidad, el trabajo es un valor muy importante, ya que, el mismo les otorga la posibilidad de vivir de manera holgada “como Dios manda”, por lo que se conciben a sí mismos como gente trabajadora y responsable. El trabajo es el objetivo primordial en la educación de los hijos de toda familia tepatitlense. Los niños desde edades muy tempranas comienzan a integrarse al plano laboral familiar. Palomar Vereá (2005) evidencia como el trabajo es la única herramienta que les da seguridad de poder adquirir bienestar, aunado al valor por la tierra:

“...destacan elementos de la identidad alteña: una ética regida por el trabajo difícil que requiere estoicismo, dureza, aguante. Esto nos habla de la estetización de lo que genera un medio ambiente difícil, que se liga con el fuerte vínculo con la tierra: “lo que vale, cuesta” (pág. 122).

La familia confiere un papel fundamental al trabajo, es el valor heredado más importante que se debe transmitir a los hijos. Es la impronta de ser Alteño al salir a otros lugares, es de lo que se habla en otros contextos de los hombres de esta comunidad. El trabajo en las mujeres se representa en el cuidado y preservación de la familia, por lo que esta tarea les compete a ellas, al ser las encargadas del hogar. Sin embargo, el proveedor de los recursos de la misma, se le asigna al hombre.

Las familias y el trabajo van de la mano, se buscan como los mecanismos para lograr la felicidad y la realización de cualquier hombre y mujer pertenecientes a esta comunidad.

Según Palomar (2005), las oligarquías, conservan su riqueza a través del matrimonio, es así como las mujeres deben buscar concretar las mejores alianzas familiares como parte de su plan de vida (hombres trabajadores con mujeres bellas, amables y entregadas a cuidar y preservar los bienes y la familia) con el objetivo de que se sigan reproduciendo y obteniendo ganancias para su familia a través de las herencias. El trabajo y la familia aunados a la representación que se tiene de la mujer, la religión y la asignación de tareas, así como de roles de género, tienen como objetivo principal preservar el linaje, los valores familiares y comunitarios:

“La historia poblacional se fue conformando con elementos culturales diversos, concretizándolos en el amor al trabajo. Respeto y veneración por sus raíces, hábitos y virtudes fomentadas en el seno familiar; fervoroso cariño hacia Dios, lealtad y tenacidad con el trabajo, honrado creencias limpias, costumbres de nuestros ancestros, entrañable cariño a la tierra, al terruño, al suelo que la vio nacer; el cariño por la tierra misma, por su propio folclore, sistema de principios que se tiene dignidad y por la palabra dada, por la palabra empeñada la honorabilidad, la libertad y el apego a la familia, fincando su fortaleza en el papel de la mujer alteña.” (Palomar, 2005, pág. 310)

- ***La relación histórica con la herencia de sangre y el linaje***

Con relación al rasgo cultural de los tepatitlenses vinculado al reconocimiento o filiación con sus orígenes europeos suele decirse que:

“Al ser poblado Los Altos por una sociedad criolla, descendiente de españoles de origen francés (cruzados de Cristo Rey, que pelearon contra los turcos en Asia, y los Moros en la península ibérica) así como por los flamencos y portugueses, se generó una cultura vernácula de relaciones sociales mediante una autoidentificación mentalística ancestral y arbitraria, lo cual propició una comunidad regional imaginada, con una ideología local y cultura íntima de clases sociales y que ésta sociedad regional se mantuvo sin mezclas hasta hace muy poco” (López, 1999, pág. 20).

Cabe señalar que dicha tendencia enmarca el motivo de la ausencia de grupos étnicos originarios en la Región y en el Municipio de Tepatitlán, además de que brindan el referente de las razones de por qué, hasta la fecha, parte de la población considera sus orígenes europeos y niega cualquier mestizaje, lo cual, en su imaginario social, les brinda una condición de distinción con el resto de la población jalisciense.

Respecto a los términos de pertenencia y de cómo los alteños quieren ser reconocidos: “la cuestión del parentesco y [...] linajes familiares ha sido un tema atractivo, pues ha desatado una imaginación profusa acerca de las posibles herencias de sangre europea. En ningún otro lugar de México me he encontrado con tantas genealogías” (Gilbert y Camarena, 2007, pág. 15).

Otro rasgo característico que se adhiere a éste es el parentesco y origen europeo ya que se presume que una de: “las características muy peculiares del alteño son su pureza de sangre, sangre azul, descendiente de españoles, sin mezcla. Es motivo de orgullo y de honor” (Hernández, 2013, pág. 35). En el caso del parentesco alteño: se puede hablar de matrimonios entre parientes con la finalidad de no fragmentar la propiedad de la tierra o para no mezclar la sangre “española” con la mestiza, criolla, indígena o mulata.

Sobre esto (Fábregas, 1986) indica:

“El derecho a la propiedad se transmite por ambos lados [...] Los matrimonios preferenciales entre parientes implican que además de la relación de afinidad exista otra de consanguinidad, que el cónyuge es además el tío o el sobrino. Estas relaciones son sociales y conllevan el traspaso de la tierra y las condiciones de trabajo forman la base sobre la que se sustentan [...] la relación de parentesco adquiere concreción económica en la tierra y el ganado que se heredan” (pág. 166).

Otro rasgo cultural que emergió del hecho de que la población tuviera nula o muy poca presencia de indígenas (especialmente en Tepatitlán), es el culto a la belleza femenina, donde se le da un fuerte valor a sus mujeres, esta idea permea en todas las esferas sociales y es aprendida a través de sus ritos y festividades, como son certámenes de belleza y aparición de la mujer en eventos de carácter religioso y cívico, como un estandarte de distinción, donde la representación de la belleza femenina se plasma al presentar mujeres de tez blanca, ojos color claro, el cabello largo y alineado, con rasgos faciales perfilados, la cintura estrecha con caderas y muslos pronunciados.

Incluso es motivo de orgullo que se muestra hacia el exterior a través de la participación de las mujeres en eventos de belleza estatal, nacional e incluso internacional o en expresiones en la música tradicional mexicana, a saber, la copla de “Las Alteñitas”.

- ***La presencia de grupos de influencia económica***

Debido primordialmente a las actividades económicas que han caracterizado a Tepatitlán (agricultura, ganadería, leche y avicultura) resulta evidente que la “tierra” ha jugado un papel central en la conformación de los rasgos culturales “tepatitlenses” y de todos Los Altos de Jalisco. “Tiene tierra el oligarca, el terrateniente, el hijo de familias de abolengo, quien no pertenece a este grupo, trabaja la tierra, como elemento sobre el cuál giran las vidas de los habitantes de la región” (Hernández, 2002).

Hernández (2002) indica que las relaciones de trabajo y producción predominantes a través de los tiempos en Los Altos son entre patrón y asalariado. Tradicionalmente en el ámbito agrario, el obrero disponía de casa y tierra para su uso que recibía a cambio de laborar las tierras del patrón además de un salario pagado. Estos modos de producción contribuyeron a mantener el modo de vida y organización familiar campesina. El mismo autor resalta también que quienes verdaderamente conectaron a los trabajadores y los medios de producción fueron los miembros de los grupos de influencia económica del entorno.

En la región, el sentido de pertenencia y el prestigio social de las personas se relacionan con los medios de producción. Si bien durante la mayor parte de su historia la región se caracterizó por su suficiencia en la producción agrícola y ganadera como sustento primordial de su economía, en periodos de tiempo más recientes, la economía con base en el campo ha pasado a un segundo término, siendo gradualmente desplazada por una economía postcampesina donde el Estado y las empresas toman lugares predominantes (López, 1997).

La importancia de la tierra y los medios de producción se hace evidente en el momento de pasar las propiedades a la siguiente generación o heredarlas, donde frecuentemente dichas herencias son escenarios de conflictos encarnizados entre hermanos, incluso pudiendo llegar al asesinato entre ellos para conseguir una fracción de la propiedad familiar (Hernández, 2002). Este tipo de propiedad familiar se encuentra frecuentemente en buena cantidad de empresas de importancia en Tepatlán (Partida, 2013), donde el apellido de las familias que ostentan dichas células productivas es sinónimo de riqueza y prestigio pero que, además, dicho prestigio no siempre está directamente vinculado al poder político, sino que deviene en mayor medida de una situación de tradición y del poder económico. Así lo evidencia Preciado (1997), al hablar de manera confidencial de una de las familias más ricas del municipio, que identifica como familia A, y que entre sus giros comerciales se ubica la producción avícola y agroindustrial, particularmente en el rubro de los alimentos para el ganado, además de una próspera relación con banqueros locales, que les ha garantizado la incursión en otros mercados, como es el del comercio automotriz; pero construir este emporio económico les ha llevado a estar frecuentemente relacionados con las élites políticas, sin haber estado nunca interesados en el Ayuntamiento como objetivo político, probablemente porque su prestigio viene del poder económico y sus relaciones con notables, según comenta el autor. Este caso no es aislado, ya que por lo menos otra familia (familia B en el texto de Preciado) productora en el mercado avícola, cuenta con una cuantiosa riqueza y tampoco se ha visto interesada en la política local.

Pero esto no siempre es así, ya que también existen familias con ingresos industriales, comerciales o agrícolas, que han logrado reunir cierto poder político, familias cuyos miembros han sido partícipes de la política local (familia C, en la que uno de sus miembros llegó a ser presidente municipal, por ejemplo). En otros casos, familias de empresarios agroindustriales no han contado con la suficiente simpatía entre la población como para ganarles el suficiente apoyo político (Preciado, 1997).

Hasta aquí existe evidencia que muestra la posición del empresario, del terrateniente y del hombre adinerado como una persona respetable y acomodada, con

privilegios y abolengo suele ser reconocido como figura importante y prestigiosa e incluso aspiracional para el resto de la población. Incluso se señala como una característica importante de la población el tener reconocimiento social y ostentar la solvencia económica y material, y el reconocimiento que ello conlleva, siendo una aspiración bastante generalizada en la población (Gilabert y Camarena, 2007). Tal aspiración conlleva a una imitación, es decir; “imitar a quienes han ganado dinero y la influencia de los relatos sobre las fiestas, la facilidad de comprar automóviles lujosos y el vestir de manera diferente y generalmente ostentosa” (González y Reynoso, 2013). Por tanto, tal condición de modelaje exige o demanda mayores esfuerzos y no en pocos casos, obliga a sus habitantes a salir del entorno en búsqueda de mayores ingresos, pero con la expectativa de luego regresar y mostrar o exponer sus logros.

- ***Migración, un sueño compartido***

La dinámica demográfica de la región, desde los mismos inicios del siglo XX, ha mostrado el continuo abandono del campo por la ciudad y el extranjero, condición que se sustenta, por una parte, por las circunstancias económicas y escasas oportunidades para los jóvenes de esta región, que en la búsqueda de mejores oportunidades terminan por emigrar hacia Estados Unidos y Canadá.

Los procesos migratorios se han convertido en fenómeno de corte cultural ya que incluso personas que no tienen necesidad económica se trasladan a otras localidades siguiendo e imitando tradiciones de las generaciones que les preceden, “la débil estructura laboral de la región desembocó con el problema de la migración masiva, que a su vez enganchó con las arenas multiculturales que se extienden desde Jalisco hasta las comunidades de alteños que vivían en Estados Unidos” (Gilabert, 2013, pág. 12). Por su parte, la cada vez más influyente cultura norteamericana, procesada por los migrantes que no perdían su relación con la tierra que los vio nacer, provocó otra dinámica de vida y de percibir la modernización que generó una redistribución de los papeles sociales (Gilabert, 2013).

Es claro con lo anterior (a pesar de la creciente dinámica productiva de la región), que todavía una buena parte de los trabajadores oriundos de la región prefieren emigrar y realizar las labores intensivas del campo o en el sector servicios en los Estados Unidos. Este fenómeno es interesante, pues los factores socioeconómicos que determinan la actitud de emigrar son más atractivos, que el de quedarse a laborar en la región, pues como se sabe las condiciones de trabajo, de empleo y salarios que se dan en los Estados Unidos contrastan con el trabajo agrícola, y de granja, de una manera muy diferenciada. Tal condición para los productores agrícolas y de granjas alteñas genera desconcierto y

malestar y los obliga a contratar a trabajadores de otras entidades como Chiapas y Oaxaca, quienes por cierto están dispuestos a laborar en condiciones de trabajo precarias (Partida, 2013). Lo anterior afecta a las dinámicas y estructuras familiares:

“...ya que hasta hace muy poco tiempo habría sido impensable que una mujer migrara a los Estados Unidos en busca de trabajo si no era llevada por su marido. Poco a poco el dilema del regreso está perdiendo fuerza porque algunas de las razones para regresar también se están debilitando, lo que significaría que muchas de las familias que se sostienen gracias a las remesas acabarían por irse” (Gilabert, 2013, pág.13).

Sin embargo, a pesar de que dicha tendencia es creciente, todavía una buena proporción de migrantes tepatitlenses tienden a regresar por temporadas (especialmente en temporada navideña y en las fiestas patronales) mostrando mediante ejemplos de ostentación (automóviles lujosos, remodelaciones o compras de casas habitaciones y de aportes económicos para el desarrollo de las “fiestas”) que el ser migrante es todavía una alternativa viable para la mejora económica tanto personal como familiar.

Tras la exposición de los elementos de orden histórico, geográfico, demográfico, económico, educativo y cultural de la localidad de Tepatitlán, cuya intención fue caracterizar el entorno en el que habitan los jóvenes que conforman a la población objetivo del presente trabajo, en el apartado que sigue, se abordan los elementos teóricos en los que se sustenta el trabajo de investigación. En especial, se profundiza en la teoría de las representaciones sociales y el concepto de educación superior ya que tales referentes conforman en términos amplios el objeto de estudio de la actual indagatoria.

2. PERSPECTIVA TEÓRICA

En este capítulo se abordan los aspectos de corte teórico que dan sustento al presente trabajo de investigación. En él se presentan los elementos centrales de la Teoría de las Representaciones Sociales tales como su abordaje conceptual, su formación, funciones, elementos, dimensiones, antecedentes, escuelas, enfoques y estrategias metodológicas para su abordaje. También, en el presente rubro, se tratan aspectos centrales de la tesis como son la conceptualización de la educación superior, un breve repaso de la misma en el contexto latinoamericano y algunas reflexiones sobre su problemática en la actualidad. Finalmente, y debido a que la perspectiva central de la indagatoria es analizar la construcción simbólica que sobre dicho nivel educativo tienen los jóvenes se elabora una reflexión teórica sobre dichos actores.

2.1 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

2.1.1 Introducción

Proveniente de la psicología social, la Teoría de las Representaciones Sociales se ha constituido, hoy en día, en una de las formas teóricas más relevantes para el abordaje de los significados y la construcción de la realidad por parte de los individuos.

El concepto de Representación Social se menciona por primera vez en la tesis doctoral de Moscovici, titulada “La Psychoanalyse, son image et son public” en 1961, y con ello, Moscovici inauguró una era en la investigación empírica de las representaciones (Farr, 1986) y un innovador campo de investigación social (Abric, 2001). La propuesta de Moscovici se enmarca en un contexto histórico propio del desarrollo de la psicología social como ciencia (Perera, 2005), y, pese a que el concepto de representación social, en origen, representación colectiva, surge en la sociología, es en la psicología donde su teoría es consumada (Jodelet, 1986). Desde la elaboración del concepto se ha avanzado al desarrollo de una teoría que busca integrar “lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social; el pensamiento y la acción” (Barberena, 2008, p.23).

Jodelet (2000) destaca la pertinencia de la utilización de la teoría de las representaciones sociales para estudiar objetos sociales de distinta naturaleza, pues su transversalidad e interdisciplinaria atraviesa campos tan variados como la salud, la educación, la política, la religión, y un largo etcétera, pero que, de modo más importante, en tanto método interpretativo, carece de las limitaciones de los modelos individualistas

imperantes en la psicología social hasta no hace mucho tiempo, al ser una forma sociológica de la psicología social. Además, se constituye en una forma innovadora de la psicología pues es capaz de relacionar los procesos simbólicos con las conductas (Jodelet, 1986).

Aunado a lo anterior, Jodelet (2011) destaca la existencia de vínculos históricos y lógicos para el uso de las representaciones sociales en la investigación educativa, tal como la expresión dicha por Durkheim donde concibe a la educación como una “teoría práctica”; pero no sólo eso, también exalta cómo las representaciones retenidas pueden dificultar o facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a los vínculos lógicos que conectan las representaciones sociales con los procesos educativos, la autora refiere que tanto los educandos como los docentes y los procesos educativos en general están inmersos en contextos que van mucho más allá de sí mismos y de los procesos en sí. Además, agrega:

“En efecto, el campo de la educación ofrece un espacio privilegiado para el estudio de las relaciones dialécticas existentes entre los diferentes elementos de sistemas complejos. Efectivamente, se puede observar el juego de las representaciones sociales en los diferentes niveles del sistema escolar: el nivel político donde son definidos los fines y las modalidades de organización de la formación, el nivel de la jerarquía institucional cuyos agentes están encargados de la puesta en práctica de estas políticas, y el nivel de los usuarios del sistema escolar, alumnos y padres. Estas representaciones son localizables, en contextos institucionales y prácticas concretas, a través del discurso de los diferentes actores. Deben ser abordadas de una manera histórica que tome en cuenta la evolución de las políticas educativas, de las poblaciones hacia las cuales la educación se dirige en razón de la masificación y la democratización de la escuela, de las posiciones y de las identidades que resultan de este modo entre los participantes de la relación pedagógica” (Jodelet, 2011, pág. 140).

Entendiendo la pertinencia del estudio de las representaciones sociales en la educación, cabe ahora entender qué son las representaciones sociales en sí. A continuación, se presentan algunas categorías relevantes para entender la teoría de las representaciones sociales, desde su origen y las influencias teóricas que la han nutrido, como la similitud y diferencia con otros conceptos similares, además de sus escuelas y métodos empleados para su utilización en la investigación empírica.

Puede considerarse que existe una fuerte similitud entre las representaciones sociales y otros constructos psicológicos que atienden de alguna manera procesos semejantes. Cuando se abordan las posibles similitudes o diferencias de las

representaciones sociales con otros términos psicológicos, es usualmente un campo de confluencia tanto para los detractores como para los seguidores de la postura teórica; sin embargo, Moscovici distingue las representaciones sociales de otros conceptos, ya que su principal foco no es la conducta (Perera, 2005). Respecto a las actitudes (constructo muy popular en psicología social) desde las primeras definiciones de Moscovici (1979) las diferencias entre actitudes y representaciones sociales se vuelven evidentes, al recordar que en la descripción moscoviciana, se incluye el concepto de actitud dentro del concepto de representación social. Tradicionalmente, las actitudes se han considerado una disposición psíquica individual hacia la conducta (Allport, 1935, citado en Perera, 2005) y se han compuesto por tres elementos, el elemento cognitivo, el afectivo y el conductual (Hernández, y otros, 2011), sin embargo, Moscovici sostiene que la noción actitudinal dentro de la teoría de las representaciones sociales, no hace eco en la noción tradicional encontrada en la psicología social con Allport, pues esta última se ocupa del polo individual de la actitud, encontrándose más bien distante del supuesto de las representaciones sociales de carácter constructivo y reconstructivo de la realidad (Perera, 2005). Otros constructos comúnmente asociados son las teorías implícitas, el *habitus*, la psicología cultural, ideologías, creencias, imagen, opinión, percepción, motivación y estereotipos, que, aunque similares, mantienen fundamentos epistémicos distintos (Araya, 2002; Vergara, 2008).

2.1.2 Abordaje conceptual ¿Qué son las representaciones sociales?

Una buena manera de introducir al lector en el estudio de cualquier tema o constructo teórico es brindando una definición concreta, sencilla y exacta sobre el qué del concepto. Sin embargo, al abordar la Teoría de las Representaciones Sociales, no es tan sencillo introducirse dando una definición cerrada con las características mencionadas. Tan solo Moscovici reformula y redefine el concepto en varias ocasiones (Perera, 2005).

La dificultad e incluso negativa de definir a las representaciones sociales de una manera unificada y constante, por parte de sus autores más prominentes, constituye una de las grandes polémicas del modelo teórico. El propio Moscovici (1989, citado en Perera, 2005), se negó a brindar definiciones sencillas o cerradas de las representaciones sociales. Al respecto dice: “si bien es fácil captar la realidad de las representaciones sociales, es difícil captar el concepto” (Moscovici, 1979 pág. 27) y aduce esto a causa de ser un concepto ubicado en la encrucijada entre la psicología y la sociología. Pero no sólo eso, Moscovici se pronunció en contra de definir o cerrar la definición conceptual de las representaciones sociales:

“Sin embargo, mi negativa también implica una resistencia frente a la tendencia dominante de ofrecer definiciones sencillas. Al pensar en los conceptos de esquema o atribución, ¿diría que han sido definidos adecuadamente? ¿O diría que tomando dichas supuestas definiciones como punto de partida es posible deducir una teoría genuina sobre, por ejemplo, los fenómenos de atribución? ¿O que dicha teoría se ha visto confirmada experimentalmente según un criterio heurístico, tal y como sucedió con la teoría de la disonancia o de la facilitación social?” (Moscovici, 1987, citado en Perera, 2005 pág. 48).

Perera (2005) indica que esto es a la vez meritorio y perjudicial para la teoría ya que, por una parte, se rescata que la negación en cerrar la teoría la mantienen en una apertura constante como un modelo en desarrollo y con vitalidad, pero, por otra parte, la diversidad de interpretaciones y métodos impacta en la solidez metodológica de los resultados de la investigación aplicada más que en la científicidad de la teoría. Pese a lo anterior, la autora recomienda ceñirse a las concepciones primarias de Moscovici y Jodelet. Por ello, se presentarán a continuación, algunas de las definiciones brindadas por estos autores y por los representantes de las otras dos escuelas en representaciones sociales que se identifican en la literatura (y de las que se hablará más adelante).

Moscovici (1979) dice:

“las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas. Sabemos que corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica” (Moscovici, 1979, pág. 27).

Y añade:

[...] las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado.) En resumen, aquí vemos sistemas que tienen una lógica y un lenguaje particulares, una estructura de implicaciones que se refieren tanto a valores como a conceptos, un estilo de discurso que le es propio. No los consideramos "opiniones sobre" o "imágenes

de", sino "teorías" de las "ciencias colectivas" sui generis, destinadas a interpretar y a construir lo real" (Moscovici, 1979, pág. 33).

Denise Jodelet, al mencionar que el campo de investigación se encuentra en evolución, propone la siguiente definición del término:

“el concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás” (Jodelet, 1986, pág. 474).

Jean-Claude Abric, otro exponente ampliamente reconocido dentro de las representaciones sociales dice:

“La representación no es un simple reflejo de la realidad sino una organización significativa... funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-decodificación de la realidad puesto que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas” (Abric, 2001, pág. 13).

Claude Flamant, colaborador de Abric, añade que una representación social es un conjunto organizado de cogniciones relativas a un objeto, compartidas por los miembros de una población homogénea en relación con dicho objeto (Flamant, 2001), sin embargo, advierte que esto no debe ser considerado como una definición como tal.

Otro autor en representaciones sociales, adscrito a la denominada escuela de Ginebra (Perera, 2003) es Wilhem Doise, él dice que “las representaciones sociales constituyen principios generativos de tomas de postura que están ligadas a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y que organizan los procesos simbólicos implicados en las relaciones" (1991, citado en Perera, 2005 pág.77). Si bien los diversos

autores se han encargado de generar, si no definiciones, al menos aproximaciones conceptuales para el estudio de las representaciones sociales, Perera (2005) indica que éstas, no son incompatibles y sin duda reflejan los intereses o corrientes de investigación de quienes las plantean.

2.1.3 Formación y funciones

Jodelet (1986) menciona que el conocimiento espontáneo o ingenuo es socialmente elaborado y compartido, y se genera a través de nuestras experiencias, información, conocimientos, etc. con los que interactuamos y recibimos, desde la educación, tradición o comunicación. Dicho esto, se puede hablar de que existen condiciones sociales que facilitan la generación y construcción social de un conocimiento de sentido común que proporcione la comprensión de la realidad social. Mora (2002) indica que, para Moscovici, las representaciones surgen en determinadas situaciones, de crisis o cambio social. A propósito, Wagner (2000, citado en Perera, 2005), refiere que en gran cantidad de casos y por lo menos en fases iniciales, estos acontecimientos pueden ser tema de conflicto entre grupos sociales.

Moscovici (1986, citado en Vergara, 2008), advierte que las representaciones se generan sobre ciertos temas, objetos o fenómenos particulares que afectan al grupo, además, el objeto debe tener una naturaleza social, es decir estar en contacto con el sujeto, pues el objeto debe ser significativo para él. Moscovici (1979) también expone tres condiciones para la constitución de una representación social, que son la dispersión de la información, que se refiere a la información circundante al objeto de representación, que nunca está organizada, no es suficiente pero a la vez es superabundante; la segunda es la focalización, que se trata de la implicación del individuo o el grupo en el fenómeno de la representación, y sus interacciones sociales a la vez que comprometen sus juicios y opiniones; y la tercera es la presión para inferir, que se refiere a la situación a la que el sujeto está sometido constantemente para responder ante una situación dada de manera sencilla, que requiere un código de intercomunicación para hacer entender los mensajes y la interacción social.

Por otra parte, Elejabarrieta (1995, citado en Vergara, 2008), indica otras condiciones para el surgimiento de una representación social de determinado objeto, deben cambiar sustancialmente la concepción del mundo, deben desarrollar fenómenos que cambien las condiciones de vida del grupo, estar relacionados con acontecimientos dramáticos, estar presentes en la vida social y afectar los procesos de socialización y de comunicación del grupo.

El proceso de formación de una representación social es explicado por Jodelet (1986), donde hace alusión a dos conceptos fundamentales, la objetivación y el anclaje. La objetivación, en primer lugar, se define como “una operación formadora de imagen y estructurante” (Jodelet, 1986, pág. 481), consiste principalmente en hacer de lo abstracto algo concreto; al significar lo abstracto con imágenes se otorga cuerpo a los esquemas conceptuales y que puede ser generalizado a cualquier representación. Existen tres fases en el proceso de objetivación (Jodelet, 1986):

- 1) La selección y descontextualización. Se refiere a la separación de los conceptos ideados por el campo al que pertenece y posterior apropiación por parte del público y su ulterior dominio.
- 2) Formación del núcleo figurativo. La estructura de imagen producirá un esquema conceptual, un conjunto gráfico y con coherencia para ser comprendido por el individuo.
- 3) Naturalización. Los modelos figurativos formados, adquieren estatus de evidencia, permitiendo la integración de los elementos de la teoría en la realidad del sentido común.

Por otra parte, el anclaje se refiere a un “enraizamiento de social de la representación y de su objeto [...] una integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema” (Jodelet, 1986, pág. 486). Además, el proceso de anclaje guarda una relación dialéctica con el proceso de objetivación. El proceso de anclaje es la traducción del objeto representado en la red de significaciones culturales, en prácticas sociales (Petracci y Kornblit, 2007). Este proceso está compuesto de varias modalidades (Jodelet, 1986):

- 1) Asignación de sentido. El grupo social expresará su identidad gracias al sentido que otorga a la representación.
- 2) Como instrumentalización del saber. Los elementos de la representación no sólo expresarán relaciones sociales, sino que también las constituyen. El proceso es inmediatamente subsecuente a la objetivación. El sistema de interpretación generado a través de la representación servirá para clasificar o evaluar grupos, sucesos e individuos, es un instrumento de referencia.
- 3) Como integrador dentro de sistemas de recepción.

Vergara (2008), identifica las dimensiones del anclaje, y las enuncia de la siguiente forma:

“el anclaje tiene cuatro dimensiones: la primera consiste en la inserción en un cuadro de referencia conocido y preexistente; se trata de amortiguar el impacto de lo nuevo, insertándolo

en lo conocido. Una segunda dimensión del anclaje es la instrumentalización social del objeto representado; es decir, la representación social sirve a unos fines ya que se vuelve instrumento de comunicación y de comprensión mutua, que permite a los miembros de un grupo disponer de un mismo lenguaje para comprender los eventos, las personas y los otros grupos. Tercero, la representación social guarda relación con las funciones de clasificación y de discriminación, que permiten ordenar el entorno en unidades significativas y facilitar así su comprensión. Cuarto, la representación social guarda relación con los procesos de categorización social, es decir, con la autoidentificación como miembro de un grupo y, a la inversa, identifica quiénes no son miembros del grupo” (Vergara, 2008, pág. 67).

Puede parecer compleja la relación entre ambos conceptos, anclaje y objetivación, sin embargo, Moscovici (1979, citado en Mora, 2002) menciona que la objetivación lleva la ciencia al ser y el anclaje al ámbito del hacer. Al respecto, Castorina y Barreiro (2012), se refieren a estos conceptos, anclaje y objetivación, mencionando que:

“el primero permite que los fenómenos sociales inesperados o sin sentido se inscriban en el conjunto de creencias y valores sociales preexistentes, otorgándoles algún significado. El segundo consiste en una selección de aspectos de tales fenómenos, formando un núcleo figurativo que concretiza conceptos abstractos” (pág.20).

Jodelet (1986) menciona que las representaciones funcionan como sistemas generadores. Esto quiere decir que la representación no es “tabla rasa” (pág. 490), sino que al haber contacto de alguna novedad con el sistema de representación preexistente, se está ante una dualidad, la representación es dinámica y permanente, es el concepto denominado por Moscovici como polifasia cognitiva.

Para Farr (1986, pág. 503) “las representaciones sociales tienen una doble función: hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible, perceptible”. Sin embargo, es Abric (2001), quien, con fundamento en la importancia de las representaciones para las relaciones sociales, argumenta la existencia de cuatro funciones básicas de las representaciones sociales:

- 1) La función de saber, que convierte los conocimientos complejos en conocimiento del sentido común que permite a la sociedad asimilar realidades confusas en su marco de comprensión y asimilación y que, a su vez, facilitan la comunicación.
- 2) La función identitaria, permite formar la identidad de un grupo social, que le otorga un papel central en la comparación entre grupos y que también desempeña un papel importante en el control social.

- 3) La función de orientación, pues la representación constituye una guía para la acción, un sistema de anticipaciones y expectativas.
- 4) La función justificadora, en conjunción con la función de orientación, la función justificadora, permite después de la acción, justificar las conductas y en determinada situación a los miembros del grupo, pero también tiene la función de perpetuar la diferenciación social.

2.1.4 Elementos y dimensiones

En su postulado original, Moscovici (1979) propone tres dimensiones elementales y estructurales para las representaciones sociales:

[...] “en el nivel en el que la representación social se muestra como un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones referentes a puntos particulares, emitidos en una u otra parte, durante una encuesta o una conversación, por el "corazón" colectivo, del cual, cada uno, quiéralo o no, forma parte. Este corazón es, simplemente, la opinión pública, nombre que se le daba antes, y en la cual muchos veían la reina del mundo y el tribunal de la historia. Pero estas proposiciones, reacciones o evaluaciones están organizadas de maneras sumamente diversas según las clases, las culturas o los grupos y constituyen tantos universos de opiniones como clases, culturas o grupos existen. Cada universo, según nuestra hipótesis, tiene tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación o la imagen” (pág. 45).

Dicho esto, se entiende entonces que las representaciones sociales se componen desde la perspectiva moscoviciana de la actitud, la información y el campo de representación. En primer lugar, la actitud, en palabras de Perera (2005), es la más controvertida de las dimensiones de las representaciones sociales, e indica la orientación favorable o desfavorable hacia el objeto. En segundo lugar, la información, se compone de los conocimientos de determinado grupo sobre algún determinado objeto; en el estudio original de Moscovici (1979), él plantea que sería evidente que un grupo de obreros tuviese menos información al respecto del psicoanálisis que un grupo de estudiantes universitarios³. Perera (2005) toma en cuenta que el acceso a la información será

³ Conviene referir sobre este punto que cuando se habla de información, no se alude a datos “duros” del objeto de representación (por ejemplo: si lo representado es el “liderazgo”, no se alude al conocimiento sobre las teorías que intentan explicarlo) más bien, refiere a la noción o creencia sobre el mismo (por ejemplo, se cree que es natural, es aprendido o es ambas cosas).

dependiente del lugar que ocupe el individuo dentro de la escala grupal/social. Finalmente, el campo de representación, dicho por Moscovici (1979) remite a un contenido limitado y concreto de una parte precisa del objeto de representación. Perera (2005), menciona que las propiedades de la representación se articulan en torno al campo, con cierto nivel de organización, acorde a las fuentes de información, que por ende podrá variar de grupo a grupo según su disponibilidad de la información. Se organiza alrededor del esquema o núcleo figurativo, constituye la parte más sólida y estable de la representación, ejerce la función organizadora de los demás elementos en el campo de representación (Barberena, 2008).

Esta estructura de las dimensiones de la representación social, particularmente la parte del núcleo o esquema figurativo es retomada por Jean-Claude Abric, para formular la teoría del núcleo central, dentro de la gran teoría (Doise, 1993, citado en Perera, 2005), de las representaciones sociales. Para Abric (2001), analizar una representación, requiere de identificar su contenido y su estructura, por tanto, cada elemento de la representación estará jerarquizado con base en una estructura que determina su significación y el lugar que le corresponde en un dado sistema representacional. Este autor reconoce abiertamente haberse basado en la noción de núcleo figurativo de Moscovici y parte del supuesto básico de que toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, el cual cumple básicamente dos funciones, una generadora, a través de la cual todos los elementos circundantes del núcleo central adquieren y ven transformada la representación, y una función organizadora, que determina los lazos que unirán entre sí los elementos.

A criterio de Abric (2001), el núcleo central es la parte más duradera y resistente al cambio; por ello, según sus postulados, no se puede conocer la representación solamente con el contenido, sino que también es necesario identificar la organización del contenido de la misma, sólo se puede saber si dos representaciones son diferentes si se organizan alrededor de dos ejes distintos. Existe otro elemento a considerar dentro de la teoría del núcleo central, los elementos periféricos, que se constituyen alrededor del centro y que constituyen lo esencial del contenido representacional. Se componen de “informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados al respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias” (Abric, 2001, pág. 23). Mientras más cercanos estén estos elementos al núcleo, más habrán de formar parte importante del contenido de la representación, a su vez que los elementos más periféricos, habrán de servir como justificación o explicación de o razón de tal significación. Además, estos elementos periféricos cumplen tres funciones elementales, función de concreción, es decir, integran la representación a la situación en la que se desenvuelve el sujeto, cumplen con la función de regulación, que alude a la adaptación de la representación de elementos

nuevos del contexto, y finalmente la función de defensa, lo que Flamant (citado en Abric, 2001), llama el parachoques, ante elementos nuevos, generará mayormente cambios en los mismos elementos periféricos, en lugar del núcleo central.

Abric (2001) deja entrever la forma de la representación como este sistema dual de dos sistemas, uno central y uno periférico, donde el central tendrá un carácter más social y permanente, mientras que el sistema periférico tendrá un carácter más individual y dinámico. Petracci y Kornblit (2007) refieren sobre la teoría del núcleo central que el hecho de contar con un sistema nuclear y uno periférico, no sólo brinda a la representación estabilidad y movilidad, sino que también genera la posibilidad de identificar consenso y diferencias entre las representaciones de los individuos.

2.1.5 Antecedentes teóricos

En el planteamiento de la teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici, se reconocen explícitamente los aportes de Emile Durkheim, Sigmund Freud y Jean Piaget. Otras influencias teóricas con cierto grado de impacto en Moscovici, son el Interaccionismo Simbólico de George Herbert Mead, la psicología del sentido común de Fritz Heider, la sociología del conocimiento de Peter Berger y Thomas Luckmann, así como corrientes psicológicas representadas en teóricos como Wilhelm Wundt, Gustav Le Bon y Gabriel Tarde y el estructuralismo francés de Ferdinand Saussure y Jacques Lacan (Barberena, 2008; Perera, 2005).

A continuación, se hará un breve repaso por las ideas aportadas por algunas de estas corrientes del pensamiento social y psicológico.

Moscovici retoma del sociólogo francés Emile Durkheim considerado uno de los padres de la sociología como ciencia, junto a Max Weber y Karl Marx y las raíces positivistas de August Comte, la investigación empírica de los, por él llamados, “hechos sociales” así como los aportes en la distinción entre las representaciones individuales y las representaciones colectivas. Además, de sus aportes en la diferenciación de los objetos de estudio de la sociología y de la psicología, al indicar que ésta disciplina debía ocuparse de los llamados “hechos psicológicos” que hacían referencia a fuerzas internas al individuo y heredadas, mientras que los hechos sociales se referían a fuerzas coercitivas y externas al individuo (Ritzer, 1993). Además, hizo importantes aportes en la distinción entre las representaciones individuales y las representaciones colectivas (Ramírez, 2007; Mora, 2002; Perera, 2005). Definiendo estas últimas como “la forma en que el grupo piensa en relación con los objetos que lo afectan” (Durkheim, 1895/1976, p. 16, citado en Perera, 2005). Barberena (2008, p. 33), abona “[...] las representaciones colectivas son

una suerte de producciones mentales sociales, una especie de ideación colectiva que las dota de fijación y objetividad”. Al respecto, Perera (2005) indica que las representaciones colectivas son específicas del pensamiento social y no del individual, pero que proceden de las asociaciones individuales y que también indican formas de actuar y pensar como los hechos psíquicos, sin embargo, son de una naturaleza distinta; “hacen referencia a las normas y valores de colectividades específicas” (Ritzer, 1993, p. 218).

Al respecto cabe señalar que, con el concepto de representaciones colectivas, fue Durkheim el primero en hacer referencia a la función constitutiva de las mismas, refiriéndolas como el contenido del “mundo instituido de significado” de toda la sociedad, esto es, las representaciones colectivas son los instrumentos o herramientas que hacen posible el representar/decir sociales, pues incorporan aquellos “sólidos marcos categoriales del pensamiento” (Berain, 1990).

Ahora bien, el paso de representaciones colectivas a representaciones sociales fue gracias a que Moscovici estaba desarrollando una psicología social dentro de una sociología donde el concepto de representación colectiva era ya aceptado. Sin embargo, no funcionaba tanto como en sociedades premodernas, existiendo quizá pocas o ninguna representación colectiva en las sociedades modernas (Farr, 1986).

Moscovici reconoce haberse apoyado en Freud para superar algunos obstáculos de la propuesta de Durkheim. Remite a dicho autor al expresar la función de las representaciones sociales como parte del proceso de comunicación y formación de la conducta (Barberena, 2008).

También se rescata la influencia de los escritos de Wundt quien, además de su interés en la psicología experimental, se abocó en la denominada psicología de los pueblos, la *Volkerpsychologie* (Garrido y Álvaro, 2007), concepto relacionado también a la conciencia colectiva de Durkheim (Ramírez, 2007). Específicamente de Wundt se retoma el papel del lenguaje, así como del carácter nacional o etnopsicología. Al respecto algunos autores refieren que en este sentido “es indudable que la obra de Wilhelm Wundt aporta una producción influyente, aunque no suficientemente reconocida en toda su magnitud, en desarrollos ulteriores de la psicología social” (Perera, 2005 pág. 29).

Del mismo modo, se reconoce en los trabajos de Gabriel Tarde, junto a los de Le Bon y Wundt, fundamentos clave para establecer la psicología social europea; en el caso particular de Gabriel Tarde, fue característica su contraposición a Durkheim por considerar el hecho social como algo interior, además de proponer la noción de que la psicología colectiva sólo puede ser transmitida de una conciencia a la otra (Garrido y Álvaro, 2007), por lo que indicó la importancia de poner atención a la comunicación, elemento clave que retoma Moscovici para sus planteamientos (Perera, 2005). De Le Bon

retoma el concepto de Ley de la Unidad Mental de los Individuos, mediante el cual explica cómo la individualidad, al formar una colectividad forma una espiritualidad y responsabilidad común que difumina lo individual en favor de lo colectivo y en detrimento de las “facultades intelectuales” (Perera, 2005 pág.30).

Otros conceptos fueron influyentes, entre ellos las ideas de autores norteamericanos John Dewey o William James, ya que fueron parte de las influencias del grupo de Chicago, grupo dentro del cual Mead, discípulo de Wundt, desarrolla su propuesta de la psicología social. Mead se opone a analizar las cuestiones inherentes al espacio interno del individuo, en favor de un análisis del espacio de mediación social, un análisis del acto social donde el significado y su símbolo son propios de la interacción (Perera, 2005; Mora, 2002).

Por tales razones Perera (2005) sostiene la noción de que, con mayor o menor grado de reconocimiento, postulados centrales del interaccionismo simbólico están imbuidos en la Teoría de las Representaciones Sociales. Además, de que también se encuentran presentes en ella, sugerencias para la investigación empírica como lo es el papel de la observación participante señalado por Mead.

De Piaget se recupera el aporte central de poner sobre la mesa la especificidad psíquica de las representaciones sociales en el lenguaje como parte central de la construcción de la inteligencia; sin embargo, Moscovici hace una observación a Piaget donde expone que se abocó por estudiar las representaciones desde el desarrollo individual-social, más que social-grupal. Perera (2005), comenta que los conceptos de asimilación y acomodación de Piaget explicativos del proceso dialéctico entre la realidad exterior e interior del individuo, y la evidencia encontrada por Piaget en lo tocante a las propiedades de construcción de universos de conocimientos a través del conocimiento común y la importancia de la cooperación en la construcción de representaciones, sirvieron a Moscovici para “explicar los procesos cognitivos mediante los cuales el objeto de representación “se ancla” en un “fondo mental” ya constituido” (Piaget 1928, citado en Perera, 2005), pero también para superar las falencias encontradas en los planteamientos de Durkheim.

Del psicólogo austriaco, Fritz Heider, se retoma la denominada “psicología ingenua” concepto que utilizó y consideró imprescindible para ayudarse a explicar de manera sociopsicológica la conducta (Perera, 2005); según este planteamiento, las personas utilizan una serie de conceptos y conocimientos que les permite ordenar su actuar en sociedad, una psicología ingenua, parecida en cierto modo a una ciencia (Barberena, 2008). Parte de la riqueza del pensamiento Heideriano en psicología social, radica en exaltar al individuo no como un sujeto ignorante o de segunda clase, sino como

conocedor (Perera, 2005); influencias claras en los escritores en representaciones sociales que reivindicarían autores importantes como Denise Jodelet (1986) al brindar sus definiciones en el marco de “conocimiento de sentido común” y en el propio Moscovici (1986) al entender al individuo como el científico amateur.

La sociología del conocimiento de Berger y Luckmann, aporta tres elementos fundamentales a las representaciones sociales, que son el carácter generativo y constructivo del conocimiento, la naturaleza social de dicho proceso y la preeminencia del lenguaje como transmisor de tal construcción de la realidad. Elejabarrieta (1991, citado en Barberena, 2008).

2.1.6 Escuelas de las Representaciones Sociales

Se han identificado claramente dos escuelas en el análisis y el estudio de las representaciones sociales, la escuela o enfoque procesual dirigido por Serge Moscovici y continuado por Denise Jodelet, a menudo conocida también como la escuela parisina (Perera, 2005), y la escuela o enfoque estructural, también conocido como la escuela de Aix-en Provence, desarrollada por Jean-Claude Abric y Claude Flament (Banchs, 2000). Otros autores (Perera, 2005; Pereira de Sa, 1998, en Barberena, 2008) agregan a estas dos escuelas un tercer modelo, la llamada escuela suiza, lidera por Wilhem Doise.

Moscovici, (1982, citado en Banch, 2000), invita a terminar con la distinción entre procesos y contenidos, sin embargo, Banch (2000) puntualiza que, pese a lo deseable de la propuesta, es reducido el número de casos que logra un abordaje integrador. Dicho lo anterior y sin pretender agotar los postulados y características de las escuelas, se presentan a continuación sus características y elementos principales.

2.1.6.1 Enfoque procesual

El enfoque procesual, también llamado cualitativo, ha estado más apegado a las propuestas iniciales de Moscovici (Vergara, 2008) a través de la sistematización de sus ideas por Denise Jodelet. Este enfoque presta atención a los elementos que en palabras de Perera (2005) vehiculizan las representaciones, como son las prácticas sociales y los discursos constituyentes de la representación. Banch (2000) indica que este polo procesual va más allá del interaccionismo simbólico y se acerca a una posición socioconstructivista. Al respecto, Vergara (2008) citando a Bravo (2002), refiere como las representaciones sociales son desde el constructivismo de Gergen a través del discurso de las experiencias, entendidas como una forma de pautas de relación, además, confluye con la posición procesual de las representaciones sociales al centrar su atención en el

conocimiento construido a través de prácticas socioculturales. Banch (2000) refiere que el enfoque procesual ha sido publicado y estudiado las representaciones sociales mayoritariamente desde fuera de Europa, en lugares como México, Brasil y Venezuela, sin embargo, los autores de este polo, no se encuentran ubicados alrededor de un núcleo particular quizá exceptuando a Jodelet.

2.1.6.2 Enfoque estructural

El enfoque estructural, también conocido como la escuela de Aix-en-Provence, aborda las representaciones sociales desde una base primordialmente cognitiva y estructural (Perera, 2005). Este grupo de investigadores formula la Teoría del Núcleo Central, donde básicamente enuncia la estructura de las representaciones en un núcleo central de representación y en elementos periféricos (Abric, 2001).

En efecto, para Vergara (2008), la vertiente estructural pretende lograr la cuantificación, pero no de manera exclusiva, sino que se presta más bien a un diseño metodológico mixto. Banch (2000) puntualiza que, a diferencia del enfoque procesual, el enfoque estructural puede ser encontrado en ciertos autores clave (Abric, Flament y Codol, entre algunos otros), además, advierte que 90% de las publicaciones europeas en representaciones sociales, corresponden a este enfoque.

Por su parte, cabe referir que la denominada escuela suiza (fundada y conducida por Wilhem Doise), enfatiza el papel de las condiciones sociales de producción y circulación de las representaciones sociales, lo que evidencia una postura más sociológica que psicosocial (Perera, 2005).

2.1.7 Estrategias metodológicas en el estudio de la Representaciones Sociales

Sobre este punto cabe referir que el enfoque procesual privilegia recolección de datos y el análisis propio del enfoque cualitativo, ello mediante la triangulación y la combinación de diversas técnicas (Banch, 2000). Esta vertiente emplea metodologías etnológicas, como son los informantes o la observación participativa, herramientas sociológicas como encuestas o datos estadísticos de orden institucional o del contexto estudiado, herramientas psicosociológicas como la entrevista a profundidad y las asociaciones libres e instrumentos del tipo histórico, como son análisis de relatos y narraciones costumbristas; además, de que se complementan con la entrevista estructurada y semiestructurada (Perera, 2005).

Por otra parte, en el enfoque estructural, se han valido de métodos correlacionales, multivariados e inclusive ecuaciones estructurales (Banch, 2000). Al respecto, Perera (2005) ha indicado que esta perspectiva metodológica ha generado gran cantidad de publicaciones y polémica; en tanto instrumentos de recolección, suelen coincidir con los de la perspectiva procesual, sin embargo, optan por cerrar los cuestionarios, en cuanto a la cantidad de sujetos a incluir en los estudios, suelen apearse a los criterios muestrales de la población y para los efectos del tratamiento de los datos, priman análisis cuantitativos (Perera, 2005).

Cabe destacar, que Perera (2005) también da cuenta de la recopilación efectuada por Abric (2001) al respecto del acercamiento metodológico a las representaciones sociales, que divide en dos grandes bloques, los métodos asociativos y los métodos interrogativos. Entre los métodos interrogativos se encuentran la entrevista, el cuestionario (al que identifica como el instrumento más utilizado en el estudio de representaciones), las tablas de inducción, dibujos y soportes gráficos y la aproximación monográfica. Los métodos asociativos a los que alude son la asociación libre y la carta asociativa.

Para concluir el presente apartado y a manera de síntesis, cabe decir que la Teoría de las Representaciones Sociales es hoy en día, un referente básico de la psicología social, en especial, porque una buena cantidad de investigadores sociales de la actualidad ven en ella pertinencia para el estudio de objetos sociales de distinta naturaleza (incluyendo los de corte o naturaleza educativa). Tal condición ocurre porque se juzga que dicha teoría, en tanto método interpretativo, carece de las limitaciones de modelos individualistas e innova en el campo de las ciencias sociales, porque es capaz de relacionar los procesos simbólicos con las conductas.

Dicho lo anterior, se pasa ahora a pormenorizar el otro referente conceptual en el que sustenta la presente indagatoria, a saber, la educación superior.

2.2 LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En esta parte del texto, se pretende mostrar en un primer momento las distintas acepciones que sobre la educación superior, tienen tanto organismos nacionales e internacionales como diversas disciplinas académicas; en un segundo, relatar algunos sus aspectos históricos y geográficos; y en tercero, caracterizar en términos amplios sus actuales problemas, políticas públicas y retos. Dicho marco, además de pretender aclarar uno de los conceptos claves del presente trabajo, tiene la intención de servir como base para el análisis de la información en torno a las representaciones sociales que, sobre ella, han construido jóvenes de la localidad de Tepatitlán de Morelos en Jalisco.

2.2.1 Definición de Educación Superior

Existe un buen número de definiciones sobre el concepto de Educación Superior, propuestas tanto por teóricos e investigadores, así como por organismos nacionales e internacionales de alcance global, sin embargo, en este trabajo se retomará la definición propuesta por la Secretaría de Educación Pública (SEP). La Secretaría refiere:

“La educación superior es un nivel educativo en el que se forman profesionales en todas las ramas del conocimiento. Requiere estudios previos de bachillerato o sus equivalentes. Comprende los niveles de técnico superior, profesional asociado, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, así como cursos de actualización y especialización” (Gobierno de la República, 2013, pág. 103).

En concreto y retomado la misma fuente, en nuestro país la educación superior alude al:

“... conjunto de las instituciones públicas y privadas, con régimen jurídico, ofertas profesionales y de postgrado, antigüedad, tamaño, capacidad de investigación, instalaciones y recursos intelectuales diferentes. Por su régimen jurídico, existen universidades públicas autónomas, universidades públicas estatales, instituciones dependientes del Estado, instituciones privadas libres e instituciones privadas reconocidas por la SEP, los gobiernos de los estados o los organismos descentralizados del Estado. Las universidades a las que el Congreso de la Unión o los congresos de los estados les otorguen la autonomía, son organismos descentralizados del Estado” (SEP y OEI, 1994, pág. 2).

Las universidades públicas estatales son creadas por los congresos de los estados como organismos públicos con personalidad jurídica propia, es decir, capaces de hacerse cargo de su operación. Éstas pueden ser descentralizadas del estado, pero no cuentan con autonomía, pues en la designación de sus autoridades interviene el gobierno de la entidad. Por lo general, estas universidades determinan sus actividades académicas. Las instituciones dependientes del Estado son centralizadas o desconcentradas. Sus autoridades son designadas por el Poder Ejecutivo Federal o por el Poder Ejecutivo del estado, de acuerdo con el caso. El gobierno federal también ejerce control sobre la forma de administración y los planes y programas de estudio, entre otras cosas. Las instituciones del gobierno federal dependen en su mayoría de la Secretaría de Educación Pública,

aunque otras Secretarías de Estado pueden estar involucradas también y tienen bajo su cargo algunas instituciones.

Las instituciones privadas, por otra parte, son organismos con reconocimiento de validez oficial mediante acuerdo expreso del presidente de la República, con base en el Reglamento para la Revalidación de Grados y Títulos Otorgados por Escuelas Libres Universitarias (Rangel, 1983 en SEP y OEI, 1994). Mismas que constantemente se actualizan, ejemplo de ello, son las nuevas reglas del acuerdo 279 que acaban de aprobarse en este año 2017.

Ahora bien, en términos de justificar la existencia de este tipo o nivel educativo, organismos como la OCDE, sostienen que con su presencia en los distintos países, las naciones obtienen múltiples beneficios entre los cuales destacan mayor salud individual y familiar; mayor desarrollo cognitivo de los hijos, una disminución del tamaño familiar en relación con la reducción de la pobreza, mayor eficiencia en el consumo, mayor capacidad de invertir mejor el dinero y de disfrutar del ocio, mejores condiciones de trabajo, mayor capacidad de disfrutar las amenidades de la vida urbana.

Asimismo, se señala que con su presencia existe una reducción de mortalidad infantil; incremento de la longevidad; mejoras en la salud pública; mayor democratización y derechos humanos, en la medida en que la educación mejora las instituciones civiles; mayor estabilidad política, al haber mayor democratización y educación; reducción de la tasa de criminalidad; reducción de la pobreza y de la inequidad; influencias indirectas de mejoras ambientales y a la difusión de la nueva tecnología (Santiago, Tremblay, Basri, y Arnal, 2009).

Tales señalamientos dan pie a sostener que en el escenario internacional y evidentemente en México, la educación en general ya ha logrado un posicionamiento en idearios de la sociedad y que la educación superior en particular ha adquirido legitimidad que le ha permite perdurar, e incluso ser un anhelo para una buena parte de los ciudadanos que la habitan.

2.2.2 Nociones de la Educación superior

La amplitud del concepto de educación superior ha generado que distintas disciplinas mantengan una noción desigual de la misma. Por un lado, podríamos decir que desde la filosofía se entiende a la educación superior como una función rectora del saber, capaz de definir y dar una articulación propia a dicho nivel educativo. Ésta debería entenderse como un conjunto de actividades y elementos que se orientan a alcanzar en la persona, los niveles más elevados de su desenvolvimiento, desarrollo y perfección (Benito, 1981).

Por otra parte, una noción psicológica consideraría que la educación tiene como meta la formación de capacidades y actitudes de las personas para su integración a la sociedad como seres capaces de regular el *statu quo* y al mismo tiempo sean capaces de transformar la realidad social sobre los valores vigentes. Por ello, la función de la educación superior sería la formación de profesionales competentes, personas que resuelvan creativamente, es decir, de manera novedosa, eficiente y eficaz problemas sociales (Ibáñez, 1994 en Guerrero y Faro 2012). Una noción con un giro más sociológico es presentada por Tünnermann (2003) quien precisa que:

“la educación superior, de cara al siglo XXI, debe asumir el cambio y el futuro como consubstanciales de su ser y quehacer, si realmente pretende ser contemporánea. El cambio exige de las instituciones de educación superior una predisposición a la reforma de sus estructuras y métodos de trabajo, lo que conlleva asumir la flexibilidad como norma de trabajo en lugar de la rigidez y el apego a tradiciones inmutables. A su vez, la instalación en el futuro y la incorporación de la visión prospectiva en su labor, harán que las universidades contribuyan a la elaboración de los proyectos futuros de sociedad, inspirados en la solidaridad, en la equidad y en el respeto al ambiente” (pág. 123).

Por último, una noción predominantemente económica es aquella centrada en la calidad y exigencia que requieren las demandas laborales. Por tanto, para esta forma de concebirla es indispensable hacer un cambio radical en la forma de concebir a la educación superior. Los directivos, administradores, profesores y alumnos tienen una responsabilidad social, por tanto, deberán cambiar su forma de actuar, pensar y saber, para ser lo que la sociedad del siglo XXI necesita (Arias, Arias, y Arias, 2013).

2.2.3 La educación superior en América Latina

La aparición de las primeras universidades en América Latina se puede ubicar en la época de la colonia. La primera universidad fundada en el Nuevo Mundo sería la de Santo Domingo, en la Isla Española en 1538 (aunque existe cierta polémica al respecto), y como casi todas las universidades fundadas en este periodo, tomarían como modelo a la Universidad de Salamanca. Sobre las universidades de las colonias, se puede decir que la mayoría fueron a la vez pontificias y reales. Las creadas por instituciones y órdenes religiosas, que eran autorizadas por el Papa para otorgar grados, gozaron de aprobación gracias al privilegio general conferido a la orden y en muchos sentidos su función iba

encaminada al cumplimiento de las tareas de las órdenes religiosas que las administraban (Tünnermann, 1998).

Tras el periodo de lucha por la independencia de muchas de las naciones latinoamericanas que abarcó desde 1780 a 1820, las universidades pasan de ser espacios de formación de las elites españolas, a convertirse en la de los “criollos”. En ese sentido la universidad no pareció constituirse como un elemento de desarrollo social, y durante todo el siglo XIX, las universidades latinoamericanas pasaron por un complicado periodo en donde varias de las más importantes experimentaron una serie de clausuras y refundaciones. En México, como señala Tünnermann:

“[...] a raíz de la Independencia, la Universidad pasó por una etapa de sucesivas clausuras y reaperturas, según los vaivenes de la política y el triunfo momentáneo de las facciones conservadora o liberal. Después de la clausura definitiva decretada por el Emperador Maximiliano en 1865, la educación superior quedó a cargo de varias escuelas profesionales dispersas, dependientes del Gobierno. La Universidad, como institución, desapareció del ámbito de la vida nacional” (Tünnermann, 1998, p. 54).

En el siglo XX las universidades latinoamericanas comenzaron a adquirir muchos de los rasgos que hoy las caracterizan. Es hasta este siglo que el impulso de distintos factores que van desde revoluciones y guerras civiles entre liberales y conservadores, hasta movimientos estudiantiles como la Reforma de Córdoba, movimiento estudiantil que comenzó en la Universidad Nacional de Córdoba de Argentina en 1918, que luego se extendió a muchas de las otras universidades argentinas y de América Latina. Factores que dieron origen a una amplia tendencia de activismo estudiantil, que aglomeraba distintas agrupaciones estudiantiles de diversas vertientes ideológicas y que a grandes rasgos pugnaban por la autonomía política, docente y administrativa de las universidades (Tünnermann, 1998). El siglo XX traería consigo también un acercamiento a las ideas de izquierda por parte de muchas de las universidades latinoamericanas, en especial a mitad del siglo, así como en las últimas dos décadas a una reciente tendencia a la tecnocracia, lo cual se vería reflejado en muchos aspectos que iban desde el currículo hasta la forma en que se administraban, situación que actualmente se constituye los cimientos de muchos de los debates dentro de la educación superior en América Latina, como el de la privatización en contra de la universidad pública (Balán, 2000).

2.2.4 Caracterización de la educación superior en México

La educación superior representa para México un elemento fundamental en las oportunidades de desarrollo de sus ciudadanos. Las universidades cumplen la función de educar a profesionales, científicos y técnicos, y también con la tarea de generar conocimiento y difundir la cultura, en un panorama global en donde el conocimiento juega un papel fundamental en el desarrollo de las naciones. La educación superior en México: “se desenvuelve en un marco institucional complejo y diversificado. La antigüedad, el prestigio, el grado de diversificación y especialización, el régimen de sostenimiento y la relación con el Estado son los principales factores que marcan las diferencias entre las instituciones” (Tuirán y Muñoz, 2012, pág. 194).

En cuanto a su financiamiento, las instituciones de educación superior se dividen en públicas y privadas, las primeras constituyen dos tercios de la matrícula total de estudiantes, mientras que las privadas representan el tercio restante. Entre las características que distinguen a las universidades privadas podemos señalar que existe una amplia brecha entre las que ofrecen servicios de calidad y prestigio con las que se han centrado en proveer servicios educativos de bajo costo, orientados a quienes no pudieron acceder a una universidad pública, pero que no reparan en la calidad de los mismos, sin embargo, como señala Silas (2012), en los últimos años han pasado de ser un elemento marginal a constituir un sector de servicios escolares que puede ofrecer medios para satisfacer las necesidades educativas de los mexicanos.

Por su parte, las instituciones públicas se caracterizan por su diversificación. “Las instituciones federales, las universidades públicas estatales, el espacio integrado por la enseñanza tecnológica —institutos tecnológicos y universidades tecnológicas y politécnicas—, las normales y las interculturales” (Tuirán y Muñoz, 2012), representan una amplia gama de trayectorias, culturas institucionales y vocaciones. El nivel de su autonomía y el origen del financiamiento son otros de los rasgos que diferencian a las instituciones públicas.

De acuerdo con la ANUIES, en México existen poco más de 4 millones de estudiantes universitarios y se espera que para el 2018 la cobertura universitaria de México llegue a 40% de la población estudiantil y se comience a implementar el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, lo cual permita asegurar la calidad en los servicios universitarios (ANUIES, 2015). Para Tuirán y Muñoz (2012) la expansión de la educación superior en los últimos años se ha sustentado en tres pilares: el financiamiento público, el aseguramiento de la calidad y la equidad. En cuanto a apoyos

extraordinarios, en México se estableció el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior, el cual otorga miles de becas a estudiantes de todo el país.

2.2.5 Problemática actual de la educación superior

Hoy en día existen controversias respecto del papel de la educación en general, particularmente la del nivel superior, ya que se discute si su misión esencial es la de responder a las demandas y necesidades de los entornos productivos o si se le visualiza como un mecanismo social para el desarrollo humano y la mejora de las condiciones de vida de los distintos sectores de la sociedad, en particular de los más vulnerables.

En la actualidad existen diversas condiciones económicas, políticas y sociales que han llevado a las universidades, encargadas de la educación superior a perfilar, definir y no en pocas ocasiones reorientar su desarrollo. Por ejemplo, es evidente que en muchos casos el sistema educativo en el mundo y en especial en Iberoamérica, se sigue prácticamente de manera literal los postulados del neoliberalismo, donde la educación se entiende como un servicio privado cuyo valor fundamental es económico, porque paradójicamente en la era del conocimiento la formación de personal, entendido como mano de obra, así como la innovación, se consideran como “capital humano” (Reich, 1993).

Al respecto Corrales (2006) refiere que la tendencia a nivel mundial en materia de política educativa es la estandarización de los métodos y contenidos educativos, la descentralización regional, la “gestión empresarial” de las escuelas y la “profesionalización” de los docentes exigida por la competitividad propia del mundo globalizado. Las organizaciones internacionales no son ajenas a estos propósitos al imponer evaluaciones y comparaciones de rendimiento académico para apoyar el impulso globalizador, desempeñando funciones de centralización política y normalización simbólica orientadas a la imposición de un modelo hegemónico mundial.

No se puede además olvidar que a esto se suma la tendencia en la competencia más directa de los sistemas educativos nacionales dentro de un mercado globalizado que estimula la utopía de una vasta red educativa mundial transfronteriza y postnacional, sobre todo en los niveles superiores de la educación, lo cual ya constituye un postulado de la política europea de educación universitaria. Por ejemplo la Organización Mundial del Comercio (OMC) incluyó desde 1994 la liberación de los intercambios de servicios en el marco de los GATT, que incluye a los servicios educativos, pudiendo abarcar desde los estudios en el extranjero hasta la instalación de cualquier empresa educativa en los diferentes países, incluidos los cursos a distancia, lo cual afecta a las estructuras

nacionales de regulación educativa, desde los reglamentos escolares hasta el valor de los títulos y diplomas (Olmos, 2004).

Para concluir este apartado, conviene señalar lo dicho por autores como Corrales (2007) quienes señalan que a pesar de esta tendencia económica neoliberal es evidente que han surgido diversos paradigmas administrativos que pretenden orientar la educación superior conforme a fines e intereses específicos y armonizar la “profesionalización” con la formación general, a saber el modelo europeo y latinoamericano, las cuales surgen a partir de la búsqueda de respuestas a problemas como la masificación de las instituciones de educación superior, el cuestionamiento a las estrategias de formación adoptadas, al establecimiento de políticas públicas insuficientes e incongruentes a las necesidades y problemáticas existentes en materia de educación de los distintos gobiernos, y/o a exigencias planteadas por esquemas de evaluación institucional vinculadas a la gestión de financiamiento.

2.3 LA NOCIÓN DE JUVENTUD

Debido a que la perspectiva central de la presente indagatoria es analizar la construcción simbólica que sobre la educación superior tienen los jóvenes de Tepatitlán, vale la pena ahora hacer una reflexión teórica sobre dichos actores, ya que son ellos – en calidad de agentes- los productores de significados y en el caso concreto del presente trabajo, de representación.

2.3.1 La Juventud y/o juventudes

La juventud podría ser fácilmente identificable con un etapa o estadio del desarrollo posterior a la adolescencia, que se caracteriza, entre otras cosas, por una superación de los conflictos emocionales o de identidad que transcurren durante la etapa que le precede, y que se distingue de la adultez, por la falta de madurez emocional, independencia económica y experiencia (Cruz, 2005). Sin embargo, en esta acepción del término juventud claramente se separa al individuo de la sociedad en que éste vive y lo ubica al margen de las relaciones y las circunstancias sociales (Hurtega, 2009), ya que si bien es cierto que, aunque algunas de las características antes descritas encajan con el joven moderno, corresponden más bien a la tendencia social iniciada en el proceso de transición del sistema económico feudal al del capitalismo, el cual trajo consigo la progresiva expulsión de los jóvenes del mercado de trabajo y propició el inicio de su “encierro” institucional con el objetivo de ser formados y moldeados para la sociedad moderna (Reguillo, 2000).

Esta tendencia a la inclusión de los jóvenes en las diversas instituciones surgidas luego de los cambios que se produjeron en el siglo XVII explica la existencia de distintas nociones de lo que hoy en día significa juventud y ser joven. Tal condición queda de manifiesto en el hecho de que en la actualidad diversas instituciones sociales (educativas, políticas, jurídicas, militares y religiosas, etc.) han delineado objetivos concretos (que no siempre son los mismos) para este sector de la población. En tal sentido Lozano (2003), apunta la existencia de cuatro tendencias que han predominado en las representaciones de lo juvenil desde las instituciones modernas. La primera que le considera como una etapa meramente transitoria, en la que el joven debe ser contenido y educado para convertirse en un adulto. Otra en la que se le ve como una carga, como un sector de la población que absorbe recursos, pero que es incapaz de aportar algo socialmente útil, y por lo cual se le debe relegar de la toma de decisiones. Una más desde la que se idealiza a los jóvenes como intrínsecamente susceptibles a ideas peligrosas, frágiles y que tienen la necesidad de ser guiados por los adultos. Y una cuarta y última, a veces justificada con argumentos de índole biologicista, desde la que se homogeniza a la juventud como si en todas partes las personas de una determinada edad fueran iguales y experimentaran las mismas cosas (Lozano, 2003).

Aparte de las definiciones planteadas, algunos autores (Pérez Islas, 2009, Urteaga, 2009, Reguillo, 2009) partidarios de una visión más antropológica, han sugerido la definición de lo que ser joven significa aludiendo a la experiencia de los mismos jóvenes en sus propios entornos socioculturales. Desde esta visión, más que poder hablar de la juventud como una categoría aplicable a todos los individuos pertenecientes a un grupo de edad, se alude a las distintas y diversas “identidades juveniles”. “Rockeros”, “cholos”, “chavos banda”, “skatos”, “góticos” o “darketos” son ejemplos de algunas de estas modernas identidades juveniles desde las cuales ser joven y la juventud se conceptualizan como algo que depende en gran sentido de la subjetividad y la singularidad de los jóvenes que conforman dichas identidades culturales (Guerrero, 2009).

Cómo es evidente, la conceptualización de la juventud es un tema complejo. Algunos autores, como Brito Lemus (1996), llegaron incluso a sugerir que se cuestionara la existencia de la juventud como una categoría válida para el análisis social. En ese panorama, desde el punto de vista asumido en esta investigación, una alternativa para subsanar las limitaciones de la definición del concepto juventud que se plantean desde puntos antagónicos como lo son el joven mismo o las instituciones sociales a las que se les confiere, sería una que además de reconocer la existencia de “juventudes”, en vez de una sola juventud, aludiera a factores tanto subjetivos como contextuales. Dicha alternativa, se encuentra en la concepción de Urteaga Castro, quien señala que la juventud

constituye una “fase/etapa específica de la vida durante la cual, y a través de un conjunto de prácticas institucionalizadas, le son impuestas al individuo ciertas demandas y tareas que definen y canalizan sus comportamientos como joven” (Urteaga, 2009, p.5) y su idea propia de juventud, gestadas (tanto las demandas y tareas, como los comportamientos y la idea de juventud) en las características particulares de su contexto.

En este mismo sentido cabe referir lo expresado por Margulis y Urresti (2008) cuando refieren al hecho de que la juventud no es sólo un signo ni se reduce a los atributos "juveniles" de una clase, ya que presenta diferentes modalidades según la incidencia de una serie de variables como pueden ser la edad, la generación, el crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género. Queda claro entonces que existen múltiples realidades de jóvenes, como, por ejemplo, los que soportan desde su infancia pesadas cargas y responsabilidades familiares que, casi de manera inevitable les perfilan rasgos identitarios distintos y formas de ser joven (Valenzuela, 2005).

A partir de dicha noción de juventud y dada la intención de este trabajo de comprender la relación entre la educación (en este caso “superior”) y la juventud, a continuación, se realiza un análisis de los actuales vínculos que dicha población tiene con una institución de la sociedad moderna (la escuela), ya que ello, dará pie a comprender mejor los objetivos, roles y tareas que hoy en día la comunidad se ha trazado para este sector de la población.

2.3.2 Relación entre juventud y escuela

De la misma forma en la que no es posible hablar de una única juventud, sino más bien de juventudes, tampoco se puede generalizar la relación que tienen los jóvenes con la escuela, la escolaridad o los estudios universitarios. Es evidente que las condiciones de orden económico, social, cultural (por ejemplo, étnico y religioso), familiar y de género (entre otras) perfilan el tipo de vínculo que puede establecerse entre este sector de la población y las instituciones educativas.

A manera de ejemplo, es plausible pensar que jóvenes con padres campesinos, del entorno rural y que, además, viven en condiciones de pobreza, por lo general estarán más lejanos (en términos de ingreso o de motivaciones) a cursar estudios universitarios en comparación con aquellos que poseen medianas condiciones económicas, son del entorno urbano y tienen padres con estudios profesionales. Dicha afirmación tiene sustento en lo ya reportado en el apartado del estado del arte “investigaciones sobre jóvenes con relación a la escuela y el estudio”, donde se afirmó que sus competencias profesionales, las dificultades y limitantes sociales por ser jóvenes y vivir en condiciones de desigualdad

social son elementos que determinan en gran medida su inserción al espacio educativo y productivo. En tal sentido, también conviene referir lo consignado por Puick, (2001), quien afirma que la juventud en el medio rural mexicano se ha visto forzada a migrar a Estados Unidos o a las ciudades vecinas para emplearse en el sector de la construcción, en el sector servicios o en el comercio informal y las mujeres jóvenes optan por permanecer en sus comunidades dedicadas a labores del hogar, u optan también por migrar a los centros urbanos para emplearse como trabajadoras domésticas.

Debido a ello, resulta necesario que se aborden algunas de las particularidades de algunos grupos específicos de jóvenes con la escolarización. Al respecto, son de especial interés para esta investigación, dadas las características de la población abordada, que se señalen algunos de los aspectos que han sido estudiados sobre la relación que tienen los jóvenes los sectores populares, los de las localidades rurales y las mujeres con los procesos de escolarización.

2.3.3 Los jóvenes de sectores rurales y/o populares y la escolarización

Una idea que se ve reflejada constantemente en la literatura sobre la función social de la educación se resume en que “la educación no debe concebirse como una herramienta más para ganarse la vida, sino como una manera de explorar el mundo para poder vivirlo mejor” (Navarrete, 2012). Sin embargo, ésta parece sacada de contexto cuando es trasladada a los sectores populares o a las comunidades rurales del país.

Tal condición se agrava más si se piensa que el panorama nacional sigue siendo poco esperanzador para grandes sectores de la población, ya que como señala Ibarrola (2001) la escolaridad de la niñez y la juventud de nuestro país, aunque ha tenido un crecimiento relativamente importante, aún beneficia a un número muy reducido de jóvenes, en particular a partir de los quince años.

Pero no solamente existe un marcado déficit en la cobertura educativa de los jóvenes de dichos sectores, sino que existen serias dificultades para los que sí están insertos en el sistema educativo, ya que éstos suelen tener una formación escolar más deficiente y las exigencias académicas se convierten en obstáculos difíciles de superar. Ello debido a que los jóvenes de sectores populares suelen provenir de familias que alcanzaron niveles mínimos de escolaridad, que sufren en grados distintos los efectos de la desintegración familiar, con problemas económicos más graves y con menos posibilidades de recibir apoyo en sus esfuerzos educativos; además, en su trayectoria escolar muchos estudian en escuelas más deficientes, que ahondan más que compensan los déficits culturales y académicos (Weiss, y otros, 2012).

Sobre ello, Bonfil (2000) resume la compleja relación entre los estudiantes rurales y de sectores populares en México en los puntos a continuación descritos. 1) “El proceso educativo formal resulta básicamente inoperante para las realidades de las jóvenes rurales”, pues no responde a las demandas ni las características de los contextos populares o rurales; 2) la oferta educativa es pobre en contenidos para contextos rurales y contribuye a perpetuar la brecha social; 3) las instituciones educativas no toman en cuenta que los estudiantes de sectores populares generalmente trabajan u ocupan gran parte de su tiempo en el trabajo doméstico, lo cual contribuye a altos niveles de deserción, 4) “los programas de educación y capacitación para el trabajo dirigidos a las jóvenes del medio rural, no se orientan a resolver sus necesidades estratégicas de emancipación” (Bonfil, 2000, p. 526).

Tales condiciones evidentemente dotan de un sentido distinto (en comparación con otros sectores sociales -medios y altos) respecto de cómo ven los jóvenes de estos entornos a la escuela,⁴ ya que, seguramente, se cuestionan en mayor medida su utilidad y pertinencia. Tal afirmación tiene sustento en los planteamientos de Tiramonti (2004), quien afirma, que, sobre la educación (en especial sobre el nivel medio), existe heterogeneidad de sentidos que dependen de una multiplicidad de factores, entre los cuales destacan los históricos y los distintos capitales sociales y culturales con los que cuentan los jóvenes.

A pesar de este panorama que en general resulta negativo para los sectores populares, también existen evidencias de que la relación entre los jóvenes de dichos entornos y la educación es algo que resulta necesario. Por ejemplo, en un estudio etnográfico realizado en la comunidad rural de Chaquira, Perú, Olivera (2009) señala que, entre las motivaciones a insertarse en la escuela por parte de los jóvenes, se pueden señalar: considerar a la escuela como espacio de socialización deseable, pensar la escuela como espacio de desarrollo personal para la inserción social, concebir a la escuela como espacio de aprendizaje intelectual y entender a la escuela como espacio de ampliación del universo simbólico; lo cual refleja una buena valoración de los procesos de escolarización por parte de los jóvenes de una comunidad aparentemente excluida.

2.3.4 Mujeres y escolarización

Otro grupo de jóvenes que requiere de su caracterización específica es el de las jóvenes. Aunque en los últimos años la brecha entre los niveles de escolarización de hombres y

⁴ Ello a pesar de que existe autores como Tenti (2000), que plantea que en relación con los estudios (especialmente del nivel medio superior) existe en los jóvenes de hoy en día un “vacío” o por lo menos una “crisis de sentido”.

mujeres se ha visto disminuida, según datos del Instituto Nacional de las Mujeres para el 2013 en México el porcentaje de la matrícula desde educación básica a educación superior no presentan diferencias significativas por sexo, sin embargo, sí existen estas diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la inserción en el campo laboral (INMUJERES, 2013).

Lo anterior refleja que la relación entre escolarización y mujeres es un fenómeno que cuenta con sus características particulares. Para Paloma Bonfil, uno de los principales problemas de los procesos de escolarización en México es que estos “refuerzan los roles y funciones tradicionalmente asignados a las mujeres en las jerarquías tradicionales de lo productivo y lo reproductivo, perpetuando con ello la invisibilidad del trabajo femenino y la exclusión de las mujeres, especialmente de las más jóvenes” (Bonfil, 2000, p.547).

Sin embargo, y a pesar de persistir dichas condiciones de desigualdad, también resulta alentador que, hoy en día, cada vez más mujeres vean a la educación como un mecanismo que les permite obtener más libertad y mayores capacidades para la toma de decisiones; ello a pesar de que en la mayoría de sus hogares dispongan de menores recursos económicos y todavía enfrenten conflictos de género relacionados con el tema (Castañeda, 2007).

Ahondando en el tema, Ames (2013) sostiene que las altas aspiraciones escolares de buena parte de las mujeres de hoy en día se relacionan por un lado con el deseo de superar la pobreza, pero también con enfrentar relaciones de género opresivas. Por tanto, la educación para muchas de ellas es percibida ya como un camino alternativo para “salir adelante” con nuevas expectativas de futuro (Arias, Ibañez, y Peña, 2013)

Por tanto, conviene referir que, aunque todavía queda mucho camino por recorrer, en la actualidad, cada vez más mujeres de distintos entornos ven a la escuela y a la educación como una vía aceptable para la realización personal, el incremento de la autonomía y para el incremento del bienestar.

Para concluir este apartado, queda decir que es evidente que la relación de los jóvenes con los procesos de escolarización es un fenómeno cambiante, mediado por factores de orden social e histórico. Como señalan Moral Jiménez y Ovejero Bernal (2004), fenómenos de relativamente reciente aparición, como el surgimiento de las empresas de trabajo temporal (E.T.T.), la pérdida paulatina de derechos que aseguren la seguridad laboral, la masificación de los estudios superiores, la globalización y el desarrollo de la tecnología y los medios de comunicación, han traído consigo cambios significativos al papel que los jóvenes adjudican a la educación. El impacto de la modernidad tardía, o postmodernidad es algo que continúa gestándose, la visión de lo que ser joven significa, así como la relación de este con la escuela y el estudio continua en

constante evolución. Todo esto queda reflejado en la heterogeneidad de las figuras estudiantiles y en la emergencia de nuevas que “se han hecho visibles en las últimas décadas: los estudiantes indígenas, los de primera generación, los foráneos, los adultos y padres de familia, los de intercambio y los migrantes” (Guzmán, 2017, pág. 72).

Señalados dichos referentes teóricos y tomando en cuenta los objetivos del presente proyecto de indagación, así como los argumentos esgrimidos tanto en la justificación como en el apartado de la problematización, a continuación, se explicitan los diversos aspectos de orden metodológico a los que se ceñirá el actual trabajo.

3. MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación se apoya en la teoría de las representaciones sociales debido a que, mediante éstas, se puede explicar de manera convincente la aprehensión de sentido que sobre la educación superior han construido los jóvenes del Municipio de Tepatitlán de Morelos, Jalisco. Por tanto, la metodología de abordaje de las representaciones sociales es un aspecto clave para determinar el valor de los estudios sobre significación e imaginarios sociales.

Debido a ello, en esta investigación las decisiones teóricas y metodológicas que a continuación se exponen, se delimitaron a partir del objeto de estudio planteado y en cumplimiento de criterios epistemológicos y ontológicos que el estudio de las representaciones sociales demanda.

3.1 PERSPECTIVA TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

La Teoría de las Representaciones Sociales no constituye un cuerpo teórico homogéneo, ya que a través del tiempo se han constituido por lo menos tres líneas de apropiación que se han ido perfilando de manera cada vez más clara:

“Una, que parte de la complejidad de las representaciones, es la desarrollada por Denise Jodelet en estrecha cercanía con la propuesta original de Moscovici; otra, centrada en los procesos cognitivos, es la desarrollada en Aix en Provence por Jean Claude Abric en torno al estudio de la estructura de las representaciones Sociales dando pie a la teoría del Núcleo” (Banchs, 2000, pág. 3.1)

Y una última, de orientación sociológica, desarrollada por Willem Doise en Ginebra, la cual se enfoca en “las condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales” (Pereira de Sá, 1998, pág. 74). Al respecto, cabe referir que el presente trabajo de investigación se adhiere a la propuesta principal de Moscovici, a la cual se le denomina como “Procesual”. Tal perspectiva ha sido desarrollada por diversos autores, primordialmente por Jodelet, la cual tiene como rasgos distintivos ser un enfoque cualitativo, hermenéutico, centrado en la diversidad y en los aspectos significantes de la actividad representativa; con un interés focalizado sobre el objeto de estudio en sus vinculaciones sociohistóricas y culturales específicas y con una definición del objeto como instituyente más que como instituido (Banchs, 2000).

La determinación de esta elección se explica en razón a los objetivos antes expuestos, a las condiciones del contexto cultural particular de los individuos a estudiar (Tepatitlán de Morelos, Jalisco) y especialmente, a las consideraciones o repercusiones epistemológicas y ontológicas siguientes:

- La perspectiva procesual busca la interpretación de significados y los procesos mediante los cuales éstos son construidos.
- Dicho enfoque descansa en postulados cualitativos y privilegia el análisis de lo social, de la cultura y de las interacciones sociales en general (Araya, 2002).
- Esta perspectiva asume explícitamente la estrecha relación con la tradición hermenéutica y con los presupuestos epistemológicos construccionistas (Spink, 1994).
- El enfoque procesual resulta apropiado para abordar cómo los individuos construyen y reconstruyen las representaciones sociales y, el papel que estos juegan como agentes productores de sentidos y particularmente del sentido común (Spink, 1994).
- En el enfoque procesual priman las técnicas de recolección de datos que permiten acercarse a la producción de significados (Banchs, 2000).
- El enfoque procesual permite acercarse al objeto de estudio con una mayor profundidad y por ende una mayor riqueza interpretativa.

Bajo estas premisas se considera que las representaciones sociales, desde la perspectiva procesual, permitirán comprender las modalidades del pensamiento de sentido común que sobre la educación superior se generan, permanecen y transforman en el entorno social de Tepatitlán.

3.2. DECISIONES METODOLÓGICAS

Según Banchs (2000) no existen indicadores metodológicos precisos sobre la forma de abordar el estudio de las representaciones sociales. Dicha idea ha sido apoyada por Alves Mazzotti (2008) quien destaca la diversidad de abordajes en los estudios de las representaciones sociales y la inexistencia de una sola metodología canónica. Por ello, hoy en día se ha propuesto un acercamiento plurimetodológico que aboga por el uso de métodos interrogativos (entrevistas, cuestionarios y dibujos; además pueden incluir: encuestas sociológicas, análisis históricos, observación y técnicas psicológicas) y

asociativos (asociación libre de palabras, carta asociativa, pares de palabras y los métodos de jerarquización) para su abordaje (Abric, 2001).

Ante ello, esta investigación asume una perspectiva fundamentalmente cualitativa de corte interpretativo, ya que la pretensión de la generalización de los hallazgos se suple por el interés de resaltar lo local y la singularidad de las formas de pensar de los jóvenes que comparten significados o imaginarios en torno a la educación superior. Por tanto, esta investigación pretende recuperar los discursos que los jóvenes elaboran desde su condición o un ámbito sociocultural particular propio.

Es decir, se trata de evidenciar y discernir las raíces o memoria histórica que este grupo social tiene sobre la educación superior, poder delimitar sus vínculos y relaciones, normas y valores que le asignan, además de poder distinguir los conocimientos, creencias y prácticas características que comparten en este entramado sociohistórico concreto de Tepatitlán. Por lo que en este proceso investigativo fue imprescindible caracterizar en el apartado del contexto a esta comunidad y a los jóvenes a estudiar; en cuanto a características sociodemográficas, vínculos e interrelaciones y prácticas sociales más usuales de los tepatitlenses y lo correspondiente a la situación actual de la educación superior en este contexto social.

3.3 ENFOQUE CUALITATIVO DE LA INVESTIGACIÓN

El enfoque cualitativo de investigación se relaciona con la antropología cultural y en la sociología americana (Kirk y Miller, 1986). Especialmente el interés de la investigación cualitativa es entender una situación social particular, un evento, rol, grupo o interacción (Locke, Spirduso, y Silverman, 1987). Es un proceso de investigación amplio, donde el investigador gradualmente obtiene el sentido de un fenómeno social por contraste, comparación, replicación, catalogación y clasificación del objeto de estudio (Miles y Huberman, 1984). Al respecto Marshall y Rossman (1989) sugieren que dicha visión implica la inmersión en la vida cotidiana del entorno elegido para el estudio, donde el investigador ingresa en el mundo de los informantes y a través de la interacción en curso, ve las perspectivas y sentidos de los informantes. Por tanto, la investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de “ahí fuera” para, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales “desde el interior” (Flick, 2004).

La utilización de la metodología cualitativa se está convirtiendo rápidamente en el enfoque de muchos investigadores del trabajo social que están buscando respuestas a intrigantes preguntas de investigación, empujando el campo a cuestionar las creencias (Merriam, 2009). Se trata de desgranar cómo las personas construyen el mundo a su

alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza (Flick, 2004).

De forma general el enfoque cualitativo de la investigación científica puede describirse como aquel cuyos métodos, técnicas, estrategias e instrumentos concretos se encuentran en la lógica de observar de manera subjetiva algún aspecto de la realidad. Su unidad de análisis fundamental es la cualidad (o característica), de ahí su nombre: cualitativa. Dicho enfoque produce como resultados categorías (patrones, nodos, ejes, etc.) y una relación estructural y/o sistémica entre las partes y el todo de la realidad estudiada (Vargas, 2010).

La investigación cualitativa parte de la idea de que los métodos y las teorías deben ser apropiadas para lo que se estudia. Si los métodos existentes no encajan con un problema o un campo concreto, se adaptan o se desarrollan y refinan nuevos métodos o enfoques (Flick, 2004). Por lo expuesto, el enfoque cualitativo permite a este trabajo investigativo poder comprender a las representaciones como un producto y como proceso de carácter dinámico, cambiante y heterogéneo.

Se comparte lo dicho por Perera (2015):

“Un diseño cualitativo holístico, asume la representación social como un todo, dentro de un contexto socio cultural e histórico concreto. Es un diseño flexible, abierto y emergente, que supone reorganizar el proceso investigativo mediante el análisis permanente de las informaciones que se van obteniendo. Es decir, se trata de diseñar el estudio como proceso dialéctico que avanza a través de contradicciones, se enriquece y modifica al mismo tiempo que se lleva acabo, de tal forma se supera el modo tradicional de investigar en una secuencia lineal direccional” (pág. 118).

Específicamente en esta investigación se emplea el método interpretativo conocido como “Teoría fundamentada” el cual permite definir aquellas estructuras profundamente arraigadas y estables que constituyen el núcleo central de la representación, pero al mismo tiempo es sensible a las condiciones que mantienen o modifican el contenido o la estructura de las representaciones debido a las relaciones y de las prácticas en las que se encuentran inmersas las personas (Araya, 2002).

3.4 MÉTODO. TEORÍA FUNDAMENTADA

El método de la Teoría fundamentada fue desarrollado por Glaser y Strauss (1967) y es una de las principales tradiciones de la investigación cualitativa cuyo paradigma se

fundamenta en la sociología y el interaccionismo simbólico (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006).

Una teoría fundada empíricamente deberá explicar al mismo tiempo que describir. Es por ello por lo que es útil para el estudio de las representaciones sociales, ya que permite tanto el estudio de sus contenidos –aspecto descriptivo como de su estructura interna –aspecto explicativo– (Araya, 2002). Por medio del análisis descriptivo, se pretende construir inductivamente categorías generales a partir de elementos particulares y se elabora una descripción exhaustiva de los contenidos expuestos por las personas participantes. Además, en el análisis relacional, se busca construir la estructura interna de los contenidos.

En este trabajo de investigación, se emplea la teoría fundamentada como guía para la obtención y el análisis de los datos, ya que este método permite detallar fenómenos y procesos de pensamiento, además de que toma en cuenta los significados y sentidos de los protagonistas sociales.

3.5 LA TEORÍA FUNDAMENTADA COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA EL ANÁLISIS PROCESUAL DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

La elección del método de la teoría fundamentada resulta pertinente para la investigación de las representaciones sociales, en cuanto posibilita recoger y organizar sistemáticamente los datos para describir el contenido de las representaciones y permite articular, en el desarrollo de la investigación, la identificación del contenido de la representación y las relaciones entre sus elementos.

Más específicamente la teoría fundamentada en el estudio de las representaciones sociales resulta pertinente porque permite:

- La identificación del contenido de la representación en el momento descriptivo a través de la codificación abierta, la cual permite identificar y describir las categorías emergentes que dan cuenta de las informaciones y las actitudes de los participantes en la investigación frente al objeto de representación social (Redondo y Reverol, 2009).
- A partir de la teoría fundamentada es posible articular la dimensión social como un aspecto central dentro de la Teoría de las Representaciones Sociales, además por sus presupuestos teóricos comparten una lógica inductiva (Banchs, 2000).
- La teoría fundamentada es coherente con la naturaleza dialéctica de las representaciones sociales en lo que respecta a su estabilidad y su dinámica (Restrepo, 2013).

A partir de ello, se puede aseverar que en el estudio de las representaciones sociales el empleo de la teoría fundamentada resulta apropiada debido a la afinidad y compatibilidad que entre ambas perspectivas existe.

3.6 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Con la intención de atender los criterios del proceso metodológico (representaciones sociales, cualitativo y teoría fundamentada) en el apartado del contexto, se detallaron de forma amplia los diversos aspectos de orden sociocultural, económico, político, educativo del entorno en donde se desarrolla la investigación.

Dicha descripción detallada del contexto Tepatitlense se realizó en razón de que la misma permitirá que cada segmento de información aportada por lo jóvenes adquiera relevancia en relación con el contexto y dadas las características del objeto a representar.

Este estudio es llevado a cabo en el Municipio de Tepatitlán de Morelos, donde se pretendió contar con la participación de jóvenes que pertenezcan a alguna de las localidades, considerando como principales: Tepatitlán de Morelos (cabecera municipal), Capilla de Guadalupe, San José de Gracia, Pegueros y Capilla de Milpillas (Milpillas). Se tomó en cuenta la cabecera municipal por ser la más zona urbanizada, y con los mayores servicios educativos y a las otras localidades por ser las poblaciones que cuentan con mejores condiciones de acceso a la educación y otros servicios.

3.7 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para el abordaje de los estudios desde la perspectiva procesual, las técnicas que ayudan a identificar el campo de las representaciones sociales son aquellas que privilegian el análisis discursivo. Por tanto, la entrevista permite develar el carácter constituyente de las mismas.

3.7.1 Entrevista a profundidad

En esta indagación el uso de la entrevista se considera como un proceso que no puede ser comprendido aisladamente (es decir, únicamente como una técnica de la investigación cualitativa), ya que la misma está vinculada con una problemática de investigación y con toda la estrategia metodológica de abordaje. En tal sentido, la entrevista en sí misma brinda una manera de enfocar la realidad como método inductivo.

Para el estudio de las representaciones sociales se valora altamente la pertinencia y uso de entrevistas abiertas, semiestructuradas y a profundidad, como instrumentos de recolección de datos, ya que es un instrumento o técnica encaminado a estimular las expresiones del sujeto, que brinda información relevante en relación con los objetivos y metas de la investigación.

La entrevista entonces permite acceder a los discursos de los jóvenes, para conocer y comprender su cotidianidad y las relaciones sociales que mantienen.

“El discurso de los jóvenes y padres de familia contiene las elaboraciones simbólicas y los conglomerados de significado construidos desde su trayectoria de vida, como hijos, padres, como estudiantes, como trabajadores, como jóvenes, como ciudadanos. Ese discurso se construye y significa desde la biografía de los sujetos. El discurso contiene la percepción, la valoración y el juicio sobre cómo han vivido su tránsito por los diversos ámbitos de experiencia que conforman las trayectorias de vida posibles en sus condiciones familiares-comunitarias” (Tapia, 2015, pág. 113).

El objetivo último es acceder a la perspectiva de los sujetos estudiados: comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones, sus sentimientos, y los motivos de sus actos (Flick, 2004). Bajo esta premisa, la intención es tener acceso a la perspectiva del sujeto estudiado. Cabe referir que esta estrategia de recolección de datos debe ser flexible y debe adaptarse a las distintas personalidades y condiciones en que se encuentran los entrevistados. La entrevista debe generar un espacio en el que el entrevistado se sienta en plena libertad de expresión, que le permita destacar su propio punto de vista utilizando sus propias categorías mentales y su propio lenguaje. La entrevista es planificada y flexible con el propósito de obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos (Flick, 2004).

En este tipo de entrevista se dispone de un “guion” previamente estructurado, que permite al entrevistador recoger información de los temas que debe tratar durante la entrevista. Es importante mencionar que dada la profundidad a la que se pretendió llegar, los términos usados y el orden de los temas cambiaron en el curso de la entrevista, además de que se sugirieron nuevas preguntas en función de lo que dijo el entrevistado. En el ámbito de un determinado tema, quien entrevista puede plantear la conversación como desee, efectuar las preguntas que crea oportunas y hacerlo en los términos que estime convenientes, explicar su significado, pedir al entrevistado aclaraciones cuando no

entienda algún punto y que profundice en algún extremo cuando le parezca necesario, establecer un estilo propio y personal de conversación (Estrada y Deslauriers, 2011).

Fue importante iniciar con preguntas muy concretas, relacionadas con la experiencia cotidiana de los grupos, para luego, como dice Perera (2005) acceder a interrogantes más valorativas, complejas y abstractas. Por tanto, con ayuda del guion se pretendió realizar entrevistas a profundidad a un número determinado de personas que pudieran aportar información relevante sobre un tema en cuestión que, en este caso, aludió a las representaciones sociales sobre la educación superior han construido jóvenes.

Cabe aclarar que, en el caso de la investigación cualitativa, y de manera más específica en la teoría fundamentada, la entrevista a profundidad difícilmente se conforma con una sola de ellas, ya que se trata de ir, obtener, procesar, hacer codificación, establecer posibles explicaciones y con ello regresar a campo a seguir entrevistando y observando; por tanto, por lo general fue necesario realizar al menos tres sesiones con cada sujeto participante.

En relación con el desarrollo de cada una de las sesiones de entrevista, conviene referir que éstas se llevaron a cabo, de manera individual, en aproximadamente una hora, en lugares y/o entornos que garantizaron la privacidad y libertad de expresión y en condiciones de respeto a los discursos o puntos de vista de los y las participantes.

En todo caso, acorde a los principios de la investigación cualitativa, y para efectos del presente trabajo, con la entrevista se trató de reproducir de manera amplia y lo más fielmente posible, las representaciones sociales de la educación superior por parte de jóvenes habitantes de Tepatitlán de Morelos.

A continuación, se describen los criterios que se tomaron en cuenta para el diseño de la entrevista.

Entrevista a profundidad con cuatro dimensiones de análisis:

- Condiciones sociales de los jóvenes. Buscó comprender las características y sus circunstancias personales, entorno familiar y social al que pertenecían.
- Fuentes y campo de información. Para conocer las fuentes y el campo de información a partir de los conocimientos que tienen los mismos y su comunidad respecto a la educación superior.
- Campo de actitud (dimensión afectiva). Para identificar las valoraciones que realizan los jóvenes sobre sus propias vivencias y experiencias con relación a la educación superior. Se pidió a los jóvenes que hablarán de la valoración que le dan a la educación superior, a partir de su propio acercamiento y experiencia, y en relación con sus propias vivencias, y problemáticas, así como las valoraciones que hacen los miembros de su familia y comunidad sobre la educación superior y respecto al actuar de los propios participantes.

- Campo de representación. Se procuró encontrar las relaciones y la organización del contenido de la representación, si hay variaciones entre los grupos de pertenencia e inclusive al interior del mismo grupo social al que pertenecen rescatar la idea de imagen, de modelo social.

Las preguntas se orientaron a identificar la idea de imagen que se tiene de la educación superior en las familias de los jóvenes y sus grupos de pertenencia, así como por su propia comunidad, tratando de ver si existen variaciones entre los jóvenes, sus familias y el contexto inmediato al que pertenecen respecto a lo que han significado de la educación superior y su propia experiencia como grupo frente a la misma. (Para ver en detalle las preguntas que formaron parte de la entrevista consultar el Anexo 1)

Cabe referir que, para el desarrollo posterior de las entrevistas, se vio la pertinencia de integrar ayudantes de investigación, teniendo en cuenta que el objeto de estudio no es ajeno a la vida cotidiana de quien escribe, tratando de no sesgar los objetivos de la investigación y no “ver con la mirada que siempre vemos” y “no ver lo que nunca vemos”, es decir, de investigar desde las representaciones sociales propias del investigador, donde se interponga su criterio de valoración, estimación o censura. Por lo cual, se contó con el apoyo de 3 egresados (jóvenes) de la carrera de psicología, para el primer acercamiento al campo y realización de entrevistas. Lo anterior se decidió por considerar que los encuentros entre personas jóvenes facilitan la comunicación y favorecen las condiciones dialógicas, además de que los antes mencionados, cuentan con conocimientos y habilidades en la entrevista.

Atendiendo a la necesidad de que los entrevistadores conocieran con mayor detalle la presente investigación se realizaron 6 sesiones de capacitación durante el mes de febrero y marzo 2017. Ello con los siguientes propósitos: reconocimiento y apropiación en los objetivos de la investigación, manejo de habilidades comunicativas y agudeza en su capacidad de observación, así como manejo del diario de campo, ya que se requiere del contacto directo, dialógico y reflexivo con los jóvenes, en sus escenarios naturales. Es importante mencionar que producto de este proceso se estableció como acuerdo un registro personal y autobiográfico de estos colaboradores.

3.7.2 Otros instrumentos de recolección de datos

3.7.2.1 Diario de campo

Dentro del proceso investigativo es necesario registrar la observación de los comportamientos que suceden en determinado contexto. Dichos registros permiten recoger información puntual destinada a comprender la realidad de cada entorno. El diario

de campo es una herramienta que permite al investigador rescatar información importante como observador del proceso, así como en la fase de recolección de datos. El Diario de Campo es uno de los instrumentos que permite sistematizar prácticas investigativas; además, permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas.

“El diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador, en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (Bonilla y Rodríguez, 1997, pág. 210).

El diario de campo permite entonces, enriquecer la relación teoría-práctica. La observación es una técnica de investigación de fuentes primarias, la teoría como fuente de información secundaria debe proveer de elementos conceptuales a dicho trabajo de campo para que la información no se quede simplemente en la descripción, sino que vaya más allá en su análisis (Martínez, 2007).

El diario de campo en este proceso investigativo tuvo como propósito brindar un recuento detallado de todos los momentos del trabajo de campo y de las fases de transcripción y análisis de datos. Especialmente a través de dicho instrumento metodológico, se pretendió registrar detalles relacionados con lo observado y particularmente volcar en ellos, pensamientos, sentimientos, experiencias y percepciones personales. Por ello en el presente trabajo se diseñó un formato que integra todos los aspectos a registrar por parte del investigador. (Ver anexo 2)

3.7.2.2 Memos

Los memos son la escritura de ideas teóricas sobre los códigos y sus relaciones tal como le surgen al analista mientras codifica (Glaser, 1978). Ayudan a configurar el mapa de la teoría emergente, y son usados para identificar conceptos y sus propiedades. Esencialmente los memos son ideas que han sido anotadas durante la recolección de datos y que ayudan al investigador de manera posterior. Los memos pueden tener unas pocas líneas o varias páginas. De acuerdo con Glaser (1978) el investigador los debe escribir libremente y completarlos con sus propias ideas y percepciones.

En este proceso, los memos son el instrumento clave en la tarea de codificación de datos ya que, tal como lo establece el método de la teoría fundamentada, es necesario revisar con cuidado todas las codificaciones y formular las preguntas que surjan de dicha codificación. Por tanto, los memos que surjan permiten comenzar a armar la red de relaciones entre códigos, sin necesidad de acudir a los atributos. Cada memo debe ser

introducido por un título, que es generalmente un código teórico. De esta forma se pueden guardar y clasificar para su posterior utilización (Trinidad, Carrero, y Soriano, 2006).

El proceso de codificación es complejo, ya que se hace uso de la inferencia, la cual contiene una importante carga de subjetividad (Glaser y Strauss, 1967). Cada código va acompañado de una serie de propiedades, que pueden ser interpretadas como atributos del código y que tienen la nada despreciable función de facilitar el entretejido conceptual brindando nexos o conexiones con otros códigos. Permiten entretejer proposiciones hasta llegar al modelo teórico buscado (Trinidad, Carretero y Soriano, 2006).

En el proceso de levantar categorías desde los datos, a menudo se debe codificar un mismo segmento de texto con más de un código, por lo que, los memos ayudarán a identificar los códigos exhaustivos y excluyentes que son propios del análisis de contenido y con ello, respetar las condiciones en que se realizan los análisis cualitativos de contenido, para evitar la multicodificación (Glaser y Strauss, 1967).

3.8 SELECCIÓN DE PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

Cuando se delimita la selección de participantes en una investigación, Lincoln y Guba (1985) citados por Alves (2008) precisan que el número de sujetos depende del paradigma desde el cual se esté trabajando. Cuando es cualitativo, el número de sujetos es definido *a posteriori* en función del “punto de redundancia” entre las respuestas. Además, desde la teoría de las representaciones sociales, en el enfoque procesual, Jodelet (1989) plantea que las connotaciones sociales del pensamiento no se deben a su distribución entre muchos individuos, sino al hecho de que el pensamiento de cada uno de ellos es marcado porque muchos piensan de la misma forma.

Otro aspecto para considerar es la importancia de realizar un análisis detallado de los sujetos que participan en la indagación. Potter y Litton (2009) anotan la dificultad de identificar la influencia que un grupo tiene en una determinada representación social, cuando los sujetos pertenecen a más de un grupo.

El número de los participantes se determinó por el criterio de “saturación” (postulado del enfoque cualitativo y la teoría fundamentada). A partir de éste, se pretendió llegar al límite de sujetos cuando los argumentos comenzaron a repetirse, con independencia de la cantidad de individuos estudiados, pues una mayor cantidad de personas no aportaría informaciones diferentes.

En este trabajo de investigación, se tomó en cuenta, el valor del sujeto singular en la investigación. Donde se consideró a cada participante como un elemento central en este proceso de la investigación, al tener una historia individual y social particular,

en cuya subjetividad están presentes los elementos del contexto social en el que se ha constituido. Se consideró la necesidad de un análisis minucioso que consintiera obtener información sobre los espacios micro y macro que aparecen como representativos en los discursos de los jóvenes, que resultan de la premisa de combinar las informaciones de los individuos estudiados con las informaciones que aporta la contextualización histórica y social en el momento que se realizó el estudio.

Por lo antes expuesto, en esta indagatoria, se empleó una selección intencional de participantes que buscó producir el máximo de información. En tal sentido poco importó si la cantidad de personas involucradas era grande o pequeña, ya que el propósito básico es de corte heurístico, dirigido a sugerir o incluso demostrar hipótesis. Eso quiere decir que el tamaño del grupo de participantes no se fijó con anterioridad, dependió del desarrollo de la investigación, en donde el juicio del investigador y la saturación de las categorías tuvieron un papel fundamental. Así, el número de casos fue determinado por la información que se iba obteniendo y a medida que la información proveniente de nuevos entrevistados no aportó más conocimiento, en ese momento se dejó de realizar entrevistas.

Específicamente se consideraron como características o atributos de la selección a hombres y mujeres originarios del Municipio de Tepatitlán entre los 19 a 25 años, de distintas condiciones socioeconómicas y culturales y que además su participación haya sido voluntaria. Se pretendió con ello que los jóvenes con estas características hayan sido los portavoces de determinados grupos de pertenencia ya que se pretendió contar con una búsqueda de peculiaridades comunes o diferenciaciones en las representaciones de los que son residentes en localidades situadas en la “transición rural-urbana” del Municipio de Tepatitlán. Ello debido a que sus condiciones de acceso a la educación y otros servicios no eran los mismos.

Delimitar estas características de los jóvenes tuvo como finalidad que se pudieran observar distintas experiencias respecto de la educación superior y se identificaran las condiciones socioculturales de cada sujeto, así como el acercamiento, participación y oportunidades con las que cuentan para acceder a la misma, como vertientes de orden explicativo respecto a las representaciones sociales a las que alude la presente indagatoria.

Cabe referir que, la manera en que se identificaron a los entrevistados fue mediante el conocimiento personal de los jóvenes con trayectorias escolares distintas y, especialmente, con la ayuda y orientación por parte de actuales estudiantes universitarios con conocimiento de antiguos compañeros de escuela que han continuado, o en su caso abandonado, su formación académica.

Asimismo, la forma en que se realizó la invitación a los jóvenes para participar en el estudio fue mediante el contacto personal (presencial, telefónica o a través de una red social) y ofreciendo en todo momento, información sobre sus objetivos, confidencialidad de los datos y, sobre todo, manifestando el carácter voluntario de su participación. La siguiente tabla integra los datos generales de los participantes (empleando seudónimos para su identificación), integrantes de la familia, las trayectorias escolares y actividades productivas de la familia a la que pertenecen estos jóvenes:

Tabla 6. Caracterización de los participantes

Participantes	Datos generales	Circunstancias personales	Trayectoria escolar familiar	Actividad productiva familiar
1-BRUNO, 23 años. Estudiante de Lic. En Médico Cirujano y Partero UVM en Zapopan.	Localidad: Tepatitlán de Morelos, Jalisco. Zona centro. Reside en Guadalajara. Estrato social: Medio alto.	El participante refiere haber tenido problemas en el internado con los docentes y médicos del gremio, lo que influyó que tuviera una crisis emocional, en donde pensó en el suicidio como una opción. En su familia había presión para que siguiera el plan familiar y accediera a una carrera de prestigio y que además permitiera tener acceso a una mejor remuneración económica. No contó con los criterios administrativos necesarios para acceder a Lic. en Cuatros, por lo que tuvo que intentar en otras instituciones, hasta que obtuvo una beca deportiva en UVM, donde logra acceder a la Lic. en Médico Cirujano y partero.	Mamá: Veterinaria y Zootecnia en UDG. Papá: Veterinaria y Zootecnia en UDG. Hermano: Veterinaria y Zootecnia en UDG Hermana: Enfermería en UDG. Hermana: Nutrición en UDG.	Padre: Veterinario en laboratorio de medicamentos. Madre: Veterinaria en estética canina y ama de casa.
2-MANUEL, 23 años. Estudiante de Ingeniería en Mecatrónica UDG en Lagos de Moreno. Trabaja desde los 8 años en ferretería familiar.	Localidad: Tepatitlán de Morelos, Jalisco. Colonia: Aguilillas- Centro Reside en Lagos de Morelos. Estrato social: Bajo.	Proviene de un contexto en el que hay poco acercamiento con la educación superior, una colonia con marginación. Refiere que se enfrentó a carencias por lo que tuvo que trabajar desde los 8 años. En un principio no había apoyo ni moral, ni económico por parte de sus padres, posteriormente se consideraba que era un gasto para ellos, en la actualidad el participante cubre la totalidad de sus gastos trabajando como mesero en un bar. Sus padres se divorcian. Evidencia falta de orientación vocacional, en niveles previos y actualmente se encuentra en una situación de rezago educativo.	Mamá: Primaria. Papá: N/A Hermana: Secundaria. Hermano: Secundaria.	Padre: Chofer Madre: Ama de casa y empleada doméstica. Hermana: Empleada en establecimiento. Hermano: Empleado en ferretería familiar.
3-CINDY, 23 años Recién egresada de la Lic. En psicología UDG Trabaja desde los 10 años Actualmente trabaja como consultora Mary Kay	Localidad: Capilla de Guadalupe/ Reside en Tepatitlán de Morelos. Estrato social: Medio (pese al oficio de los padres la condición económica permitió ubicarla en el presente estrato social).	Vive en una localidad donde pocas personas han tenido acceso a educación superior. Cambio de residencia a Tepatitlán para estudiar y trabajar. Manifiesta presión por sus padres para que regrese a su comunidad y se incorpore al proyecto familiar y siga perpetuando sus costumbres y creencias. Su ingreso a la universidad se vio influenciado por sus amigas para elegir carrera, al considerarse como moda por estudiar y como pretexto de salir de su comunidad. Falta de orientación vocacional. Apoyo condicionado por parte de la familia. La meta de plan de vida que tienen sus padres para ella es que se case y ejerza su carrera. Conflicto con familiares y contexto cercano por los cambios en su forma de pensar y actuar a partir de ingresar a la universidad (no identificarse con los valores de su comunidad).	Mamá: Secundaria. Papá: Primaria. Hermana: Preparatoria. Hermana: Preparatoria /Cultura de Belleza. Hermano: Preparatoria. Hermana: Lic. en Nutrición en curso. Hermano: Estudiante de Ing. en industrias alimentarias.	Padre - Herrero Madre - Ama de casa Hermana: Ama de casa Hermana: Estilista Hermano: Herrero Hermana: Ama de casa y nutriologa. Hermano: Estudia y trabaja de herrero

Participantes	Datos generales	Circunstancias personales	Trayectoria escolar familiar	Actividad productiva familiar
4-FRANCISCO, 19 años Egresado de preparatoria. Actualmente estudia la carrera de Ing. Mecatrónica en Lagos de Moreno. UDG. Trabaja en empleo de ferretería.	Localidad: Tepatitlán de Morelos, Jalisco. Estrato social: Medio.	Su familia brinda apoyo moral y económico condicionado para que pueda acceder a la educación, para ellos es parte del plan familiar. Sin embargo, evidencia que ejercen presión para que éste ingrese a la Universidad. En la entrevista Francisco se encontraba cursando el último semestre de preparatoria, manifestaba la necesidad de esperarse 6 meses para tomar la decisión de ingresar a la Ing. en sistemas computacionales en CUAltos ya que aún no determinaba su plan a futuro. Sin embargo, actualmente el participante se encuentra estudiando en la Ing. en Mecatrónica en CULagos.	Papá: Lic. En física. Mamá: Preparatoria en línea; comerciante. Hermana: Licenciatura en sistemas computacionales; Hermana: Preparatoria (Ha realizado trámites a tres carreras, la primera fue a Artes escénicas, posteriormente ingreso a Psicología, donde deserto y actualmente se encuentre en trámites a la carrera de Antropología)	Padre: Responsable de arte y cultura del municipio. Madre: Comerciante y ama de casa. Hermana: Realiza actividades de suprofesión en una empresa del ramo computacional. Hermana: No estudia-no trabaja
5-NATALIA, 19 años Preparatoria concluida. Trabaja como instructora de danza, mesera y empleada de mostrador.	Localidad: Tepatitlán de Morelos, Jalisco. Col. Los conejos. Estrato social: Medio - bajo.	Sus padres no aprueban ninguna de las carreras de su elección (DANZA, AEROMOZA), por lo que no brindan apoyo económico, ni moral. Para ellos debería estudiar una carrera que brinde prestigio y que sea lucrativa. Existe una presión porque ella estudie, pero una carrera que ellos aprueben. El padre y la madre cuentan con estudios de nivel superior y no ejercen, los hermanos truncan sus carreras excepto una. Por trabajar en distintas actividades y no tener apoyo económico le es imposible incorporarse a estudiar la carrera de su elección.	Mamá: Carrera técnica. Papá: Lic. En Derecho. Hermana: Lic. Trunca. Hermano: Lic. Trunca. Hermana: Lic. En Veterinaria en proceso.	Padre: Profesor y taxista Madre: Ama de casa. Heramana: No especificado. Hermano: No especificado.
6-BRANDOM, 24 años Estudiante de negocios globales ITESO. Guadalajara	Localidad: Capilla de Guadalupe/ Reside en Guadalajara. Estrato social: Alto.	Manifiesta que en su familia siempre ha existido presión familiar para que ingresará a la Universidad. Tenía presión familiar en el último semestre para entrar a la Universidad, él solicitaba un plazo de 6 meses, al no tenerlo optó por reprobar materias en la preparatoria para lograr el plazo que requería. No tuvo orientación vocacional, la elección de carrera fue precipitada, pide a su padre realizar el cambio de carrera, sin embargo, no se le otorgó dicha petición. Para su padre la educación superior es una inversión no un gasto.	Mamá: Carrera técnica de secretaria. Papá: Ingeniero Civil Hermano: Lic. En psicología- maestría en administración. Hermano: Lic. en comunicación. Hermano: Estudiante de Ingeniería civil. Hermana: Lic. Turismo.	Padre: Dueño de una constructora de la localidad. Madre: Ama de casa. Hermano: Empresa.

Participantes	Datos generales	Circunstancias personales	Trayectoria escolar familiar	Actividad productiva familiar
7-KARINA, 22 años Preparatoria concluida. Intento aspirar 7 veces a la Universidad sin lograr ingresar. Trabaja desde los 12 años.	Localidad: Capilla de Guadalupe. Estrato social: Medio (pese al oficio de los padres la condición económica permitió ubicarla en el presente estrato social).	Vive en una localidad donde pocas personas tienen acceso a la educación superior y no hay valor por estudiar, sino por trabajar. Sus padres no aprueban que ella estudie, no hay apoyo ni moral, ni económico. El plan familiar de vida para ella es casarse. Debido a la experiencia laboral de su familia se puede lograr sin estudiar e incluso obtener un empleo "especializado" aún cuando no tenga estudios de nivel superior. Poca orientación vocacional. La decisión de ingresar a la Universidad es motivada por amigos. Ha trabajado en empleos de diversa índole. Perdió a sus amigos cercanos ya que éstos ingresaron a la universidad. Manifiesta haber intentado ingresar a la Universidad 7 veces, en distintas carreras, sin lograrlo.	Papá: No sabe leer. Mamá: Secundaria terminada. Hermana: Preparatoria. Hermano: Preparatoria.	Madre: Ama de casa Padre: Se dedica a cuidar ganado. Hermano: Trabajo desde los 8 años, en el mismo trabajo de su papá. Hermana: Trabajo en Kinder como educadora, actualmente es ama de casa.
8-ANA, 21 años Preparatoria terminada. Ha realizado trámites a tres carreras, la primera fue Artes escénicas, posteriormente a Psicología donde desertó y actualmente estudia la Lic. en Antropología, UDG. Guadalajara.	Localidad: Tepatitlán de Morelos. Zona Centro. Reside en Guadalajara. Estrato social: Medio.	La participante tenía deseos de ingresar a la Lic. en Pedagogía como primera opción, sin embargo, no contaba con el recurso económico para cubrir los gastos que generaba la carrera ya que se encontraba en otra localidad. Para su familia la educación superior es el único medio para salir adelante, de lo cual ella difiere al considerarlo una imposición. No pudo completar su trámite del primer intento a danza debido a lesiones físicas, lo que influyó que tuviera una crisis emocional. Refiere que ha tenido problemas de aprendizaje lo cual ha dificultado sus procesos académicos. Se manifiesta en desacuerdo con el sistema educativo.	Papá: Lic. En física. Mamá: Preparatoria en línea. Hermana: Licenciatura en sistemas computacionales. Hermano: Preparatoria regional.	Padre: Responsable de arte y cultura del municipio. Madre: Comerciante y ama de casa. Hermana: Realiza actividades de suprofesión en una empresa del ramo computacional. Hermano: Actualmente estudia Ing. en mecánica.
9-NIDIA, 23 años. Licenciatura en psicología trunca. Trabaja en institución bancaria. Casada.	Localidad: Tepatitlán de Morelos. Anteriormente vivía en Tijuana. Colonia del Carmen. Estrato social: Bajo.	Cambio de contexto hace 12 años, Tijuana - Tepatitlán. Separación de sus padres por una temporada. Carencias económicas. Por factores de orden económico y de enfermedad (diabetes), la participante decide pedir licencia, misma que no renovaría. Además otro factor que influyó fue el choque con sus ideas religiosas, lo cual motivó su salida de la carrera en Psicología y optará por buscar otras opciones de carrera profesional. Actualmente trabaja en una institución bancaria donde manifiesta tener jornadas laborales de entre 8 y 12 horas diarias con lo que se siente inconforme. Este trabajo le permite tener una mejor remuneración para coadyuvar en los gastos de su casa a su esposo.	Esposo: Actualmente estudia la preparatoria abierta. Mamá: Preparatoria trunca. Papá: Preparatoria trunca. Hermano: Licenciatura en mecánica en Lagos en proceso. Hermana: Estudiante de secundaria.	Esposo: Albañil. Padre: Empleado en empresa. Madre: Ama de casa.
10-DIÓGENES, 24 años. Estudiante en Ing. Agroindustrial. UDG (Licencia de 1 año) Migrante, trabaja en construcción en Canadá. Trabajó con su padre desde los 12 años.	Localidad: Tepatitlán de Morelos, Jalisco. Reside en Canadá. Estrato social: Medio (pese al oficio de los padres la condición económica permitió ubicarlo en el presente estrato social).	Emigró a Canadá para tener un empleo temporal y generar "capital" (dinero). Presión familiar para elegir carrera, por lo que la primera carrera la decidió de manera apresurada, sin conocer de que se trataba, esto influyó en que desertara de esta primera opción, lo que provocó molestia y desaprobación por parte de su padre. Evidencia que existe poca comunicación con su padre ya que suele ser intolerante ante determinadas situaciones, por lo que, en la actualidad vive solo y cubre sus gastos.	Mamá: Preparatoria. Papá: Primaria. Hermana: Licenciatura trunca en contabilidad.	Madre: Pensionada-Ama de casa. Padre: Ladrillero. Hermana: Empleada.

En la tabla, se muestran las características que distinguen a este grupo de jóvenes. Se exponen datos generales (número de entrevista, seudónimo, edad, condición estudiantil y laboral), localidad y estrato económico, las distintas circunstancias personales, además de las actividades escolares y productivas de sus familias con el fin de identificar si hay o no acercamiento con la educación superior y si existe experiencia en el ámbito profesional.

La mayoría de los participantes vienen de familias integradas entre 4 a 6 miembros, excepto la familia de 3-CINDY que tiene 8, 2-MANUEL, 5-NATALIA y 9-NATALIA refieren pertenecer a un estrato social medio- bajo; 3-CINDY, 10-DIÓGENES, 7-KARINA, 4-FRANCISCO y 8-ANA a uno medio y 1-MANUEL y 6-BRANDOM a refieren pertenecer a los estratos medio- alto y alto.

En cuanto a su nivel educativo, 2-MANUEL, 1-MANUEL, 3-CINDY tienen una trayectoria continúa. En el caso de 2-MANUEL, manifiesta rezago en algunas materias. 1-MANUEL, en el momento de la entrevista, estaba atrasado en el internado debido a problemas administrativos y con docentes; actualmente se encuentra cursando su servicio social. 3-CINDY ya concluyó los créditos académicos, sin embargo, no ha terminado su fase de titulación por problemas económicos. 6-BRANDOM refiere estar retrasado en su egreso por tener rezago en sus materias. 4-FRANCISCO, aunque en un principio mencionaba tener la necesidad de posponer sus estudios 6 meses para trabajar y poder costearlos, logró sortear esta situación y actualmente se encuentra estudiando Ingeniería en Mecatrónica en la ciudad de Lagos de Moreno, Jalisco. 10-DIÓGENES decidió frenar un año sus estudios por migrar, para poder poner un negocio y costear sus gastos, no cuenta con ningún tipo de apoyo por parte de su familia, actualmente se reincorporó a la Universidad.

7-KARINA y 5-NATALIA han truncado sus carreras profesionales por no contar con los criterios administrativos que pide la institución educativa a la que desean acceder, además de que no cuentan con el apoyo económico ni moral de sus familias para acceder a una universidad. Dichas situaciones han frenado y obstaculizado que puedan acceder a la educación superior. Nidia presenta una situación especial ya que desistió de la carrera de psicología por problemas de salud (diabetes) por lo que optó por pedir una licencia de un año, misma que no volvería a renovar, truncando la licenciatura.

8 de los 10 participantes han estudiado en instituciones públicas excepto 6-BRANDOM y 1-BRUNO que estudian en planteles privados ubicados en la Zona Metropolitana de Guadalajara.

De su experiencia laboral, es importante destacar que 3 de los 10 participantes han trabajado a temprana edad y manifiestan que para estudiar tienen que trabajar.

Manifestando no contar con el apoyo económico de sus familias y en algunos casos por ser insuficiente.

Los padres de 5 participantes (1-BRUNO, 5-NATALIA, 4-FRANCISCO, 8 – ANA y 6-BRANDOM) cuentan con educación universitaria y sólo la madre de 1-BRUNO tiene estudios superiores. Las mamás de 5-NATALIA y 6-BRANDOM cuentan con carrera técnica y 3 mamás de los participantes con preparatoria. Es importante destacar que, en el discurso de los participantes se enfatiza el esfuerzo de sus madres por superarse académicamente. En el caso de 4-FRANCISCO, 3-CINDY y 2-MANUEL, sus padres tienen educación básica inconclusa. 2-MANUEL evidencia que sus hermanos apenas tienen secundaria. Los hermanos de 4-FRANCISCO llegaron solo al nivel medio superior por no cubrir los requerimientos administrativos para ingresar a la institución educativa de su interés. Los hermanos de 10-DIÓGENES, 4-FRANCISCO y 5-NATALIA truncaron sus estudios universitarios.

En cuanto a la actividad productiva de sus familias, los padres de 1-BRUNO se dedican a actividades propias de su perfil profesional. El padre de 6-BRANDOM, cuenta con un negocio relacionado con su profesión. En el caso de 5-NATALIA, su padre es abogado, sin embargo, sus ingresos dependen de su trabajo de taxista y profesor en secundaria. En el caso de 8-ANA y 4-FRANCISCO (quienes son hermanos), su padre es responsable en una entidad del gobierno del Municipio. La mayoría de los integrantes de las distintas familias se dedican a oficios o son obreros. Es interesante evidenciar que, en el discurso, los participantes refieren algunos oficios como especializados o como actividades profesionales, aunque no lo sean. Fue notoria la división de actividades productivas a partir de los roles de género asignados socialmente por esta comunidad. Los varones se dedican al trabajo manual, sobre todo, en los negocios familiares. En el caso de las mujeres la mayoría son empleadas y se dedican al hogar.

Finalmente, cabe decir que 6 de los participantes pertenecían a la cabecera municipal y 3 de ellos eran de Capilla de Guadalupe (localidad perteneciente al municipio de Tepatitlán).

3.9 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

En el proceso de pesquisa de participantes, se buscó a jóvenes con las características enunciadas y se contactó a quienes estuvieron de acuerdo en participar.

Las entrevistas se realizaron en el periodo comprendido entre el mes de marzo del 2017 hasta abril del 2018. Debido a que la intención del trabajo era obtener datos a

profundidad se desarrollaron dos sesiones de entrevista por participante. Al considerar la saturación de los datos, al final de cuentas, en el proceso indagatorio se entrevistaron a diez participantes.

Para el desarrollo de las mismas se realizó un cronograma de organización de fechas, lugares y horarios para el desarrollo de entrevistas. Se buscó brindar la mayor comodidad a cada participante por lo que se dejó a su criterio el lugar y la hora de la entrevista. La mitad de las entrevistas se realizaron en horarios en los que los jóvenes no tuvieron clases u otra actividad que pudiera interrumpir el proceso y pudieran disponer de las condiciones y tiempo necesario para la entrevista.

Antes de iniciar la primera sesión de entrevista se les entregó la hoja de información y el consentimiento informado y se solicitó autorización para audio-grabar el proceso (todos accedieron). Cabe señalar que para las grabaciones de audio se utilizó el teléfono celular del investigador (en total se cuenta con 27 horas y 29 minutos de grabación) y que cada entrevista (incluye las dos sesiones) en promedio duró 165 minutos (Ver anexos 3 y 4).

El primer paso de la entrevista fue explicar de manera general al estudiante el sentido de la investigación, esta clarificación fue breve con la intención de no viciar las respuestas del entrevistado. Se reiteró el carácter confidencial de la información y que en todo momento tenían la libertad de abstenerse a contestar alguna pregunta o solicitar que algo no se grabara o se incluyera en la investigación. Igualmente, se les hizo saber que estaban en la libertad de retirarse en cualquier momento y que podían solicitar al investigador la información que requirieran, además, se les aclaró que en el informe final del trabajo se les cambiaría el nombre por un seudónimo.

También en la primera sesión, se explicó a los participantes que podría haber más de un encuentro y que la intención de ello era complementar la información obtenida en la primera etapa y se aclararan algunas dudas.

3.10 ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos se realizó de manera inductiva con el fin de identificar empíricamente las representaciones sociales que sobre la educación superior tenían los jóvenes tepatitlenses, este primer ejercicio de sistematización permitió crear 50 códigos que se agruparon en 5 familias. Esta categorización ayudó a identificar los distintos elementos de las representaciones sociales, así como los determinantes del contexto que influyeron en la conformación de éstas y los agentes sociales que han fungido como motivadores positivos ante la educación superior. En el anexo 5 se da cuenta de la

organización de familias de ideas (denominadas núcleos figurativos), los códigos y subcódigos, además de sus respectivas denominaciones y definiciones.

Todos los productos que se generaron fueron extraídos del discurso de los participantes a partir de las entrevistas, los diarios de campo y los memos.

A continuación, se describe el paso a paso que se llevó a cabo para efectuar dicho análisis.

3.10.1 Transcripción

Cuando los datos en una investigación se han registrado utilizando medios audiovisuales, su transcripción es un paso necesario para su interpretación. No se dispone todavía de sistemas o reglas de transcripción estándar, pero sí algunas recomendaciones que tenemos en cuenta todos los usuarios. Lo que sí parece claro, es que se ha de transcribir la cantidad y con la exactitud que requiera la pregunta de investigación (Strauss, 1987).

En primer lugar, una transcripción exactísima de los datos absorbe tiempo y energía que se podría invertir más razonablemente en su interpretación. En segundo lugar, el mensaje y el significado de lo que se transcribió se ocultan a veces más que se revelan en la diferenciación de la transcripción y la oscuridad resultante de los protocolos producidos (Flick, 2004). Atendiendo estas recomendaciones, para el proceso de transcripción de establecieron algunos puntos: tipo de letra, abreviaciones, nomenclaturas, redacción y caja de datos generales en cada entrevista para su integración al software Atlas ti 7.0

3.10.2 Pre-codificación

Posterior a este proceso, se realizó la primera lectura de cada entrevista con la finalidad de apropiarse del discurso, identificar el contexto, las cogniciones que los participantes tienen de la educación superior, agentes de informaciones, actitudes, experiencias, prácticas, emociones y significaciones frente a la misma.

Se realizaron varias lecturas detalladas en la que se subrayaron o marcaron preguntas, inferencias y conjeturas. Especialmente, se buscó a través de la pre-codificación la identificación de patrones emergentes. Además, se pre-assignaron códigos y se elaboraron nubes de palabras y esquemas personales donde se agruparon los determinantes del contexto y características personales de los participantes.

3.10.3 Nube de palabras

Las nubes de palabras ayudaron a identificar de manera gráfica y fácil las palabras con mayor repetición dentro de cada documento, además de que identificar códigos y

relaciones de palabras da orientación de lo que trata o podría llegar a tratarse el documento a leer. Por tanto, son una guía rápida hacia los temas a tratar.

Cabe señalar que, a partir de colores y tamaños de palabras, se identificaron cuáles son aquellas palabras que más se repitieron (eliminando artículos, y palabras de uso común).

3.10.4 Esquemas personales

Se realizaron esquemas personales, que integran los contextos donde se mueven e interactúan los participantes, los grupos de pertenencia, situaciones que están viviendo, emociones que aparecen en el discurso respecto a su sentir ante dichas vivencias y problemáticas, agentes de información, motivadores y resignificaciones que hacen de sus propias experiencias.

Para ello, es importante mencionar que se tomaron en cuenta los cuatro parámetros considerados por Miles y Huberman (1984) y que precisa Creswell (1994):

- El entorno (dónde la investigación tuvo lugar),
- Los actores (aquellos que fueron observados o entrevistados),
- Los eventos (aquello que los actores observados hacen o sobre lo que fueron entrevistados),
- y el proceso (la naturaleza desarrollada de eventos llevada adelante por los actores dentro del entorno).

Estos esquemas permitieron organizar y presentar de manera gráfica las características particulares de cada joven, los grupos sociales de pertenencia, las situaciones que atraviesan y aparecen en el discurso, las emociones que les genera y las resignificaciones que hacen de cada uno de estos agentes de información, con la intención de identificar similitudes y diferencias entre los jóvenes que conformaron nuestra muestra. Para ver cada uno de los esquemas ver el Anexo 6.

3.10.5 Codificación

A partir de entonces con ayuda del programa especializado Atlas ti 7.0 se sistematizaron o codificaron las entrevistas, los diarios de campo y memos.

“este software permite expresar el sentido circular del análisis cualitativo, por cuanto otorga la posibilidad de incorporar secuencialmente los datos, sin la necesidad de recoger todo el

material en un mismo tiempo. Por esta razón, permite llevar a cabo el muestreo teórico necesario para realizar el análisis constructor de teoría” (San Martín, 2014, pág. 114).

Para esta actividad se establecieron criterios que ayudaron a tener un orden en la sistematización de la información.

Conviene referir que para la codificación de los datos se siguió la estructura propuesta por la teoría fundamentada.

3.10.6 Codificación abierta

Se llevó a cabo la codificación abierta de los datos, a partir de una organización inicial que permitió ir colocando toda la información dentro de categorías conceptuales. Para ello, se procedió a nombrar cada categoría en función de etiquetar y organizar la información, se le fue otorgando un nombre que representó la interpretación de lo que se percibió que estaba pasando en cada evento y situación que plasmaba el participante (Locke, 2001). Nombrar las categorías permitió captar la complejidad de la teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales, la relación entre las ideas y los significados.

Siguiendo lo dicho por Locke, se buscó distinguir categorías, aquellas que se elaboraron por quien escribe y que se construyeron en función de las explicaciones y aquellas que fueron extraídas del lenguaje de los informantes. Posterior a ello, se compararon las categorías para ver si había confusión o semejanza en los códigos que las integraban buscando las diferencias y similitudes entre las diversas categorías y establecer lo que es uniforme y estable (Locke, 2001) dentro de la información recogida y ya clasificada.

En este proceso, se realizó la comparación entre las diversas palabras utilizadas, hasta llegar a definiciones clave que expresaran el contenido de varios aportes semánticos a partir del proceso de pre-codificación, nubes de palabras y esquemas.

Esta primera fase permitió la construcción de una serie de temas emergentes, cada uno de estos temas posee sus características y propiedades. Lo anterior permitió identificar los principales componentes representacionales (las categorías principales) y organizar sus contenidos jerárquicamente (Araya, 2002).

3.10.7. La codificación axial de la información: formación y desarrollo de conceptos

En esta segunda fase se elaboró una tabla o esquema conceptual, donde se organizaron por categorías, los principales temas desde el punto de vista del participante. Se realizó una selección de los temas que se consideraron relevantes en el estudio, permitiendo así realizar una reducción de los datos. Tal y como explican De Bortoli y colaboradores (1996), se agrupan los códigos en categorías y una vez ya formadas son analizadas comparativamente, a la luz de nuevos datos que se estén chequeando, con la intención de identificar aquellas que sean más significativas. Este proceso permitió revisar y reducir el número de categorías y códigos y reorganizarlos.

Se integró una denominación y definición por categoría, además se delimitaron y organizaron los códigos y subcódigos que las integraban. Es importante mencionar que en cada núcleo se reveló la dimensión afectiva con la intención de identificar las emociones de los participantes hacia la educación superior y los determinantes del contexto.

En este proceso se revisaron y reestructuraron los códigos asignados, con la intención de hacer visibles las relaciones entre los diversos temas que surgieron de la información.

3.10.8 Codificación selectiva. Integración de los conceptos

En esta fase, se organizó la información recolectada de manera que se discriminaran los elementos redundantes y se completaran los espacios vacíos en otras categorías que formaron parte de los esquemas analíticos de la información y de los objetivos y preguntas de investigación.

Durante esta fase, se realizó un nuevo proceso de comparación de las categorías, a partir de la codificación y los esquemas personales, con el propósito de integrar y condensar la información con que se contrastará y desarrollará la teoría. Para lo cual se diseñaron y realizaron matrices a partir de la codificación, diario de campo y memos, palabras claves e interpretaciones.

3.10.9 Triangulación o contrastación teórica

Finalmente, para lograr una interpretación sustentada de los datos se realizó el proceso de triangulación con el marco teórico. Cabe referir que, en dicho paso fue importante distinguir los distintos elementos, características e interacciones de las representaciones sociales sobre la educación superior que se encuentran en los discursos en cada participante, además de resaltar las diversas condiciones sociales de las que éstos provenían.

3.11 FIABILIDAD Y VALIDEZ

Los criterios para evaluar un estudio cualitativo difieren de los de la investigación cuantitativa. Ante todo, el investigador cualitativo busca la credibilidad, basada en la coherencia, el insight y la utilidad instrumental (Eisner, 1991) y en la exactitud (Lincoln y Guba, 1985) a través del proceso de verificación. Todo ello en lugar de las mediciones tradicionales de validez y confiabilidad (Creswell, 1994). Por esta razón se usan conceptos surgidos de la tradición cualitativa como los que se desarrollan a continuación.

3.11.1 Validez interna

La estrategia principalmente utilizada en este proyecto a fin de asegurar la validez interna fue la provisión de descripciones ricas, profundas y detalladas, a fin de que cualquiera interesado en la replicabilidad tenga un marco sólido de comparación (Merriam, 2009).

A partir de proveer de un recuento detallado del foco del estudio, se realizaron descripciones sobre el rol asumido por parte de quien investiga, de la posición de los participantes, los criterios de su selección y los contextos en los cuales los datos fueron recolectados (Goetz y LeCompte, 1984).

Se usó la triangulación o métodos múltiples de recolección de datos y análisis, los cuales reforzaron la confiabilidad tanto como la validez interna (Merriam, 2009). Se informó sobre la recolección de datos y el análisis en detalle a fin de proveer información convincente de los métodos utilizados en el estudio. Se solicitó el escrutinio del presente trabajo al grupo de expertos que conforman el sínodo, el cual tiene experiencia en métodos de investigación cualitativos.

3.11.2 La validez externa

Está se realizó informando sobre los hallazgos. Lofland (1984) sugiere que, aunque la recolección de datos y las estrategias de análisis son similares a través de los métodos cualitativos, la forma por la cual se comunican los resultados es diversa. Por esta razón los resultados son presentados en una forma descriptiva y narrativa.

El proyecto fue una construcción de las experiencias de los participantes y el sentido que éstos le adjudicaron a la investigación. Respecto a los procedimientos cualitativos como las entrevistas individuales, se requirió capacitación del investigador para alinearse con el participante y descubrir cómo la persona ve la realidad. Al igual que otros procedimientos de las ciencias sociales, la validez de las entrevistas depende de los procedimientos usados y del contexto donde son usados.

3.12 CONSIDERACIONES ÉTICAS

Finalmente, en toda investigación es importante enmarcar los temas éticos sensibles, tales como el mantenimiento de la confidencialidad de los datos, la preservación del anonimato de los participantes y el uso de la investigación con propósitos previstos que se desarrollarán en cualquier trabajo de investigación (Merriam, 2009).

Muchos autores que discuten la investigación cualitativa mencionan la importancia de las consideraciones éticas (Marshall y Rossman, 1989; Merriam, 2009, Spradley, 1980). Ante todo, el investigador tiene una obligación con respecto a los derechos, necesidades, valores y deseos del (os) participante(s).

En este trabajo investigativo se emplearon las siguientes consideraciones que plantea Creswell (1994) a fin de proteger los derechos del participante:

- 1) los objetivos de este trabajo de investigación fueron pronunciados verbalmente y por escrito a fin de que sean entendidos claramente por el participante (incluyendo una descripción de cómo fueron utilizados los datos),
- 2) se recibió del participante un permiso escrito para proceder con el estudio tal como ha sido mencionado,
- 3) un formulario de exención de la investigación fue presentado ante el comité de revisión institucional,
- 4) el participante fue notificado de todos los dispositivos de recolección de datos y de todas las actividades,

- 5) están disponibles para los participantes las transcripciones textuales y las interpretaciones escritas e informes,
- 6) los derechos de los participantes, los intereses y deseos fueron tenidos en cuenta en primer lugar cuando se realizaron ciertas elecciones al considerar la información de los datos y,
- 7) la decisión final de considerar el anonimato del participante quedó del lado del participante mismo.

Para ver detalles específicos de como se ha tratado de cumplir con dichos aspectos ver anexos 3 y 4.

Hasta aquí, se puntualizaron los aspectos de corte metodológico de la indagatoria (en donde destacan, el enfoque –cualitativo- de la investigación, la teoría fundamentada como estrategia metodológica para el análisis procesual de las representaciones sociales, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, la selección de participantes, el proceso de recolección de información, el análisis de datos y las consideraciones éticas), ahora con basados en los mismos, en el aparatado que sigue, se presentan los resultados o hallazgos obtenidos en el presente trabajo de investigación.

4. RESULTADOS

Tomando en cuenta como marco general de indagación a la teoría de las representaciones sociales y a los objetivos, preguntas y marco metodológico de la presente investigación, en las páginas que siguen se presentan los principales resultados.

La secuencia de la exposición de estos es en primera instancia, la descripción de los núcleos (representaciones sociales), en segunda, las principales diferencias que se advierten entre géneros y en tercera, sus fuentes; es decir, aquellas entidades, (estructuras e instituciones sociales, agentes y escenarios) que influyeron en su configuración.

Antes, cabe decir que, de manera general en este trabajo, que aquí escribe identificó tres grandes categorías o familias (núcleos figurativos) de las representaciones sociales de la educación superior de los jóvenes del entorno de Tepatitlán, a saber, la educación superior como mecanismo de socialización, desarrollo personal y profesional; la educación superior como mecanismo de movilidad social; y la educación superior como mecanismo de posicionamiento y reconocimiento social.

4.1 NÚCLEOS FIGURATIVOS (REPRESENTACIONES SOCIALES).

La exposición de las representaciones sociales que a continuación se presenta, está organizada a partir de la dilucidación de los elementos que las integran (cogniciones o información -lo que se cree de la educación superior-, actitudes -las valoraciones que sobre ella existen- y el campo de representación -imagen o esquema social más general o estable de la misma-) y las frases enunciados que dan prueba de éstas.

4.1.1 La educación superior como mecanismo de socialización, desarrollo personal y profesional

Este primer núcleo se configuró a partir de apreciar las estrategias que utilizan los participantes para poder cumplir sus expectativas, exigencias externas e internas y sus propios intereses respecto a la educación superior; patentizan cuál es el proyecto profesional y que relación guarda con la carrera universitaria; además, los elementos que para ellos aporta o no a su desarrollo y crecimiento personal y profesional.

En primera instancia aparecen las cogniciones o creencias de los participantes, en ellas enuncian sus expectativas y/o idealizaciones que tienen de la educación superior cuando es considerada como un mecanismo de socialización, desarrollo personal y profesional. Posteriormente, se muestra la dimensión afectiva (actitudinal) y finalmente, el modelo social que se consiga para esta forma de representación.

Cogniciones o creencias

Como se señaló en el apartado teórico de las representaciones sociales, en el momento que se habla de cogniciones o información se alude a creencias o nociones de un determinado grupo sobre algún determinado objeto, por lo que está claro que las características de los mismos, dependen del lugar que ocupe el individuo dentro de la escala grupal/social.⁵

Sobre ello, los participantes en la presente investigación en términos amplios ven la educación superior un espacio asociado a una etapa exclusiva de la juventud, distinguen en ésta, la posibilidad de continuar o tener una carrera profesional, o al menos intentarlo, además de encontrar en ella un área para aprender, socializar y tener mayores referentes que les ayuden a conocer otros contextos distintos al que pertenecen⁶. Ejemplo, lo referido por 6-BRANDOM y 3-CINDY:

3-CINDY “La educación superior como que “cambias de etapa, en la que dices ya tengo que crecer, tengo que ser adulta, tengo que decidir; por ejemplo, ¿Qué voy a hacer de mi vida?, entonces hace como, como un choque ¿no? No solamente en lo que vas a estudiar, sino que, en esa educación, en lo que tú decides estudiar, o sea, todo lo que vas a recibir”.

6-BRANDOM “Aparte de que te abre los ojos al mundo, que yo me acuerdo que cuando entré, conocí muchas personas de otros lados, de muchas mentalidades muy diferentes y dije “ay güey... pues hay una diversidad de cabezas de formas de pensar en el mundo y yo nada más traía una, la del pinche rancho que vive uno ... puedes ver que hay muchas maneras de pensar, muchas maneras de ser, mucha diversidad, si te crece, si te abre, puedes mejorar como persona”.

Conjuntamente, los jóvenes expresan que les brinda hábitos y pautas de comportamiento, así como herramientas y competencias para mejorar su calidad de vida, como contar con redes de apoyo al relacionarse con nuevas personas. Igualmente, los hace autogestivos y los forma para el trabajo especializado. Ejemplo de ello, lo dicho por 7-KARINA y 9-NATALIA

⁵ En el apartado teórico se precisó que cuando se habla de información, no se alude a datos “duros” del objeto de representación, sino más bien a las nociones o creencias sobre lo representado.

⁶ Conviene referir que las afirmaciones que se hacen en el presente apartado de resultados, si bien son lo más común en el discurso de los participantes, no puede generalizar a cada uno de ellos, ya que existen matices, e incluso discrepancias, en algunos de los participantes.

7-KARINA “crecer... desarrollarte, saber cosas diferentes, multiculturalizarte”, “Pues crecer, crecer no en estatura ni... mis sentimientos, tu sabiduría, o sea, desarrollarte, saber cosas diferentes”

9-NATALIA “...la calidad de vida que van a tener con una educación”, “...quiero aprender, quiero saber, quiero tener herramientas en la vida, quiero tener perspectiva, pensamiento”, “...como una herramienta para una mejor calidad de vida”. “Me veo como que hay que ver un cambio desde raíz para tener un... para tener una mejor calidad de vida”.

Además, refieren que la decisión que tomen con relación a la educación influirá en cómo será su futuro y mencionan que es una manera de salir de su zona de confort y les ayuda a resignificar sus valores.

4-FRANCISCO “Más que nada expandirme, salir de mi zona de confort y pues seguir avanzando, avanzando, progresando, no tanto por tener un buen trabajo ni nada de eso, sino porque te vayas superando a ti mismo y vayas por tus etapas ya de estudios y como ir a la universidad es una etapa más grande todavía, diría que sí, por lo mismo, que te quieren ver a ti que te superes y no te quedes en el mismo lugar”.

También manifiestan que la educación se valida según su condición social y género, ya que las expectativas por parte de la comunidad y/o familia con relación a esta etapa educativa se ven influenciadas por ellos.

2-MANUEL “Por ejemplo, también mi mamá, tenía muchas, a veces muchas discusiones, porque ella quería que me quedara aquí, o sea, me dijo, "no, pues, para qué te vas para Lagos, mejor sigue quedándote aquí, mejor sigues estudiando" le dije: "amá, es que el problema es que también no está lo que yo quiero estudiar, podría haber estudiado otra cosa pero no estaría satisfecho", entonces, pues, ese era uno de los problemas también, he, siempre me ha tratado de detener, porque convivimos mucho, pero siento que ella es como de las personas que no me quiere dejar crecer”.

Es importante mencionar que, para los jóvenes, la educación superior está asociada a una estructura, en este caso la universidad. Algunos de ellos coinciden en que les ayuda a desarrollar conciencia social, responsabilidad y les permite abrir panorama por lo que acceder a ésta, facilita la vida.

8-ANA “...y dependiendo cuáles sean nuestros fines en los estudios, nos abren puertas en la vida”, “A corto plazo, necesidades básicas para mi vida, como la conciencia social”.

1-BRUNO “Se abre el panorama y cómo empiezas a pensar de manera diferente, entonces, el poder abarcar ese tipo de dudas te hace abrir tus conocimientos y preguntarte más cosas, y aplicarlas en tu campo y hacer lo posible para que se reduzcan esos problemas”.

Algunos de los participantes mencionan que, aunque la educación superior tiene características positivas, reconocen carencias en las instituciones educativas, como, por ejemplo: en los planes de estudio, en las competencias profesionales que adquieren con relación a las demandas del mundo productivo y en el desempeño escolar de los alumnos.

10-DIÓGENES “...a veces no basta con lo que te enseñan en la escuela para cuando te mandan al campo laboral, quedas como todo un pendejo porque pues, así te enseñaron que ellos te van a enseñar que decir y que pensar y que aprenderte, entonces te mandan a trabajar y los patronos no te van a pedir eso te van a pedir que hagas el trabajo”.

8-ANA “...yo ya no estaba cómoda, primeramente, con el plan de estudios por competencias, no estaba cómoda con muchas, muchas de las personas que eran mis profesores y empecé a querer comunicarlo a quejarme o inclusive como, a buscar la forma, ¿no? de, devolver lo positivo, pero no pude, era muchísimo esfuerzo que no era necesario. Inclusive, siento que muchas personas quisieron obligarme a no salir”.

Aunque también admiten que este último aspecto se debe a que sus decisiones vocacionales⁷ fueron accidentadas y limitadas.

9-NATALIA “Pero no por una u otra cosa, por el trabajo, el dinero, falta de apoyo, por muchos factores no pude continuar y pedir una licencia, licencia que me sirvió para reflexionar que en lo que, en realidad, en mi vida no quería la psicología sino educación, me conviene estar en ese trabajo porque me va bien económicamente y porque sé que ya puedo estudiar”.

⁷ El concepto de “vocación” es el empleado por los propios participantes, el cual desde la perspectiva de quien aquí escribe, alude al de elección profesional universitaria.

2-MANUEL “Eh, si le calé en lo que fue ingeniería en computación, lamentablemente, por algunos problemas escolares en la prepa en la que cursaba, eh no, no, no tuve los documentos para entregar a la universidad”.

Asimismo, reconocen un cambio en sus valores y forma de ver las cosas a partir de estudiar y difieren en considerar que la educación da sentido de pertenencia y plenitud. Igualmente, algunos de ellos señalan que por medio de la educación se tiene control social y/o se aliena para el sistema. Muestra de ello, lo expresado por 8-ANA y 9-NATALIA.

8-ANA “Le damos poder, la ponemos arriba de algo, de una jerarquía, pero no sé cómo nombrar eso, pero sé que está arriba de, como si fuera algo muy importante y algo a lo que toda la vida debemos aspirar y una vez aspirando a eso es como, como la plenitud.” - “las carreras no es una identidad, sino, que sólo es una parte de mi forma de estudiar”.

9-NATALIA “Me hubiera gustado que fuera neutral y sin meterse, como te digo en ósea, cuando tú estudias obviamente cambias tu forma de pensar, pero no quiere decir que a fuerzas te inculquen algo o sea eso no me parece bien.”- “Neutral es de que, por ejemplo, de que todos los libros que tú leas traten sobre de que Dios no existe, x”, no, yo no me refiero igual de que, “ay, no creas en Dios y x”, pero si te ponen mucho en controversia ese aspecto, cuando en realidad no debe de ser así. “Sí, sí influyó y no solamente que me digan, “ay, no creas en Dios”, sino porque a veces no me gustaba hacia donde iba, a una forma de control social, no”.

También le asignan la función de brindar competencias y que a través de ella se mejora la calidad de vida y sirve como herramienta para “no conformarse” y “no estancarse”. A continuación, se presentan algunas citas de los testimonios expresados por los jóvenes entrevistados.

2-MANUEL “Encontrar nuevas redes de apoyo. Te organiza para que puedas vivir mejor en tus tiempos, económicamente, etc.”.

5-NATALIA “Te abre más puertas y nuevas posibilidades...Mayores posibilidades de tener un empleo, de aprender”.

Actitudes (Dimensión afectiva)

También, en la revisión teórica de las representaciones sociales, se asentó que la actitud indica la orientación favorable o desfavorable de las personas hacia el objeto representado

y que evidentemente, dependen en gran medida de las cogniciones o información que posean los individuos o grupos sociales.

Es importante mencionar que, en los relatos, los participantes expresan los significados (la importancia, el propósito) de la educación superior, así como los afectos, que tiene ante su proceso formativo, las estrategias que han empleado y circunstancias personales que se le han presentado.

Al respecto, aunque los jóvenes en general otorgan una valoración positiva hacia la educación superior, pero ello se complejiza cuando se reconoce que dicha representación contiene motivaciones, aspiraciones y expectativas que se mueven en distintos planos temporales y en distintas circunstancias en su vida personal y familiar.

Cuando las cogniciones son la de aprender, socializar, conocer, descubrir, abrirse a cosas nuevas, desarrollarse profesionalmente en lo que les gusta y sus aspiraciones son autorrealizarse, tener estabilidad, alcanzar el equilibrio y poder ser felices, se generan respuestas afectivas positivas como entusiasmo, esperanza y confianza. Sin embargo, cuando esta representación es construida a partir de lo que les gusta a sus padres y su comunidad, la respuesta afectiva es negativa: inseguridad, presión, miedo y tristeza frustración por no cumplir con lo que los otros esperan de ellos. Para referenciar lo antes mencionado, a continuación, se enuncian algunas citas recabadas de las entrevistas que evidencian dichas valoraciones.

Valoraciones positivas:

9-NATALIA “Si Dios quiere, yo sí me voy a meter a educación. Porque es lo que me gusta, quiero hacer en esta vida lo que me gusta, estoy en ese trabajo porque me va bien económicamente, pero no manches, si no nunca voy a disfrutar la vida”.

8-ANA “La motivación es que en mi vida no la he tenido tan fácil y eso me ha dado la oportunidad para alcanzar a ver detalles, incomodidades en los que yo quiero hacer un cambio, buscar soluciones y sólo así puedo hacerlo. A través de agrupaciones, no puedo hacerlo sola”. - “Lo fui comprendiendo a partir de toda mi vida, pero, lo que hizo que lo identificara más, fue los estudios feministas que yo incluí”.

Valoraciones negativas:

5-NATALIA “se siente como feo, el querer ser algo y que tus papás pues te digan que no, yo creo que deberían apoyarte y así, que te dejen ser y que no te obliguen a ser algo más a lo que ya decidiste”.

10-DIÓGENES “La primera vez que entré yo creo que primero era la presión de que tenía que estudiar y segundo me dejé como llevar por, una carrera que se oye muy chingona, sin siquiera estudiarla tanto, porque esa vez creo que ni siquiera el programa me leí, (risa) sólo sabía más o menos de qué se trataba y qué se podía hacer con ella”.

Como se ve, aunque los participantes encuentran en la educación superior, herramientas para cumplir o llevar a cabo sus aspiraciones, ello está sujeto a las condiciones sociales y personales que vive cada uno.

Campo de representación

Cuando se apunta a la noción de “campo de representación” se está aludiendo, según Moscovici (1979) a la idea de “imagen”, a un contenido limitado y concreto o una parte precisa del objeto de representación. Esto significa que es la parte más sólida y estable de la representación y ejerce la función organizadora de los demás elementos que la conforman. Por tanto, se puede decir que es la manera generalizada o común de percibir el objeto representado.

Frente a ello, cuando los jóvenes refieren que la educación superior es un mecanismo de desarrollo social, personal y profesional, en términos comunes, señalan que para ellos la misma, es una entidad mediante la cual pueden cumplir con sus expectativas y/o aspiraciones profesionales. También sostienen, la educación superior forma profesionistas. Además, brinda competencias, permite salir de la zona de confort, lo que la convierte en una herramienta para mejorar la calidad de vida de las personas. Igualmente, proporciona conocimientos y acerca a nuevos contextos y/o referentes externos a los de su comunidad. En el discurso de los participantes se manifiesta que la educación superior debe ser un bien público y de fácil acceso sobre todo para las clases desfavorecidas y bajo las mismas condiciones. Sin embargo, reconocen que esta última condición, está sujeta a aspectos de orden económico y social. Enseguida se muestran algunas citas recuperadas de los relatos de los jóvenes donde refieren lo antes mencionado.

5-NATALIA "Tu carrera universitaria, ya es lo que vas a ser, como siempre. De ahí ya va a depender tu futuro y todo lo que quieras lograr o hacer."... “Para tener un título.... Porque, porque está muy competido ahorita todo y entre mejor te prepares, pues te va a ir mejor en la vida.”

8-ANA “acercarme a las instituciones que apelan por problemas sociales” “me abra la puerta” “construir redes con otras personas”

Finalmente, mencionan que cobra valor según sea la posición económica y el género de los jóvenes. Al respecto se plasman los siguientes ejemplos.

3-CINDY “las mujeres sí eran, sí era más como, no necesito estudiar porque pues en algún momento me voy a casar, pero pues todavía puedo estudiar la secun... la prepa porque no me voy a casar ahorita, porque ahorita no me dejan casarme, o sea, soy menor de edad y cosas así.”- “mi papá pues sabía que iba a pasar, con mis hermanas me imagino que lo que esperaban era pues ¡Ah!, pues que se casen con el novio y pues que se vayan a su casa, o sea, como lo normal dentro de mi contexto”.

1-BRUNO “Pues, de que no aguantaba nada, que no era justo que me hubieran pagado la carrera si no fuera capaz de soportar las cosas que vienen con ella, que si de verdad tenía esa vocación, que si de verdad estaba hecho para eso, que de haber sabido no me hubieran pagado la carrera, que de haber sabido lo que iba a pasar, este, no valía la pena que estuvieran preocupados y que todos estuvieran invirtiendo en ese esfuerzo conmigo, sentía que los estaba defraudando”.

4.1.2 La educación superior como mecanismo de movilidad social

Para la construcción de la presente categoría se retomaron elementos del discurso donde los jóvenes señalan las estrategias que utilizan para desplazarse y escalar socialmente a nivel económico. Esta dimensión enmarca lo denostado o lo no valorado de la educación superior. En este núcleo los participantes enuncian a la educación superior como un mecanismo para el trabajo especializado o para emprender negocios, que les pueda posicionar en una escala social superior a la que tienen a partir de obtener beneficios lucrativos de su ejercicio profesional.

Los jóvenes participantes visualizan los estudios universitarios como el mecanismo que brinda las herramientas necesarias para tener un trabajo especializado que les permite distinguirse del obrero común, aun cuando expresan que las condiciones de inserción laboral son escasas y poco redituables. Exponen que la profesión les debe otorgar conocimientos, habilidades y condiciones para generar proyectos, productos o servicios profesionales. Describen la realidad laboral como precaria, sin oportunidades de empleos y por ello, la relacionan y retoman como mecanismo para la incubación de proyectos y negocios.

Aunado a lo anterior manifiestan que los sacrificios económicos y sociales que realizan o se les exige para poder estudiar una carrera profesional son considerables y un tanto injustos con las condiciones educativas y laborales que existen en su localidad.

Cogniciones o creencias

Cuando los jóvenes incluyen en su plan de vida a la educación superior, la decisión va aunada a un proyecto familiar, no personal, ya que ven en ésta un mecanismo para moverse y ascender económica y socialmente a nivel personal y familiar.

Los participantes externan que, cuando la familia apoya esta decisión es porque se le considera como una inversión familiar a largo plazo, ya que se espera que genere una fuente económica, (especialmente para emprender una empresa propia o para contribuir al negocio familiar). De no ser posible, refieren que al menos debe facilitar el acceso a un empleo especializado de primer o segundo mando, es decir, que los distinga de lo que realiza un obrero común.

1-BRUNO “Mis papás: ellos dicen que prefieren que un joven esté estudiando horas, que le vaya a remunerar años después pero que le remunere de una mejor manera a que esté trabajando horas y le remunere muy poco y no vayas a avanzar a algo más que un simple obrero.”

10-DIÓGENES “A lo mejor ellos piensan que al tener tú una carrera ya tienes asegurado que te den trabajo o qué que se seas una persona exitosa o que sepas, aunque a veces ni siquiera eso.”

En su discurso los jóvenes comentan que la educación superior tiene valor sólo para quienes acceden a carreras de prestigio y/o universidades privadas (éstas forman para ser líder empresario y da más seguridad laboral). En cambio, al egresar, de una universidad pública, aunque te proporciona distinción (no ser un obrero común) para las familias y el grupo social no es suficientemente valioso. Al respecto, admiten que no todos tienen las mismas condiciones para acceder a instituciones privadas y señalan que quienes lo hacen pertenecen a las clases pudientes. A continuación, se presentan ejemplos de algunas frases que expresan lo dicho por los jóvenes participantes.

8-ANA “Tepa creo que tiene un poquito más de valor la pública, pero las, las personas que tienen más prestigio en Tepa, no siempre sus hijos van a UDG, sino que los llevan a Guadalajara o a Monterrey o a, a puras ciudades capitales donde ahí sí tienen un estatus y sí tienen más poder y no sé”. “ITESO, pues los preparan para ser empresarios o para

ser líderes y en UDG los y las preparan como para ser obreros o para ser, am, tener puestos como de, ¿cómo sería? Puestos académicos.

10-DIÓGENES “las universidades estás de, de alta paga por ejemplo el Tec de Monterrey y esto ¿no? que ahí sí están enfocados en otra cosa no en, no es para ser un asalariado, no es para ser un obrero, ellos saben lo que tienen y pues para sacarle provecho tiene otro como otro sistema”, “... en la que yo estoy yo siento que sí está como diseñada para que sea una universidad de mano de obra, ósea, para que salgas trabajando en la empresa, para que salgas trabajando al consúl, al consultorio no al, al hospital, no para que pongas tu consultorio, eso ya lo hacen las personas que tienen iniciativa no, pero fin de cuentas qué chiste tiene estudiar con iniciativas o sin iniciativas y de todos modos no te va a dar lo que se supone que te tiene que dar”.

Cabe destacar que los jóvenes señalan que, para el grupo social en que viven, cuando la educación superior no entrevé mayores ingresos a ésta se le percibe como gasto y deja de tener sentido como inversión. Además, los jóvenes relatan que para sus padres la educación superior es un mecanismo para la mejora social, individual y familiar, ya que sus expectativas son que ellos podrán mejorar sus condiciones de vida teniendo una profesión lucrativa y que les proporcione seguridad laboral.

2-MANUEL “...hablaba con mi mamá y era como de, "no, pues, es que tú me vas a sacar de pobre", y yo me quedé, así como de, "espérate, entonces ¿me estás ayudando por beneficio? Eso no es ayuda, es nada más invertir en algo"

8-ANA [Mamá] “Ella entiende desde otra perspectiva que va más allá, como, ella lo ve como un estudio, como una fuente económica principalmente”.

1-BRUNO “Pues, de que no aguantaba nada, que no era justo que me hubieran pagado la carrera si no fuera capaz de soportar las cosas que vienen con ella, que si de verdad tenía esa vocación, que si de verdad estaba hecho para eso, que de haber sabido no me hubieran pagado la carrera, que de haber sabido lo que iba a pasar, este, no valía la pena que estuvieran preocupados y que todos estuvieran invirtiendo en ese esfuerzo conmigo, sentía que los estaba defraudando”.

Sin embargo, comentan que la educación superior solamente otorga un título para validar lo que se sabe y que no garantiza ascender en cuanto a la posición económica, ni tener trabajo mejor pagado:

7-KARINA “Tiene sus malas porque necesitas, o sea, no es que el papel lo valga, porque los conocimientos los adquieres, son 4 años o 5 depende de qué carrera elijas porque los adquieres.”

2-MANUEL “creo que el hecho es que necesito de todas maneras el título para poder demostrar o para poder enseñarles lo que puedo hacer”. “Principalmente me los han dicho familiares, como en todos, mi mamá me dijo siempre desde el principio, "es que mejor estudiar para que no estés trabajando de obrero toda tu vida". “el hecho de que no pienses de que toda tu vida tienes que ser un obrero es un brinco muy importante.” –” Creo que seguiría siendo un obrero...seguir manejando maquinaria siendo, sigues terminando siendo un obrero, pero es un obrero distinto, o sea, no es como el obrero albañil, no es como el obrero, sigue siendo obrero, lo reiteró, o sea, sigue siendo el obrero, pero es un obrero distinto, a lo mejor podría ser como que el hecho de, de que tenga el título me puedo acomodar en una posición distinta en la cual esté como jefe de obrero...”

Además, otros refieren que existe un escenario incierto al término de las carreras ya que perciben condiciones laborales y sueldos precarios para los egresados.

8-ANA “Inclusive tienen que optar por trabajos que no tengan nada que ver con la carrera, no pueden encontrar fácilmente un empleo en lo que es su título o inclusive tienen un título y se acercan a una institución y no las han o no los han contratado...”

10-DIÓGENES “yo siento que las personas de acá ven a la escuela como un, no sé, cómo un hacedor de vida. Piensan qué saliendo de su carrera ya van a tener la vida hecha y pues no sé no, no se me hace muy realista ese punto de vista, porque al final de cuentas en lo que estás en la universidad pues no, no la armas pues, terminan saliendo y no la arman. Entonces, si la gente quiere estudiar, si debería como de pensarse bien las cosas y ver sus capacidades y sus posibilidades.” “por ejemplo el cabrón éste con quien vivo, que le subió la tele, este güey terminó la carrera de mecatrónica, pero pues en su vida no, no, no, no trabaja de eso, no, no parece y hasta él lo dice, que no sabe mucho de eso, éste, pero pues termino la carrera por que tenía que terminar”.

Incluso algunos comentan que se puede ganar más dinero siendo autogestivos y autodidactas sin necesidad de ir a la universidad.

9-NATALIA “... para mí es, un poco banal tener un título para que puedas trabajar en algo, pero es lo que se hace” –“Mi esposo... él si decía que para dedicarse a algo, que no ocupabas estudiar y que la educación no, simplemente era una pérdida de tiempo... porque su familia lee mucho, su familia sabe mucho, ninguno tiene carrera universitaria, pero su familia lee muchísimo ... siempre han leído desde chiquitos y siempre, siempre le ha gustado investigar y siempre le ha gustado leer, por lo tanto es de la ideología de que para aprender y para saber algo no ocupas tener específicamente un papel, lo veían así, como ya yéndonos al título”.

7-KARINA “porque mi papá siempre ha sido de la idea de, okay, yo te doy el estudio como hasta la prepa, pero no necesitas estudiar, lo puedes hacer, puedes hacer cualquier cosa sin que, sin que tengas ese papel, o sea, haz lo que tú quieras hacer. Porque todo lo que tú quieres hacer puedes y no necesitas de ir a una escuela para hacerlo”- “Sí, porque inclusive y pues nos ha demostrado que sí, porque hace de todo, o sea, prácticamente es veterinario” – “De una persona, si la comparas conmigo, una persona que ya estudió y que hace lo que le gusta, pues prácticamente nada porque, pues yo también hago lo que me gusta y yo no estudié”.

A pesar de ello, sí consideran que la educación superior es un facilitador que da acceso a nuevos contextos y referentes que les permiten crear redes de apoyo en lo laboral.

8-ANA “Porque hay más probabilidad de que, teniendo una licenciatura, tengas un empleo con un sueldo que al menos no te va a hacer que mueras de hambre, como la mayor parte de la población, ese sería como un privilegio económico”.

10-DIÓGENES “pues una es para tener un capital, porque, aunque no quieras se necesita” “las ventajas como te dije serian tener un trabajo” – “te puedo decir que, para que tengas un trabajo después, se puede decir que para que tengas una vida después”, “...la persona que sí estudio, porque es una obra, una mano de obra más cara, más preparada, entonces quizás le puede ir un poco mejor en la vida que al que no se preparó en forma”.

Actitudes (Dimensión afectiva)

En términos actitudinales, las respuestas afectivas, nuevamente, están mediadas entre el sentir de los jóvenes ante su propio proyecto profesional y el esperado por sus padres y

la comunidad. Cuando la educación superior es vista por ellos mismos como un mecanismo, que además ser un logro académico, proporciona seguridad económica y laboral se le percibe de forma favorable (sobre todo cuando las actividad laboral se vincula con su carrera); sin embargo, cuando la visión de tener un buen empleo y una mejor posición económica proviene de sus padres y comunidad, esa visión se vuelve amenazante y les provoca emociones negativas (miedo, desconfianza, desesperanza, decepción, incertidumbre, estrés y frustración).

Esto último ocurre debido a que están claros de que, cumplir con dichas expectativas, no depende exclusivamente de ellos y las condiciones de las instituciones educativas y del mundo laboral no siempre son del todo favorables. Como ejemplo de lo que refieren los sujetos, se presenta lo expresado por 5-NATALIA y 3-CINDY con valoraciones positivas además de 8-ANA y 6-BRANDOM con valoraciones negativas.

Positivas:

3-CINDY “Fue bien bonito, no sé, fue, creo que por eso lo defino yo como un proceso”- “... espacios muy importantes, tanto públicos como privados, yo estudié, le doy un valor diferente, quizás al inicio yo también le daba el valor de, de creer que pues, lo único que iba a generar en mí, iba a ser como, la oportunidad de tener un trabajo más, más bien pagado... ya pasé yo por este proceso de estudiar la universidad y demás, los veo como un espacio de crecimiento totalmente para las personas”

5-NATALIA “Obviamente si te presentas como a un lugar a pedir trabajo este... al ver como si tienes ya un título es más fácil que te lo den [...] te van a dar más fácil algo si tú tienes el título en la mano a que si no lo tienes pues va a ser más difícil que puedas entrar no sé, a algún buen trabajo o algo que quieras hacer”.

Negativas:

8-ANA “Sí porque fue muy complicado tener toda mi vida que me inculcaban que tenía que tener en mi mente ya lo que iba a estudiar, que era para siempre, romantizar lo que es la universidad y ya cuando estuve en ese nivel no pude, no pude llenar ese sentir que me dieron toda la vida y fue muy colapsante, así que tuve que buscar la forma de no, no entrar en una crisis tan horrible y pedí ayuda psicológica y ahí fue como, cuando empecé otra vez a, a tomar información y a volver a planear mi estilo de vida que quería y elegí psicología”.

6-BRANDOM "Es que el principio yo lo primero que quería era, primero le pedí tiempo a mi papá y él me dijo "no cuál tiempo, tienes que ir ya", y pues yo reprobé materias adrede el último semestre para no entrar, dije "no yo sí ocupó mi tiempo, no sé qué quiero estudiar", y ya pues me tomé un año y ya ahora sí entré..." –" Pues mal... ósea como... se sintió culero, porque fue como cómo desprecio cómo de "ya hay muchos ingenieros, ya para para que tú también" y dije como de "uuhh... Está bien pues ya no quiero hacer nada".

Campo de representación

En este sentido, en general los jóvenes perciben que la educación superior es un mecanismo más para el trabajo, pero en el cual a diferencia de otros requiere de una inversión que les permita alcanzar un mejor empleo o en su caso posibilite emprender un negocio propio o familiar. Por ello, el acceso a la misma los distingue de sus padres en la manera de obtener recursos, siendo en términos generales con mejores perspectivas que en el caso de sus progenitores. La lógica expuesta por los jóvenes, sobre todo en los varones, es que la transición a la vida adulta debiera ser: crecer, estudiar una carrera, graduarse, acceder a un buen trabajo y obtener mejores recursos económicos.

Sin embargo, reconocen las dificultades para cumplir cabalmente con dichas aspiraciones y visiones del futuro.

4-FRANCISCO "Porque a ellos no los, desde pequeños no les dijeron que había algo más que sólo trabajar y seguían con los mismos de cómo ven que ellos ganan dinero a pues tú también vas a ganar dinero, aunque no quieras y trabajas desde chiquito y sólo te enfocan a trabajar y nada más." - "Que como en toda su vida siempre han hecho como, lo mismo, generación tras generación de crecer, trabajar y casarte, tener hijos y enseñarles tu trabajo. Porque como a uno le funcionó, creen que a todos les va a seguir funcionando igual y como se va avanzando en la cadena, pues prácticamente no avanzan más "- "... en la comunidad sigue creyendo que las mujeres no pueden..." – "porque aún se puede escuchar diciendo a la gente que los estudios no sirven... porque dicen que "el estudio no te deja dinero y que sabe qué".

10-DIÓGENES "Una carrera no te asegura la vida, ese rol que te da la universidad es de trabajador, de asalariado, de godín, de esclavo vaya... de hacer dinero nada más" "quitan un poco el gusto por aprender".

1-BRUNO "El profesionista va a terminar siendo un obrero con título, ganando poco y sabiendo mucho" Por eso nos deben de enseñar hacer negocios, a ser emprendedores, pues a final de cuentas con eso vamos a tener las herramientas para poder lograr el éxito".

4.1.3 La educación superior como mecanismo de posicionamiento y reconocimiento social

En este núcleo figurativo aparecen aquellos aspectos que los participantes manifiestan sobre la educación superior y si ésta posiciona socialmente y otorga o no reconocimiento social. Esta dimensión intersubjetiva refiere a lo exigido, es decir lo que los participantes y los otros esperan al acceder a la educación superior.

Cogniciones o creencias

En materia de reconocimiento o posicionamiento social, los jóvenes refieren que la educación superior, además de dar títulos, proporciona distinción en la comunidad que favorece las relaciones con más personas y aumenta la posibilidad de pertenecer a los grupos pudientes del lugar. Tal condición, desde la perspectiva de los actores, ocurre debido a que relacionarse con otros, incrementa el poder o la capacidad de influir favorablemente en personas que ocupan posiciones de privilegio en el entorno (empresarios, políticos, funcionarios públicos, entre otros).

Consecuente con ello, los jóvenes asocian escalar socialmente como sinónimo de pertenecer a la clase pudiente del lugar. Para ellos, la educación superior parcialmente los posiciona en tal condición, ya que se pasa de ser un "ciudadano común", a un profesionista que está en capacidad de lograr el ascenso y éxito social.

10-DIÓGENES "...al tener tu una carrera ya tienes asegurado que te den trabajo o qué que se seas una persona exitosa o que sepas, aunque a veces ni siquiera eso. – "toda mi familia, al menos por parte de mi mamá, a los primos que estamos estudiando o a los que terminaron la carrera, no sé son como los señores ahí o hasta los tíos los tratan mejor que los demás, no sé, está raro todo eso (risas), y entonces yo creo que también lo han de pensar un poco mis papás que una carrera te asegura la vida y una persona exitosa".

Sin embargo, también refieren que para poder obtener dichos beneficios median situaciones como la condición social y de género, donde se privilegia especialmente a quienes cuentan con más recursos y a los hombres.

8-ANA "...porque las personas de clase alta en Tepatitlán pueden estudiar donde quieran, es persona de herencia, es persona que tiene un estatus que se ha heredado... su estatus va más allá de lo académico, totalmente, creo que su estatus se ha beneficiado de la explotación laboral que han tenido estas personas y que todas esas personas tienen empresas...", "...lo que sí está pasando, es que esas personas, a sus nuevas generaciones, las están, mmm, las están localizando dentro de universidades con prestigio para que esas, estas personas de nuevas generaciones puedan seguir teniendo poder social, porque ahora ya la sociedad se está moviendo a través de los estudios académicos..."

10-DIÓGENES "...en ese caso sí se apoya más a los hombres que a las mujeres para que estudien, porque se piensa que el hombre es el que tiene que ser el proveedor, ¿no? Entonces, pues, sí, que el hombre estudie y que tenga su carrera y que gane dinero de eso, pero en las mujeres, a lo mejor, no sé, me han tocado comentarios, así como de, "ah, ¿tú para que estudias? Vas a terminar cuidando niños, cambiando pañales, etc..", ¿no? Y, pues, no, yo no lo veo así".

Otro elemento que incrementa aún más la distinción proviene del lugar donde se estudia, ya que quienes cursan en instituciones privadas de alto costo cuentan con mayor reconocimiento.

3-CINDY "hay familias que son muy, muy de antes, que se han dedicado a que sus hijos estudien, a que sus hijos sean profesionales, pero, en cosas que saben que son, son de dinero, por ejemplo, hijos dentistas, porque, obviamente eso da mucho dinero y su hijo dentista es muy, es muy rico"- "...así como hay personas que son muy ricas, muy, muy ricas, de las más ricas de la Capilla, jamás en su vida permitirían que sus hijos estudiaran..."- "Hay personas que también son ricas y que, si es como las de, vete a estudiar, pero pues no te vas a ir a CUALTOS, o sea, te vas a ir a Guadalajara, te vas a ir al ITESO, pero si te vas a ir a, a estudiar jamás te vas a ir aquí a donde van todos, te vas más lejos, o sea, te pago un doctorado en Canadá o cosas así, entonces sí y lo hay, y hay quienes ya a sus veintitantos años tienen sus doctorados, pero obviamente pagados, pues sí, sí es como las de, ¡no y pues tú tienes que tener tu estatus!".

Finalmente, cabe referir que algunos jóvenes, sin estudios profesionales, difieren respecto de que la educación superior otorga valor social y consideran que éste proviene más bien de pertenecer o estar cercanos a los grupos pudientes de la comunidad.

1-BRUNO "Si tienes dinero, vales más. Si, si tienes buena familia, vales más. Si estás bien acomodado, en cuanto a amistades y con buenas referencias, vales más. Sí tienes

buenas palancas en los lugares, vales más, y, por último, a lo que te dedicas”. - “Los importantes para mí son los mismos que los, los que te dije de mi familia, porque yo ya los tengo muy, muy interiorizados.”

Actitudes (Dimensión afectiva)

Sobre los afectos que despierta obtener distinción, los jóvenes expresan que dicha condición les resulta motivante, pero en general, manifiestan sentimientos de apatía, hastío, inseguridad, decepción y frustración ante las condiciones reales u objetivas de contar con ello.

Especialmente, estos últimos sentimientos surgen cuando para ellos está claro que la educación superior no siempre responde cabalmente al desarrollo de competencias o habilidades que demanda el entorno laboral o lo que los empleadores requieren.

Positivas:

2-MANUEL “...el hecho de, de que tenga el título me puedo acomodar en una posición distinta en la cual esté como jefe de obrero, o sea, en la cual no me voy a desgastar tanto como ellos, pero obviamente también tendría un desgaste más mental, en el cual también tengo que saber cómo funcionan ellos, cómo trabajan y en qué están trabajando”.

5-NATALIA “Siento que si no estudias la universidad por trabajar pues nunca vas a pasar de trabajos que no te paguen mucho o así”- “Porque es lo único que te va a abrir puertas como, pues a mejores oportunidades”.

Negativas:

1-BRUNO “El internado, lo termine de manera favorable porque, pues, a fin de cuentas, el tiempo pasó y no sé cómo le hice, pero logré que se terminara, pero en ese momento creía que la, que la educación superior era una mierda, porque estudias muchos años, para que después salgas, abusen de ti y la gente que abuse de ti diga que eso es normal y que tienes que aguantar, que ellos también estuvieron igual que tú y que esto es una cadena interminable y aparte, para salir y trabajar, para lograr el sueño de alguien”.

9-NATALIA “De la educación superior yo digo que una persona, un ser humano, puede aprender muchísimo sin ir a la universidad, puedes saber de todo, aprender, ser una eminencia mental saber de todo sin ir a la universidad, eso lo... para mí es, un poco banal tener un título para que puedas trabajar en algo, pero es lo que se hace...”

Campo de representación

Sobre la presente representación, el campo más general de ella alude a que el propósito primordial que se persigue al cursar estudios superiores es facilitar el camino para alcanzar el triunfo social. Dicho éxito desde la perspectiva de los jóvenes implica cursar carreras universitarias (de preferencia privadas y de alto costo) que conlleven posicionarse y relacionarse especialmente con los grupos pudientes (principalmente a partir de evidenciar que tienes un título profesional de una universidad acreditable), prestigio (posicionamiento social, especialmente al tener relaciones con personas reconocidas socialmente, participar en la política, en empresas o asociaciones importantes) y logro (buen empleo y de ser posible un negocio propio reconocido).

Dicha visión es especialmente relevante para los hombres y para aquellos jóvenes que pertenecen a grupos sociales pudientes.

3-CINDY “La educación, la educación básica, la educación media superior y la educación superior no se centran en eso, en el conocimiento como fuente o como el, el objetivo primordial... creo que tiene que ver con el poder, con el dinero y que tiene que ver también, pues, obviamente con las personas... al principio todavía cumplía con el fin de la comunidad, ¿no? El de tener reconocimiento, porque mis amigas riquillas no habían quedado en la universidad, yo sí”

1-BRUNO “Si tienen dinero, son valoradas, el dinero es lo primordial, la persona que tiene dinero en este momento, en Tepa y en la región de los altos y en donde tú quieras, el que tenga dinero se hace respetar, si eres un profesionista, pero no tienes dinero, no se te va a respetar...Una persona preparada para mí, aquella que tenga estudios y tenga dinero”.

4.2. DIFERENCIAS EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES POR GÉNERO

Un aspecto que destaca en el análisis de los datos, es que existen discrepancias entre los géneros en la manera de representar a la educación superior. Por tal motivo, en el presente trabajo se decidió realizar un análisis específico a partir de dicha condición, ello sin dejar de reconocer que las características de las representaciones en cuestión, seguramente, están mediadas por otros atributos de los participantes como pueden ser al nivel socioeconómico en que se ubiquen, el tipo de localidad en la que habitan, la edad,

el hecho de que estudien o no, o si existen antecedentes de miembros del núcleo familiar con educación superior, entre otros.

Específicamente conviene señalar que las diferencias por género aluden a los aspectos culturales que sobre el contexto se expresaron con anterioridad y que dan cuenta de que dicha comunidad aún sobreviven cosmovisiones que asignan roles y actividades específicas a los géneros que, en términos amplios, son más desventajosas para las mujeres. Sobre esto vale la pena referir, que aunque tales circunstancias no son específicas de Tepatitlán⁸, sí presentan particularidades que vale la pena destacar o referenciar.

Respecto de las desventajas, algunas de las entrevistadas señalan de manera particular, como la cultura “machista” permea a un gran sector de la población:

8-ANA “La mujer se va con la familia, la mujer sólo tiene que estar para la familia, y si la familia está aquí, se queda y el varón se va, si el varón se va, pues, el, el papá, pues, es la cabecera de la familia, ¿no? Y si él decide que se tiene que mover la familia hacia allá, la mujer se va, no sé.”

8-ANA “Claro, valores familiares, por ejemplo, las parejas tradicionales que están compuestas por una hembra y un macho, otro ejemplo es, las formas de relacionarnos, o los roles estereotipos de género y la religión, la educación también, todo lo académico.”

También, algunas de ellas mencionan que el rol de la mujer en Tepatitlán se vincula al matrimonio, dedicarse al trabajo doméstico en sus casas y al cuidado de los hijos:

7-KARINA “Porque para ellos sería mejor que yo me casara y tuviera hijos, qué es lo que todas las mujeres en Capilla hacen”.

3-CINDY “mi papá pues sabía que iba a pasar, con mis hermanas me imagino que lo que esperaban era pues ¡Ah!, pues que se casen con el novio y pues que se vayan a su casa, o sea, como lo normal dentro de mi contexto”

En relación con esto, resulta interesante observar como del mismo modo los varones participantes, son conscientes de las desventajas en el rol social que al respecto se asigna a las mujeres, es decir, lo que es esperado socialmente para ellas: labores de cuidado de los hijos y del hogar.

⁸Desde luego la configuración de los roles sociales asignados tanto a hombres como mujeres obedece a entornos sociales mucho más amplios, los cuales en términos generales, le han conferido un papel de poco empoderamiento al género femenino.

10-DIÓGENES "...a lo mejor es más marcado con las mujeres... ya la tenemos un, un lugar a las mujeres, que es pues, ser ama de casa y ser la esposa y cuidar a los niños".

Otro elemento interesante y directamente relacionado con el vínculo educación y género, es el relativo a la consecución de empleo y la adquisición de bienes y recursos financieros. Sobre ello, se destaca que tal rol es preponderantemente masculino y que en múltiples ocasiones es privativo de los hombres. Específicamente, el papel asignado es el de proveedor de la familia.

Relacionado con ello, a los hombres se atribuye el rol de líderes y la responsabilidad de preservar el linaje familiar, aun cuando en ocasiones éstos tienen que emigrar para lograr cubrir las demandas que tales condiciones les exigen:

8-ANA "Papá varón, personas con hijos varón, totalmente, y hay como un, no sé si llamarle valor, como tú dices, pero ahí hay algo que se da que, "eres varón, tienes que conformarte en una agrupación, que le llaman familia, tienes que tener una mujer como a tu pose..., como tu posesión, a tu disposición [...] tú, varón eres quien vas a, como, llevar la cabecera, y tú tienes que dejar de obligación un linaje, o sea, tienes que dejar hijos, porque si no dejas hijos, entonces estás perdiendo toda tu línea patriarcal y si no hay una línea patriarcal no va a funcionar la familia, no va a haber una sociedad patriarcal.

10-DIÓGENES "Que, ahora sí, el hombre es el que totalmente lleva las riendas de la casa, el papá, pues, o sea, que, el decide, sobre todo, en sí, es el que opina sobre todo y es el que siempre tiene la razón".

Además, asignado los roles de género, cabe destacar que en esta comunidad al trabajo se le visualiza no sólo como una herramienta para adquirir bienes y mejorar la calidad de vida, sino como un aspecto intrínsecamente valioso que dignifica a las personas que lo realizan. Por dichas razones es común que los hombres a temprana edad se incorporen al mismo, principalmente en los negocios familiares o al trabajo en condiciones de migrantes. En el caso de las mujeres, dicha situación es distinta, ya que, aunque algunas de ellas comienzan a trabajar desde pequeñas, éstas no siempre tienen la posibilidad de incorporarse en el negocio familiar y generalmente se insertan de formas más tardía al mundo laboral. A continuación, se muestran algunas frases que respaldan los presentes asertos:

3-CINDY "Hay quienes se hacen como las de, ¡no, pues es que si me gustaría estudiar!, pero no se ven estudiando porque no pueden dejar de trabajar, porque al final de cuentas

es un ingreso económico, los hombres, pues al final de cuentas es eso, o sea, siempre es como, trabajar para poder tener dinero, irse a Estados Unidos...”

3-CINDY “como mujeres que ya trabajan o pues tiendas, o sea, como, lo básico, las tienditas, que las tiendas de ropa y así”.

10-DIÓGENES “no había necesidad en que yo trabajara, para nada, de he hecho, pues, este, si hubiera habido necesidad, pues, no trabajaría con él, trabajaría para otro lado y, y traería otro dinero, ¿no? pero no, no, simplemente fue el hecho de enseñarme supuestamente a trabajar [...] No, sólo para mí, a mi hermana eso no le tocó, mi hermana, este, es dos años menor que yo y apenas hace unos dos años empezó a laborar...”

4-FRANCISCO “...el papá tiene una granja de gallinas, a sus hijos que hace que trabaje también en esa granja de gallinas y luego ya se esparce entre cada hijo su granja y así se van yendo, por eso muchas familias aquí en Tepa hacen eso y la mayoría tal vez no estudie o no estudió, porque ya se sentían seguros, porque tienen un trabajo desde chiquitos, o sea, su papá se los dio y como ya se sentían seguros pues ya no buscan estudios, pues para qué, ellos decían, ya tenía trabajo seguro”.

Lo antes mencionado influye de forma directa y clara en la manera en cómo se valora la educación superior. Por un lado, las mujeres participantes, evidencian cómo su inclinación hacia ésta deviene de esa necesidad de salir del rol esperado de la mujer. Ello se manifiesta en la oportunidad de tejer nuevas redes sociales y alcanzar metas de logro. Además de que ven en ella la posibilidad de responder a problemas sociales que existen en el entorno:

8-ANA “A corto plazo, necesidades básicas para mi vida, como la conciencia social.” - “...no me interesa estudiar la universidad, pero pues, por mis intereses lo voy a hacer y uno de ellos es aprovechar que tengo ese privilegio de estar aquí parada y tengo muchos recursos que puedo usar para abonar como a mis propios, quizá ahorita, ahorita donde estoy no puedo moverme, pero creo que aquí voy a venir a, a agarrar de lo que yo pueda exprimir, quiero exprimir la universidad, para ya allá afuera, como, moverme, ahora sí hacia donde yo quiero”.

Por su parte, para los varones, la valoración en la educación superior se vincula principalmente con la posibilidad de acceder a un mejor empleo, que distinga y otorgue reconocimiento, ya que ésta funge para ellos como un mecanismo más para lograr un mejor ingreso económico y consigo, cumplir su papel de proveedor:

1-BRUNO “La universidad sirve para formarlos, para darles los conocimientos y nada más, nada más, porque el mundo no solamente va a buscar tus conocimientos, debes aprender a venderte, debes aprender a tratar con las personas, debes de aprender a ganar el dinero y eso ninguna universidad te lo enseña, te dan los conocimientos de las, de las cosas teóricas, te dan las prácticas, pero no te enseñan cómo ganar el dinero, no te enseñan cuánto cobrar, no te enseñan cómo debes de buscar tus clientes, cómo, cómo ganar el dinero.”

6-BRANDOM “Pues nada, salir, buscar trabajo pues de la misma carrera, ósea... a la expectativa pues salir trabajar pues en lo que estudiaste, como normalmente el ochenta por ciento de los que, de los que trabajan, no trabajan en lo que estudiaron he de ser del veinte por ciento de ese porcentaje...”

También las mujeres presentan mayores dificultades para lograr acceder a la educación superior en comparación con los hombres, ya que para ellas el apoyo y la validación para insertarse en la educación superior es menor, debido a que las aleja de seguir con el plan familiar:

3-CINDY “Así como, como que nunca habían visto esa posibilidad, o sea, al final de cuentas mis hermanas tenían como trabajitos, mi hermano pues trabajaba en el negocio familiar con mi papá, que era lo que mi papá pues sabía que iba a pasar, con mis hermanas me imagino que lo que esperaban era pues ¡Ah!, pues que se casen con el novio y pues que se vayan a su casa, o sea, como lo normal dentro de mi contexto...”

10-DIÓGENES “en ese caso sí se apoya más a los hombres que a las mujeres para que estudien, porque se piensa que el hombre es el que tiene que ser el proveedor, ¿no? Entonces, pues, sí, que el hombre estudie y que tenga su carrera y que gane dinero de eso, pero en las mujeres, a lo mejor, no sé, me han tocado comentarios, así como de, "ah, ¿tú para que estudias? Vas a terminar cuidando niños, cambiando pañales, etc..", ¿no? Y, pues, no, yo no lo veo así”

Además, es posible evidenciar algunas diferencias entre géneros con relación al papel que juega la educación superior en lo relativo a su plan o proyecto de vida futuro. Nuevamente en este caso las mujeres se ven menos favorecidas.

7-KARINA “ojalá y un día pueda llegar a estudiar y a ser lo que de verdad quiero ser y que no sólo sea yo, sino, que todos pensemos igual o similar en cuanto a la educación superior, que queramos salir adelante.”

8-ANA “resistencias, ... estamos moviéndonos muchísimo y quizá y unas ciertas personas en la familia que no se quieran mover, ...quizá el valor que más abunda es cuestionar ...” “mi mamá es más simpática, porque ella no, por ser mujer no se le permite llegar a ese nivel inclusive ni a preparatoria y ella entiende desde otra perspectiva que va más allá...ni siquiera creo que yo lo empecé, yo siento que el análisis en mi familia viene de mis, desde mi bisabuela, luego se transfirió a mi abuela, y luego a mi mamá, luego a nosotras...cuestionar esta parte de valores en la familia, en la práctica, y nos las han dado las abuelas definitivamente”.

5-NATALIA “Pues, mis planes, o sea, si los tengo, pero... bueno, no tanto tenerlos, porque como no voy a estudiar la carrera ya se me borrarón, ya se me quitaron como todos esos planes que tenía.”- “Pues su opinión no afec... no cambia lo que yo quiero estudiar porque pues no, aunque me digan que no estudie esa, es lo que quiero y estoy bien segura, pero pues si me afecta en la forma en que si no tengo su apoyo pues nunca la voy a poder hacer sola”.

En cuanto a los varones, pareciera que, para ellos, seguir el plan de vida familiar, se vuelve más una obligación que una posibilidad, ya que mediante ésta se pretende incrementar o preservar la distinción económica. Por ello, los hombres en general son objeto de mayor presión de concluir sus estudios y con ello incrementar los ingresos económicos:

1-BRUNO “Sobre mi futuro, pues me gustaría acabar mi carrera. Esperarme un año porque la verdad estoy muy cansado y muy harto, creo que me gustaría esperarme un tiempo y después de eso pues retomar otra vez el curso y aplicarme, pues, a un negocio también [...] Una persona preparada para mí, aquella que tenga estudios y tenga dinero”.

10-DIÓGENES “...yo, en mis planes está, antes de terminar la carrera, ya tener algún tipo de negocio, entonces, es más, si puedo, hasta yo sólo me doy mi servicio social...”

Aunque las mujeres reconocen una posibilidad de superación en la educación superior, algunas de ellas, señalan que acceder a ella, puede ser incensario, además de ser un privilegio que incluso en ocasiones somete a un control social:

8-ANA “Privilegio de clase, o para no decir de clase, privilegio económico, porque hay más probabilidad de que, teniendo una licenciatura, tengas un empleo con un sueldo que al menos no te va a hacer que mueras de hambre, como la mayor parte de la población, ese sería como un privilegio económico”.

También quedan al descubierto las dificultades que se les presentan para las mujeres en comparación con los varones para ingresar al mundo laboral, ya que al esperarse para éstas el entorno del hogar (incluso teniendo una carrera universitaria) sus posibilidades de acceder a un mejor empleo son más escasas. Esto dependerá también de la carrera de elección, ya que los y las participantes patentizan como incluso la aprobación de las carreras universitarias se ve en función del género. Las ingenierías para hombres, humanidades para mujeres:

3-CINDY “como mujeres que ya trabajan o pues tiendas, o sea, como, lo básico, las tienditas, que las tiendas de ropa y así”.

4-FRANCISCO “Pues los aceptan, ven que, si se han esforzado, hay muchos, bueno, en la comunidad, típico, o sea, no falta uno que diga “es que es mujer” pero o sea es por la mentalidad de esa persona que aún sigue como, en atrasado...Se sigue creyendo que las mujeres no pueden y pues si ya estamos en pleno siglo XXI y se supone que esos conocimientos, ya todos saben que somos equivalentes [...] “Y pues con mi tío igual, ahorita está trabajando como maestro no sé en qué universidad y donde su lugar donde está, ya todos lo conocen, es aceptado como tal.”

Mientras que, para los hombres las dificultades, aunque también son existentes no lo son en la misma magnitud que en el caso de las mujeres. Ello debido a que en general ellos tienen más posibilidades de acceder a un trabajo familiar, mismo que diversos casos se va heredando de generación en generación. Incluso para algunos varones que acceden a la educación superior, intentan compaginar la carrera de su elección con los posibles campos laborales.

Referidos los aspectos centrales que conforman a las representaciones sociales que sobre la educación superior tienen los jóvenes del contexto, así como las diferencias existentes entre géneros, se pasa ahora a explicitar, las fuentes que les dan origen, es decir, aquellas entidades, (estructuras e instituciones sociales, agentes y escenarios) que influyeron en su configuración u especificación.

4.3. FUENTES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Además de las características de las representaciones sociales hacia la educación superior por parte de los jóvenes, en la presente indagatoria se advirtió que en el discurso de los jóvenes se alude frecuentemente a las fuentes del contexto que perfilan su visión ante la misma. Aunque como resulta evidente, dichas fuentes están interconectadas y se influyen o delimitan unas a otras, para su presentación, quien aquí escribe, las ha agrupado en a) Estructuras e instituciones sociales (familia, comunidad -localidad, colonia o barrio-,

empresarios, instituciones educativas, e iglesia) y b) Agentes (amistades y profesionistas), conocimiento de otros escenarios sociales y medios de comunicación.

4.3.1. Estructuras e instituciones sociales

La familia

Esta institución social es sin lugar a duda la mayor fuente de representaciones sociales hacia la educación superior. Las expectativas construidas por los padres, las cuales son a veces compartidas o alejadas de lo que los jóvenes persiguen, se basan en un conjunto amplio y diverso de significados y reconstrucciones.

Uno de esos significados alude, para una buena parte de las familias del entorno, a que la educación superior debe ser un mecanismo para la obtención de empleo y recursos económicos y que si ello no ocurre no vale su pena cursarla. Incluso hay quienes (en especial padres de familia sin estudios universitarios) la desestiman como un medio adecuado para el desarrollo personal y profesional, pues consideran que no les brinda dinero. Otra concepción que proviene del núcleo familiar es que con la educación superior se alcanza una mejor calidad de vida y otra más, que con ella se obtiene mayor reconocimiento y posicionamiento social.

4-FRANCISCO “Pues que siga estudiando porque se te abre más el mundo y bueno pues ellos más bien se refieren más al sector trabajo porque ya tienes un título y las empresas te aceptan y bueno mi abuelo que él decía que ya que trabaje consigo un título, a no al revés, consiga un título y luego trabaje y ya gane dinero y compre una casa y todo eso...porque no quería que terminara como él, apenas sabe escribir y leer y, o sea, que la vida todo afecta, pues no tiene estudios y trabajó y lo explotaban bien feo y todo eso.” – “...salir de mi zona de confort y pues seguir avanzando, o sea, no seguir como los demás de que los estudios no sirven como mis amigos”

7-KARINA “porque mi papá siempre ha sido de la idea de: "okay, yo te doy el estudio como hasta la prepa, pero no necesitas estudiar, lo puedes hacer, puedes hacer cualquier cosa sin que, sin que tengas ese papel, o sea, haz lo que tú quieras hacer, Porque todo lo que tú quieres hacer puedes y no necesitas de ir a una escuela para hacerlo”- “Sí, porque inclusive y pues nos ha demostrado que sí, porque hace de todo, o sea, prácticamente es veterinario” – “De una persona, si la comparas conmigo, una persona que ya estudió y qué hace lo que le gusta, pues prácticamente nada porque, pues yo también hago lo que me gusta y yo no estudié”

Para comprender mejor las aseveraciones anteriores, conviene referir que en algunos casos los jóvenes entrevistados son pioneros y en otros, los primeros fueron sus padres. Por ello, en diversos casos se privilegia aún más la denominada educación no institucionalizada, pues consideran que los aprendizajes no necesariamente se adquieren en las instituciones educativas formales. Por ende, no es raro que los entrevistados refieran que se pueden lograr mejores condiciones de vida sin estudiar ya que el testimonio lo tienen en sus propios núcleos familiares y de su entorno social.

Además, vale la pena señalar que en el contexto familiar de estos jóvenes, la madre es una de las principales fuentes de representación, ya que la mayoría de los participantes refiere que es ella un agente favorecedor para la toma de decisiones sobre el ingreso, la permanencia y conclusión de la educación superior, ya que motiva y brinda apoyo en todo momento.

4-FRANCISCO “...te da felicidad que veas que tienes un ejemplo como tu mamá que a sus 40 decidió estudiar la prepa y si te quedas como de: ella no se quedó cerrada como la mayoría de gente a los 40 que no estudia, qué dicen, "pues, ya para qué".

9-NATALIA “...ella se fue a estudiar la prepa de ahí de Michoacán a Jalos y vio que salió, que conoció, que avanzó y le dio una esperanza mejor de vida.”

Por último, cabe referir que los jóvenes en general consideran que los núcleos familiares a los que pertenecen son protectores y amorosos, pero a la vez controladores y punitivos cuando no se siguen los principios y valores que los distinguen. Manifiestan que, dentro de la familia, se debe preservar en todos los integrantes un proyecto de vida colectivo, no personal y también manifiestan, tener poca comunicación cuando tratan de cuestionar o negociar algunas situaciones propias a su etapa de vida y refieren sentir presión para cumplir las expectativas de sus familiares.

Comunidad (colonia, barrio o localidad)

El entorno comunitario más cercano a los jóvenes es fuente de representaciones hacia la educación superior. En general, en el caso de los jóvenes estudiados su ambiente valida más el trabajo manual que el intelectual. Específicamente, los jóvenes expresan que en sus comunidades se valora más al trabajo que a la escuela.

Al igual que para una buena parte de las familias, la noción más general sobre la educación superior de la comunidad es posicionarla como importante siempre y cuando

redunde en la obtención de una mejor posición social, buen empleo y remuneración económica.

4-FRANCISCO “Consigo un título, a no al revés, consiga un título y luego trabajé y ya gané dinero y compré una casa y todo eso...pues típica mentalidad cerrada de que lo importante es ganar dinero y ya y pues ya se queda así, sacado de onda porque disque es una ciudad acá, que va aumentando que la población, que se ve venir el turismo pero sigues escuchando lo mismo de antes que los estudios no sirven, mejor trabaja y gana tu dinero y te compras una casota y una camionetota o si no te vas al norte porque eres hombre.” – “Muchas familias aquí en Tapa hacen eso y la mayoría tal vez no estudie o no estudió, porque ya se sentían seguros, porque tienen un trabajo desde chiquitos, o sea, su papá se los dio y como ya se sentían seguros pues ya no buscan estudios, pues para qué, ellos decían, ya tenía trabajo seguro”.

Los grupos pudientes (empresariales)

Otras estructuras sociales que aparecen en el discurso de los jóvenes como fuente de las representaciones son los grupos de mayor distinción socioeconómica. En el discurso, los participantes la refieren como una estructura social dominante que influye de manera directa o indirecta sobre la significación y el actuar de las personas hacia la educación superior.

Los jóvenes señalan que quienes pertenecen a los grupos pudientes tienen mayores beneficios y acceden a la educación de calidad, además de tener mayores oportunidades de mejora social.

Expresan que, para ascender socialmente, se debe pertenecer a grupos de alta distinción social y algunos de ellos manifiestan que con ayuda de los estudios universitarios se puede emprender un mejor negocio y con ello, llegar a formar parte de esa capa de la estructura social.

1-BRUNO “yo creo que sí, yo, a fin de cuentas, estoy apegado a ellos, creo que, que la gente con la que te relacionas tiene mucho, mucha, mucha importancia, procuro no tener amigos que yo considero que son mediocres o qué, o que no le buscan la manera y son poco preparados, porque siento que se puede reflejar en mi situación y, y no, creo que no me van a aportar nada después. “- “Porque siempre yo, yo soy un fiel creyente de que, "dime con quién te juntas y te diré quién eres". – “el dinero, el, la, la clase social, los, las relaciones, eh, personales importantes, las palancas, el hecho de cómo estés acomodando y al final a lo que te dedicas.”

Instituciones educativas

Las escuelas son sin duda una fuente permanente de las representaciones de la educación superior. Por lo general dichas instituciones validan o promueven su incorporación hacia ella.

Sin embargo, en gran medida producto del tránsito de los jóvenes por las escuelas, la percepción de las diversas universidades que ofrecen educación superior en la localidad no es homogénea, ya que refieren que no se brinda el mismo tipo de educación en las instituciones privadas y públicas. Declaran que, en las primeras, se les enseña a ser líderes empresarios y en las segundas, los preparan para trabajarle al empresario. Sostienen, además, que en el entorno hace falta ampliar la matrícula y diversificar las carreras que se ofrecen.

10-DIÓGENES “el sistema que tenemos, exige mucho y da poco, qué te exige más memoria que, como te explico, que te exige más memoria que reflexión y que pues la reflexión es la que te da el verdadero aprendizaje creo yo.” - “a veces no basta con lo que te enseñan en la escuela para cuando te mandan al campo laboral, quedas como todo un pendejo porque pues, así te enseñaron que ellos te van a enseñar que decir y que pensar y que aprenderte, entonces te mandan a trabajar y los patrones no te van a pedir eso te van a pedir que hagas el trabajo”.

9-NATALIA “Me hubiera gustado que fuera neutral sin tratar de meterte eso, o sea, de que todos los libros que tú leas traten sobre de que Dios no existe, yo siento que el gobierno también es un orden de control social, a través de la educación intentan controlar tu pensamiento, como borregos, en vez de enseñarte, te enseñan y todo, pero toda la herramienta de enseñanza era orillarte hacia una cierta ideología.”

La Iglesia

La iglesia, desde la visión de los jóvenes, perfila en buena medida la noción que el entorno tiene sobre la educación superior. Específicamente, la institución religiosa preponderante (la iglesia católica) es un agente que valida o desestima a los estudios universitarios. Para algunos de los entrevistados esta entidad permea en la toma de decisiones respecto a la educación superior, si ésta vulnera su fe, intentan desacreditarla y si no la incentivan.

Al respecto destaca el hecho de que una de las participantes refiere que la condición de que universidad pusiera en duda sus creencias fue uno de los principales motivos para decidir retirarse de ella.

En síntesis, la religión aparece como otra fuente de la representación que en ocasiones obstaculiza la incorporación a la educación superior y en otras la promueve.

10-DIÓGENES “la iglesia ahí, (risas) en todos lados está pues, pero ahí que hace ahí, pues adoctrinamiento, qué más no, meten a sus achichincles a las escuelas a hablarle a los jóvenes sobre cosas de viejos y pues venga qué más va a quedar ahí que un cochinerero ¿no?” – “un pueblo muy católico, demasiado para, para poder vivir a gusto entre las personas de ahí. Porque pues implica que no son tan tolerantes, también por lo mismo de que son un poco arraigados.” – “Claro que sí, pues ve tu carrera, cuántos cabrones no desertan porque les empiezan a hablar cosas de Dios.”

1-BRUNO “R: Y, las decisiones que toma la gente, ¿qué tanto se ven influenciadas por la religión? - B: Mucho, porque, como es su concepto, está dominado por eso, todo lo que la iglesia haga, pues, es lo correcto y lo tienen demasiado interiorizado que, lo que han visto en la escuela y en la vida no les importa mucho.”

4.3.2 Agentes, conocimiento de otros entornos sociales y medios de comunicación.

Agentes

En el discurso de los jóvenes aparece la figura de distintos agentes que son fuente de las representaciones de la educación superior, entre ellos destacan los amigos y algunos profesionistas. Cabe señalar que por lo general dichos agentes suscitan visiones positivas o en pro de dicho nivel de estudios.

Las amistades toman relevancia para algunos de los participantes porque éstas les han gestado la motivación por estudiar y han sido moldeadores en su toma de decisiones y los profesionistas, la promueven a través de observar en ellos como cambió favorablemente su condición y estilo de vida.

4-FRANCISCO “No seguir como los demás de que los estudios no sirven como mis amigos”- “Ya he visto a muchos de generaciones más arriba que yo o la mía y unos que otros de las generaciones más jóvenes que si les interesa”.

10-DIÓGENES “Mi profe... la mayoría de las veces me dan bases de cosas que yo sí quiero aprender, no lo veo en la escuela a veces, pero me da bases de lo que yo sí quiero aprender, y por esa parte se me hace bien como que fue una buena decisión la carrera”.

Conocimiento de otros entornos

El conocimiento de otros entornos (países, ciudades o localidades) por parte de los jóvenes trae consigo que los jóvenes se interesen más por el conocimiento de la educación superior, ello ocurre por una parte porque quienes han salido de la localidad conocen otras ofertas educativas y por otra, por el deseo de cursar estudios en otros lugares que le son atractivos. Ello por ser distintos en infraestructura, valores, costumbres o creencias.

8-ANA “...unas compañeras de psicología de niveles ya más altos, ellas ya tenían un poquito más de información, teoría y práctica en esto de la postura de género, ellas son las que me abonaron a mí y pues, pudimos como empezar a querer movernos juntas, porque ya nos sentíamos como más, más fuertes” –“...saliendo del estado... porque pudieron enriquecerse de otro contexto, de otras perspectivas y de otra información y pues, siento que ellas movieron mucho cuando llegaron”.

Los medios de comunicación

Desde la visión de los jóvenes, en los medios de comunicación masiva aparecen pocas connotaciones de lo que es la educación superior, solamente aparece el uso del internet como una herramienta que los vincula a nuevos conocimientos, referentes y acercamiento con otras realidades y manifiestan que los ha ayudado como medio de aprendizaje (pues en éste, han adquirido cursos, tutoriales, hacer búsquedas de información para tareas académicas, entre otras cosas). Pero sobre los medios de comunicación en general (televisión, radio, medios impresos) sostienen que con el tipo de programación y los mensajes que éstos difunden, se desestimula el ingreso a la educación superior y se promueve más la información nociva o nada productiva.

1-BRUNO “los medios de comunicación porque, este, hacen, te dan mensajes pues subliminales de que no estás bien si no estudias porque te va a ir mal.” – “Pues lo que, tengo referentes, pues, que me enseñan a, herramientas, pues, que utilizo, pues, por ejemplo, libros de estrategias administrativas, este, videos de profesionistas que se dedican a, de profesionales porque no tienen una carrera, algunos no tienen carrera, lo que te da atajos para cómo poder, este, emprender algo o cómo fortalecer un negocio particular de tu carrera. Son modelos, pues, que a mí me hacen crecer porque, aunque tenga una carrera universitaria y tenga la capacidad para ejercer la profesión, también puedo tomar un negocio y enfocarlo a mi carrera”.

2-MANUEL “El hecho de que también no tienen convivencia con los demás todo es ya por redes sociales y el hecho de que no sepan tener una comunicación bien con una

persona, hasta yo mismo lo he notado con las generaciones que están entrando a la universidad, porque los veo y como que son muy serias, pero todo el rato en la computadora”.

7-KARINA “Internet, bendito y maldito internet a la vez, como que a nosotros nos ha ayudado como a relajarlos en cuanto a muchas cosas y a ponernos las pilas en cuanto a otras, como a mí se me hace bien bonito como lo que hace Susy, porque todo eso lo sacamos de allí, pues sí, la raíz viene de internet, porque donde se levanta una voz que vive a seis horas de tu casa, y te enteras tú, a lo mejor y a ti también te da valor, como eso, esa, esa unión que se tiene en el feminismo”.

Consignadas las principales fuentes que dan origen de las representaciones sociales antes referidas, conviene ahora, evidenciar las principales diferencias que al respecto se advierten por parte de los participantes del estudio. Como se verá a continuación, en dichas discrepancias se manifiestan los rasgos culturales que el contexto les proporciona y las condiciones específicas en que cada uno de ellos se encuentra ubicado o posicionado.

5. DISCUSIÓN

La intención de esta investigación, de corte cualitativo, no es presentar generalizaciones que puedan ser marcos de explicación concluyentes para conocer la realidad de todos los jóvenes sobre la educación superior en México, por el contrario, el propósito es profundizar en el mundo de significados que construyen algunos jóvenes de Tepatitlán de Morelos, Jalisco, reconociendo en todo momento que los mismos no son unívocos, son cambiantes y tienen sentido argumentativo en el contexto, tiempo y personas que se tomaron en cuenta en el desarrollo de la presente investigación.

Dicho esto, en la presente discusión de resultados se ha llegado al núcleo de la indagatoria, es decir, responder tanto a la pregunta general como a las específicas de la investigación. Mismas que fueron: General: ¿Cuáles son y cómo interactúan los elementos que conforman a las Representaciones Sociales sobre la Educación Superior de los jóvenes de Tepatitlán de Morelos, Jalisco? y Específicas: ¿Qué características tienen los contenidos que aparecen en los discursos de jóvenes en torno a sus representaciones sociales de la educación superior? ¿Cuáles son las principales diferencias que se observan en las representaciones sociales conforme a género de los participantes? y ¿Qué aspectos presentan las fuentes de las representaciones sociales de la educación superior en jóvenes de Tepatitlán?

Por tales razones y tomando en cuenta estas últimas -que en su conjunto atienden a la general- en los párrafos que siguen se presentan los análisis o interpretaciones correspondientes; en primer plano, aparecen las elucidaciones realizadas por quien aquí escribe que responden a la primera de ellas:

5.1. INTERPRETACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las representaciones sociales “*son formas de conocimiento socialmente elaborado y compartido, que tiene un objetivo práctico y concurrente en la construcción de una realidad común de un conjunto social*” (Jodelet, 1986, pág. 36). Acorde a dicha noción, en el caso de la educación superior (objeto social intangible o abstracto) para que tome forma o sentido, es necesaria su objetivación, es decir, que los sujetos (en esta ocasión jóvenes del contexto de Tepatitlán de Morelos) frente a cúmulos amplios de información que sobre este tema circulan en el contexto, seleccionen aquella que para ellos mejor la representa. Al realizar dicha selección le otorgan una figura o imagen al objeto abstracto, la cual puede ser reconocida por cada uno de ellos. Tal condición les permite integrar esta

imagen a sus estructuras de pensamiento para que luego pueda ser identificable y reconocida.

Posterior a dicha objetivación, surge el anclaje de la imagen convirtiéndose ya en su marco de referencia que, después es utilizado en sus conversaciones y prácticas habituales, esto es, en su conducta o actuar frente a ella. Específicamente el anclaje se refiere a un *“enraizamiento social de la representación y de su objeto [...] una integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema”* (Jodelet, 1986, pág. 486). Además, el proceso de anclaje guarda una relación dialéctica con el proceso de objetivación. El proceso de anclaje es la traducción del objeto representado en la red de significaciones culturales, en prácticas sociales (Petracci y Kornblit, 2007).

Es importante resaltar que este proceso de incorporación es distinto para cada grupo, pues depende de su relación con el objeto, de su contexto y las propias interacciones sociales que los sujetos establecen con sus distintos grupos de pertenencia. De manera que, en el presente caso, la educación superior es representada de manera diferente en función de las propias condiciones, el devenir histórico y la posición del grupo social en cuestión.

Específicamente, y producto de los discursos de los jóvenes que se señalaron en el apartado de resultados, la imagen más usual y general detectada en el presente estudio (que no se registra de la misma manera para todos) se integró por tres núcleos figurativos, a saber:

- El mecanismo de socialización, desarrollo personal y profesional
- El mecanismo para la movilidad social
- El mecanismo para el posicionamiento y reconocimiento social

Moscovici (1979) denominó modelo o núcleo figurativo a aquella organización en la que se concretan y relacionan cada uno de los términos de la representación y al proceso de naturalización en donde lo abstracto se torna concreto, en donde las ideas se convierten en *“organizaciones casi físicas”*.

Estos núcleos figurativos permiten ubicar de manera integral o condensada la imagen más general de la representación. El siguiente esquema presenta las distintas formas de representar a la educación superior. Como corpus integrado de la representación social.

Gráfico 3.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR POR JÓVENES TEPATITLENSES



Para profundizar más en dichos núcleos figurativos a continuación se realizan sus descripciones particulares:

- **Como mecanismo de socialización, desarrollo personal y profesional**

En este núcleo se reconoce a la educación superior como PROFESIÓN = AUTORREALIZACIÓN. En la misma, los jóvenes identifican que la educación superior tiene como propósito coadyuvar a la realización personal, a establecer nuevas relaciones sociales, al acceso a nuevos conocimientos y a alcanzar una ocupación futura ligada a sus proyectos personales. La subjetividad individual brota en la expresión negociada con otros del propio estilo de vida (Seidman, Azollini y Dilorio, 2013).

Sobre las razones que pueden explicar la presente representación se puede referir que, en el contexto estudiado, y posiblemente también en otros, la visión que se transmite en las escuelas es la noción psicológica de la educación superior, la cual alude a que la educación tiene como meta la formación de capacidades y actitudes de las personas para su integración a la sociedad como seres capaces y al mismo tiempo transformadores de

la realidad social (Ibáñez 1994 en Guerrero y Faro 2012). Sin embargo y como se explica enseguida, dicha condición no aplica a todos los jóvenes y evidentemente es imposible que ellas y especialmente ellos, lo reporten de la misma manera o con la misma intensidad.

- **Como mecanismo para la movilidad social**

Aquí se representa a la educación superior como PROFESIÓN=MECANISMO PARA EL TRABAJO ESPECIALIZADO Y EL ASCENSO SOCIAL. Específicamente suponen que la educación superior propicia el ascenso social tanto a nivel personal como familiar. Los jóvenes participantes (en especial los del género masculino) visualizan a los estudios universitarios como un privilegio de clase, como el mecanismo que brinda las herramientas necesarias para tener un trabajo especializado, redituable y como una estrategia que les permite distinguirse del obrero común.

Cabe señalar que dicha perspectiva en ocasiones provoca diferencias con la comunidad a la que pertenecen, ya que ésta en múltiples ocasiones considerara que la educación superior ya no es un mecanismo de movilidad social y que eso más bien se logra a partir de hacer negocios y con otras actividades productivas. Estas expresiones en ocasiones llevan a los jóvenes a la confrontación –tensiones- con sus grupos de pertenencia -en especial con la familia-, donde se sienten denostados por no seguir con lo establecido. Incluso los jóvenes manifiestan que existen acciones de los grupos de pertenencia que son negativas hacia ellos y hacia la educación superior por no cubrir sus expectativas.

Al respecto, cabe referir que dicha noción de la educación superior, no es ajena a la de otros contextos y se debe en gran medida a que en muchos países del mundo y en especial en Iberoamérica, se siguen prácticamente de manera literal los postulados del modelo económico imperante, el llamado neoliberalismo, donde los valores fundamentales son los económicos y consecuentemente los del ascenso social (Reich, 1993).

- **Como mecanismo para el posicionamiento y reconocimiento social**

En el presente núcleo se representa a la educación superior como PROFESIÓN= ALTA POSICIÓN Y PRESTIGIO SOCIAL. En éste se muestra como las representaciones sociales que se tienen de la educación superior van encaminadas a reconocerla como el mecanismo que puede llevar a los jóvenes a obtener lo anhelado por este grupo social (prestigio y reconocimiento social). Sobre la presente representación cabe señalar que encaja en prácticamente todos los jóvenes entrevistados y se manifiesta primordialmente

en aquellos que aspiran a pertenecer a grupos sociales pudientes. Ciertamente, algunos de ellos advierten que, dadas las características de su contexto, con la consecución de un título universitario no se alcanza tal condición distintiva.

Con relación a probables razones que expliquen dicha representación, vale la pena referir que, además de ser ya aparentemente una tendencia globalizada, en particular en Tepatitlán, buena parte de la cultura tiene que ver con que las personas “acomodadas” tienen en general una imagen respetable y con privilegios, siendo incluso aspiracionales para el resto de la población (Gilabert y Camarena, 2007).

Posterior a reconocer de forma integrada la imagen o forma general de representar a la educación superior por parte de los jóvenes de Tepatitlán, conviene ahora entrar más a fondo en la interpretación de los denominados núcleos figurativos. Para ello, se recurre a la estrategia de analizar sus elementos constitutivos, a saber, cogniciones o creencias, actitudes o afectos y el denominado campo de representación.

5.1.1 Análisis de los elementos que constituyen a las representaciones sociales de la educación superior

Cuando se habla de elementos de las representaciones sociales se alude a los siguientes sentidos básicos: cogniciones (creencias), actitud (afectos) y campo de representación (Araya, 2002), específicamente:

- Lo que sabe del objeto (o que se cree) se refiere al nivel de conocimientos que tienen los sujetos en torno al objeto representado, no es uniforme, ni homogénea, (Moscovici, 1979).
- Qué se hace o cómo se actúa ante el objeto (actitud), elementos afectivos, que expresan reacciones emocionales frente a un objeto o acontecimiento. Es la parte valorativa de las representaciones sociales, pues al juzgar y calificar se manifiestan opiniones positivas o negativas sobre un objeto determinado (Ibáñez, 2001).
- Cómo se interpreta (campo de representación) se trata de la articulación y los vínculos que se establecen entre los elementos que integran la representación.

A partir de dichas nociones, a continuación, se describen las que específicamente se detectaron en la presente indagatoria.

5.1.1.1 Cogniciones o creencias

- **Cogniciones del mecanismo de socialización, desarrollo personal y profesional**

Al respecto, algunos participantes en la presente investigación ven en la educación superior un espacio propicio para aprender, socializar y tener mayores referentes que les ayuden a conocer otros contextos distintos al que pertenecen.

Ellos refieren que su propia experiencia los ha llevado a reconfigurar las representaciones sociales que se tienen de la educación superior en el entorno (ganar dinero y obtener un trabajo remunerado o negocio propio), ya que han encontrado otros beneficios en ella. Los mismos consideran que la meta de la elección no debe estar orientada a una carrera redituable, le asignan otros beneficios a la educación superior entre los que destacan ser un mecanismo que les ofrece bienestar y calidad de vida. Específicamente plantean que la educación superior les brinda acceso a nuevos referentes, les otorga redes de apoyo, da acceso a otro tipo de capital cultural, los confronta con su realidad, re-significa positivamente sus valores, y les abre el panorama, en el sentido de que los acerca a otras realidades. Es probable que dichas nociones provengan primordialmente de los contextos educativos en donde los jóvenes han estado inmersos.

A pesar de que esta noción es compartida por los jóvenes, tiene sus matices en la forma de significarla y sus diferencias con quienes conviven (familia, amigos, comunidad), lo cual se ve reflejado en las cogniciones que tienen de la misma y que responde a sus propias necesidades y la que les demanda el grupo social.

Dentro de las cogniciones no favorables que tienen de la misma, van dirigidas hacia la institución educativa donde algunos de ellos, descalifican al sistema educativo, lo visualizan como un medio de control social, asumen que los planes de estudios deben estar direccionados en adquirir competencias laborales, habilidades prácticas, cuestionan la cantidad de contenidos y referente teóricos y manifiestan que la adquisición de valores no debe estar plasmada en los diseños curriculares, pues consideran no se adquiere en la universidad. Cabe referir que por lo general colocan a las universidades como obstaculizadoras de su desarrollo personal (por su poca oferta educativa, observan deficiencias en los trámites administrativos, para ellos, los planes de estudio son deficientes no corresponden a las necesidades sociales y laborales).

A manera de esquema de dichas cogniciones, se presenta la siguiente figura que muestra al interior de los círculos, las palabras claves que enmarcan las cogniciones o creencias. En el círculo izquierdo se distinguen las cogniciones que aluden a aspectos en pro de la educación superior, en la intersección se encuentran la denominación de este núcleo figurativo y en el círculo derecho las que presentan las cogniciones que no necesariamente refieren aspectos positivos de dicho nivel educativo.

Gráfico 4. Cogniciones de la educación superior como mecanismo de desarrollo social, personal y profesional



- **Cogniciones del mecanismo para la movilidad social**

Cuando los jóvenes incluyen en su plan de vida a la educación superior, la decisión va aunada casi siempre a un proyecto familiar, no personal, ya que ven en ésta un mecanismo para moverse y ascender socialmente de manera colectiva.

Especialmente exponen que, para su familia, la educación superior les será útil en toda su vida ya que les permitirá acrecentar redes de apoyo y relaciones con los sectores pudientes del lugar. Dicha condición les puede brindar la posibilidad de obtener oportunidades de crecimiento en los negocios y generar mayor poder adquisitivo, que desde su óptica es la meta que todo ciudadano de este entorno persigue. Al respecto se puede decir que este pensamiento se vincula con lo dicho por Castañeda y Médor (2010) que refieren que los estudiantes, pese a los distintos contextos socioculturales de los que provienen, han adoptado un discurso empresarial orientado al éxito y de liderazgo en la sociedad.

Por tanto, la carrera profesional debe orientarse al lucro (por ejemplo: medicina, odontología, algunas ingenierías y arquitectura y otras más del área administrativa), ya que en la estructura familiar se le considera una inversión. Cuando la carrera elegida no lo es, se convierte en un gasto familiar. Por tal razón, cabe decir nuevamente, que, el pensamiento social que ha internalizado este grupo se apega a las expectativas que tienen otras comunidades en todo el país y sigue prácticamente de manera literal los postulados del modelo económico neoliberal, donde la educación se entiende como un servicio de beneficio particular cuyo valor fundamental es económico (Reich, 1993).

Algunos otros, consideran que la educación superior debe brindarles conocimientos y habilidades especializadas, ya que su meta es que encuentren empleos de mandos medios o superiores que los puedan diferenciar del obrero común. Las representaciones sociales que tienen los jóvenes de concebir a la educación superior como mecanismo para el trabajo especializado y lucrativo, como se dijo antes, está alineado al discurso globalizado que permea en la mayoría de los países del orbe. Sobre ello vale consignar que dicho modelo económico ha homologado las perspectiva de muchos de los jóvenes de hoy en día, lo que se demuestra en investigaciones realizadas sobre estudiantes en distintos contextos socioculturales como las de Aisenso (2000, 2007 y 2008), Bonfil (2001), Rodríguez (2006), Romo (2009), Gómez (2007), Rentería (2012), Sifuentes (2013), Cortez (2015), Guzmán (2015) y De Garay (2012) quienes encontraron que los estudiantes de distintos niveles educativos, sobre todo de nivel medio superior y superior, perciben que la educación superior es un medio para la inserción al mercado de trabajo profesional y un mecanismo de movilidad social.

A pesar de que para estos jóvenes en gran medida la educación superior es un mecanismo para buscar el ascenso económico, también se advierte que hay experiencias y testimonios en su comunidad que señalan que una mejor posición económica también se puede lograr sin estudiar, ya que existen alternativas como los negocios familiares o la migración hacia Norteamérica. Tales aspectos, desde luego, tienen explicación debido a que, como se señaló en el apartado de la contextualización, Tepatitlán de Morelos se caracteriza por ser una entidad con fuerte pujanza económica y con una fuerte raigambre cultural ligada a los procesos migratorios (Gilabert, 2013).

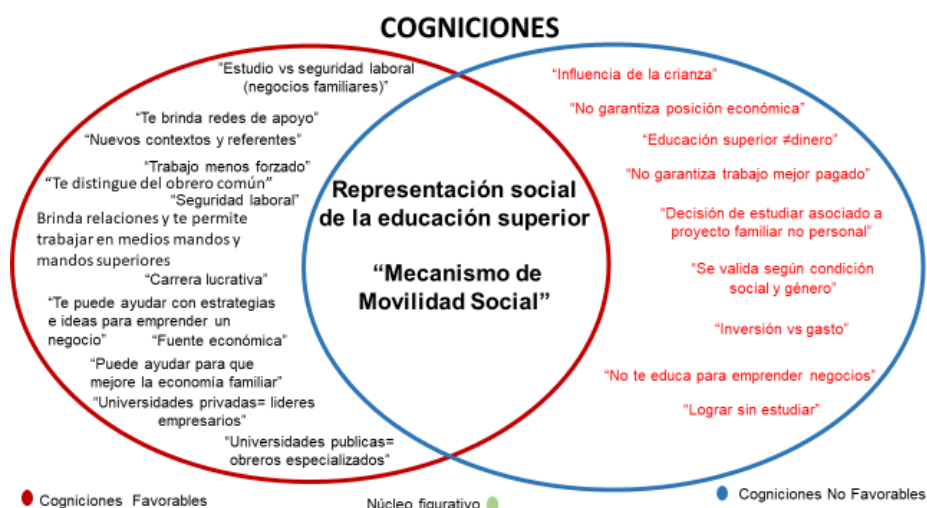
También estos jóvenes advierten que la educación superior ha funcionado bien, como un mecanismo de movilidad social, sobre todo para aquellos que provienen de familias con mayor poder adquisitivo. Asocian que estudiar en instituciones privadas y de prestigio los preparan mejor para ser empresarios. Sin embargo, los jóvenes manifiestan que el ascenso económico se complejiza cada vez más (en particular para quienes no cuentan con recursos económicos), debido a las limitadas opciones de empleo de la actualidad. Dicha condición tiene sentido si se toma en cuenta lo referido por Rodríguez (2006), quien afirma, que, aunque a la educación se le considere como uno de los principales mecanismos de movilidad social, las crecientes dificultades para la inserción laboral de los egresados universitarios en México permiten cuestionar que tal condición continúe siendo un instrumento para que los jóvenes de clase baja puedan ascender en la escala social.

Los jóvenes confieren y demandan a las instituciones educativas una formación orientada a lo que su grupo social les exige y demanda. Dicha situación no es ajena a lo

que ocurre con en otros entornos y muy especialmente al discurso imperante y la tendencia de la educación superior en países pertenecientes a la OCDE, en el que se privilegia el emprendedurismo, la incubación de negocios y el impulso a las carreras profesionales al servicio de la empresa. A este respecto Trow (2005) y Palma (2013) señalan que en los sistemas de educación superior de la actualidad los objetivos ya no son los de inculcar valores a un selecto grupo típicamente perteneciente a la clase dirigente, sino que, ante la expansión, producto de la creciente demanda por parte de las clases medias y más desfavorecidas de la sociedad, la intención es preparar a los individuos para asumir diversos roles técnicos y económicos vinculados a las exigencias del mercado laboral u ocupacional.

Finalmente, y al igual que en las cogniciones anteriores, se presenta el esquema de las mismas. También en el círculo izquierdo se distinguen las cogniciones a favor, en la intersección se encuentran la denominación de este núcleo figurativo y en el círculo derecho las que presentan las cogniciones menos favorables.

Gráfico 5. Cogniciones de la educación superior como mecanismo de movilidad social



- **Cogniciones del mecanismo para el posicionamiento y reconocimiento social**

Como se observó en los resultados, los jóvenes suponen que contar con estudios de nivel superior les va a permitir tener relaciones públicas con los grupos de influencia económica del lugar, acceder a posiciones políticas y sociales relevantes y que, además, les redituará en una imagen pública aceptable. Incluso, dicha distinción traerá consigo

beneficios para toda la familia y la posicionará de mejor manera en comparación con otros miembros del grupo social.

Tal situación se explica si se considera que los apellidos de las familias prestigiadas del entorno posicionan a sus miembros dentro de la distinción social que gran parte de la población anhela (Partida, 2013).

Otro aspecto que distingue a estos jóvenes es considerar a la educación superior como sinónimo de “estar educado” y “ascenso”. Los jóvenes lo atribuyen a que en Tepatitlán cuenta mucho la diferenciación social, las jerarquías entre las familias. Por lo que la educación se visualiza como medio de entrar en la dinámica de dichas jerarquizaciones.

Para ellos, la educación superior favorece de manera parcial una posición social, esto porque no se deja de ser un ciudadano común. Pero aclaran que esta condición depende del lugar de residencia, comentan que tener estudios de nivel superior puede ayudar para participar en escenarios políticos y sociales. Sin embargo, explican que para ser reconocido es necesario pertenecer a esta clase social dominante o demostrar tener solvencia económica.

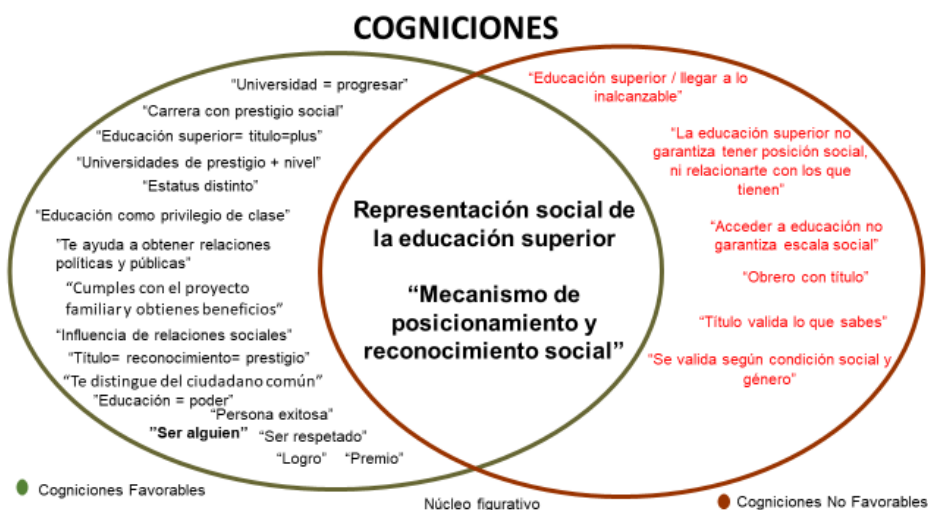
Por otra parte, los jóvenes manifiestan una inconformidad latente por los privilegios que tienen los grupos pudientes del lugar a partir de dominar el ámbito empresarial, gubernamental y obtener concesiones en las instituciones religiosas. Sin embargo, es interesante cómo a través de sus relatos manifiestan contradicciones, pues mencionan que la población y ellos mismos aspiran a pertenecer, contar con privilegios o por lo menos ser reconocidos y favorecidos por los mismos, a partir de tener una carrera profesional con prestigio social. Siendo un anhelo pertenecer y contar con la misma distinción, economía y reconocimiento adquirido.

También conviene señalar que jóvenes que no están ligados a los estudios universitarios, expresan que el logro social antes comentado se puede obtener sin estudiar, pero que ello implica trabajar arduamente o incluso migrar a otros entornos que ofrecen mejores expectativas laborales y de ingreso económico para cubrir con la imagen impuesta. Tales perspectivas tienen sentido si se recuerda lo dicho por Gilabert (2013) quien refiere que, a pesar de la creciente dinámica productiva de la región, todavía una buena parte de los habitantes de la región prefieren emigrar y realizar las labores intensivas del campo o en el sector servicios en los Estados Unidos, debido a que aspiran con ello a obtener mayores ingresos económicos y, por ende, un mejor prestigio.

A continuación, a manera de esquema de dichas cogniciones, se presenta la siguiente figura que muestra al interior de los círculos, las palabras claves que enmarcan las cogniciones. En el círculo izquierdo se distinguen las cogniciones en pro, en la

intersección se encuentran la denominación de este núcleo figurativo y en el círculo derecho las que presentan las cogniciones no favorables.

Gráfico 6. Cogniciones de la educación superior como mecanismo de posicionamiento y reconocimiento social



En síntesis, a partir del análisis de las cogniciones de los jóvenes tepatitlenses se pudo reconocer que, aunque existe cierta heterogeneidad en la información sobre la educación superior, hay en el entorno ciertos aspectos comunes que tienen su origen en los rasgos socioculturales de la comunidad, los cuales por cierto, son producto de su historia particular y del nuevo entorno globalizado en el cual la localidad se encuentra inserta.

5.1.1.2 Actitudes de los jóvenes hacia la educación superior (dimensión afectiva)

Para comprender lo que hacen o cómo actúan los jóvenes ante la educación superior se tuvo que distinguir en el discurso, los elementos afectivos, donde se plasman juicios de valor, se hacen calificativos o se manifestaban opiniones positivas o negativas sobre la misma. Ello se sustenta en la condición de que existen elementos valorativos, que orientan la postura del sujeto frente al objeto representado y determinan su conducta hacia él, cumplen una función importante en la generación de tomas de postura frente a la realidad (Ibáñez, 1994).

Considerando ello, en el presente trabajo se lograron distinguir las actitudes siguientes:

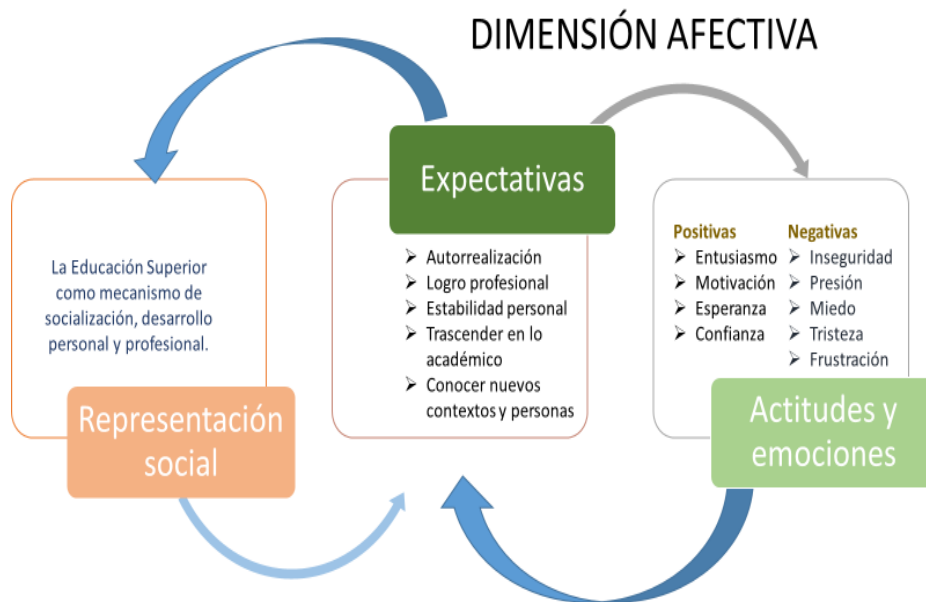
• **Actitudes del mecanismo de socialización, desarrollo personal y profesional**

Cuando los jóvenes suponen que la educación superior es útil para autorrealizarse, lograr cosas, tener estabilidad y equilibrio y ser felices, las respuestas afectivas son positivas, es decir, se muestran entusiastas, tienen esperanza y confianza. Sin embargo, cuando esta representación es construida a partir de lo que les gusta a sus padres y su comunidad, la respuesta afectiva es negativa: inseguridad, presión, miedo, tristeza y frustración por no cumplir con lo que los otros esperan de ellos.

Al respecto se puede plantear a manera de explicación, que tal situación ocurre debido a que, a las juventudes, a través de un conjunto de prácticas institucionalizadas, le son impuestas demandas y tareas (Urteaga, 2009) que no siempre son de su agrado debido a que confrontan sus propias valoraciones o expectativas.

También para el presente rubro, se elaboró un gráfico de resumen, donde se enlazan las emociones (actitudes) con las aspiraciones de la representación social “Mecanismo de socialización, desarrollo personal y profesional”.

Gráfico 7: Dimensión afectiva de la educación superior como mecanismo de desarrollo social, personal y profesional



En el presente gráfico aparece en primera instancia, la representación social (núcleo figurativo) en cuestión, en segunda las cogniciones o creencias y en última, las valoraciones (actitudes) tanto positivas como negativas que las mismas les generan. Las flechas expresan el proceso interactivo que entre tales aspectos existe.

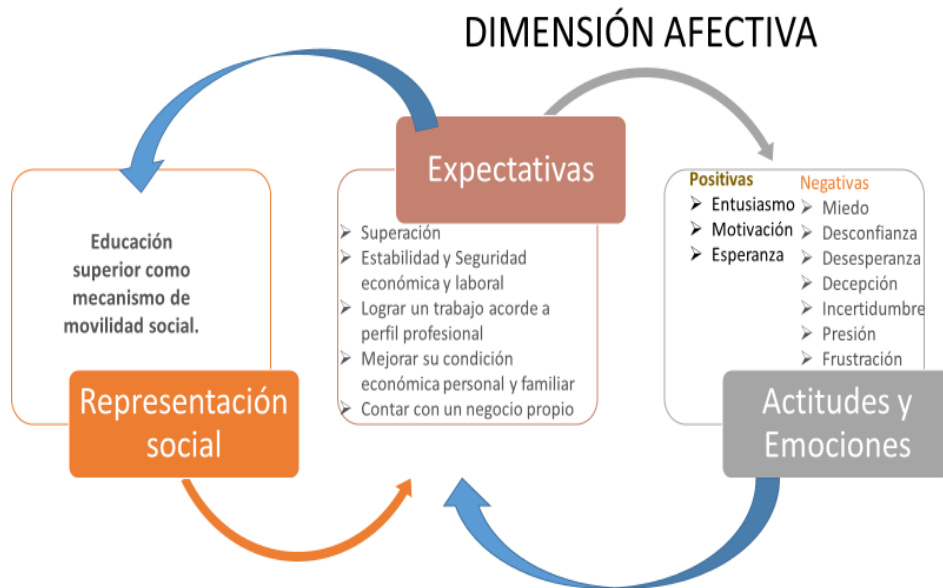
• **Actitudes del mecanismo para la movilidad social**

Sobre este punto, nuevamente las actitudes están mediadas entre el sentir de los jóvenes ante su propio proyecto profesional y el esperado por sus padres y la comunidad. Cuando ellos anhelan la movilidad social se motivan, pero cuando es una exigencia de los padres aparecen emociones negativas (miedo, desconfianza, desesperanza, decepción, incertidumbre, estrés y frustración). Los varones son los que sienten presión, inseguridad y miedo cuando no cuentan en sus familias con solvencia económica para este reto, sin embargo, en aquellos que cuentan con las condiciones y el apoyo hay entusiasmo, confianza, motivación y esperanza por lograr lo anhelado.

Especialmente las mujeres, declaran tristeza, frustración, y desesperanza, por roles de género que deben cumplir dentro de su entorno familiar y social, donde la mujer tiene menos oportunidades. Aunque las jóvenes que no se han incorporado a la educación superior, manifiestan esperanza para poder acceder a ella en algún momento.

A continuación, se muestra el esquema que resume lo anterior:

Gráfico 8: Dimensión afectiva de la educación superior como mecanismo de movilidad



La construcción del presente gráfico obedece a la misma lógica del consignado previamente.

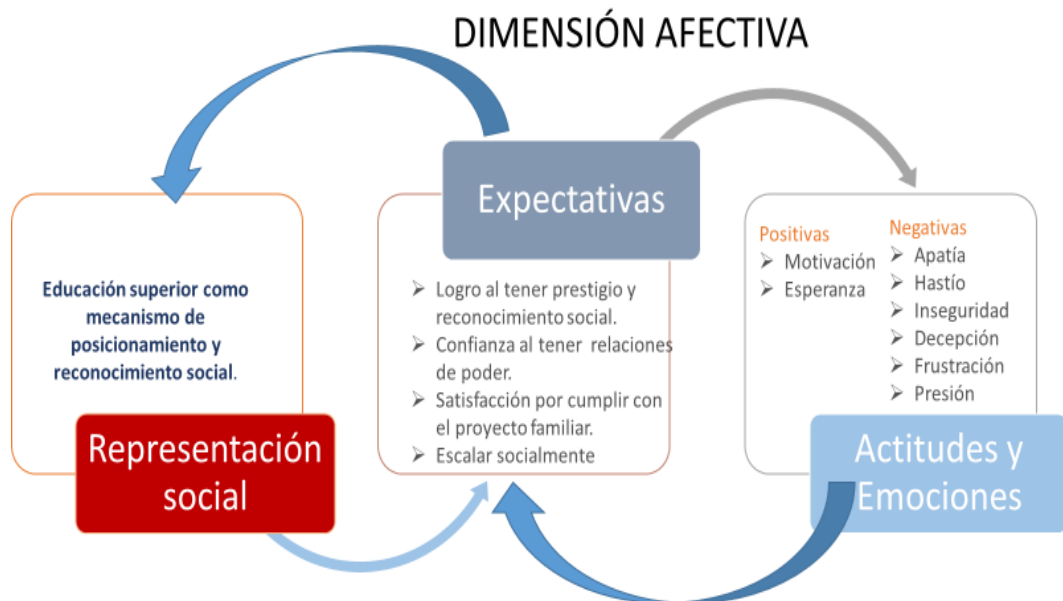
• **Actitudes del mecanismo para el posicionamiento y reconocimiento social**

Con relación a las actitudes que surgen cuando los jóvenes creen que con la educación superior se puede distinción social y prestigio, los jóvenes expresan estar motivados, pero por lo común, muestran sentimientos de apatía, hastío, inseguridad, decepción y frustración ante las condiciones actuales en que se encuentran. Especialmente, estas últimas emociones surgen cuando para ellos la educación superior del entorno adolece de múltiples dificultades, tales como la poca calidad (del profesorado, la administración y la pertinencia de los planes y programas de estudio) y diversidad de oferta educativa y los problemas para ingresar a ella.

Respecto de dichas actitudes vale la pena recordar que en el entorno, como parte de sus rasgos culturales, persiste la noción de que el éxito social se alcanza en gran medida cuando sus habitantes son susceptibles de reconocimiento o prestigio social (González y Reynoso, 2013).

El esquema es el que a continuación aparece:

Gráfico 9. Dimensión afectiva de la educación superior como mecanismo de posicionamiento y reconocimiento social



En resumen, se pudo distinguir en los discursos de los jóvenes, la existencia de elementos afectivos, donde se plasmaban juicios de valor, se hacían calificativos o se

manifestaban opiniones positivas o negativas hacia la misma. Esto cobra sentido si se toma en cuenta que los elementos valorativos orientan la postura de los sujetos frente al objeto representado, determinan su conducta hacia él y, cumplen una función importante en la generación de tomas de postura frente a la realidad (Ibáñez, 1994). Tales aspectos cobran especial relevancia para el presente estudio ya que, si predominan en la población actitudes negativas hacia la educación superior, es bastante posible inferir que no se vincularán con ella (o si ya están insertos les producirá ansiedad o malestar) y que, en cambio, si son positivas, se realizarán acciones para pertenecer a dicho nivel educativo o se tendrá el anhelo de su incorporación.

5.1.1.3 Campos de representación

- **Campo de representación del mecanismo de socialización, desarrollo personal y profesional**

Respecto de este campo los jóvenes refieren que la educación superior es un mecanismo de desarrollo social, personal y profesional porque, en términos comunes, suponen que con el apoyo de ella pueden desarrollar su carrera y pueden cumplir con sus expectativas y/o aspiraciones profesionales.

A continuación, se presenta la figura que muestra, de manera esquemática, la interconexión de los contenidos más concretos o limitados de la representación social “mecanismo de socialización, desarrollo personal y profesional”:

Gráfico 10. Campo de representación de la educación superior como mecanismo de desarrollo social, personal y profesional



En la parte central del gráfico aparecen los elementos centrales (condensados) del presente campo de representación y en la periferia se consignan algunas expresiones referidas por los participantes.

En concreto, en esta forma de representación, los jóvenes ven que con la educación superior pueden mejorar su calidad de vida y realizarse.

- **Campo de representación del mecanismo para la movilidad social**

Sobre este punto se puede señalar que, por lo común los jóvenes, perciben que la educación superior es una inversión que facilita la consecución de un empleo digno o que posibilita emprender negocios.

En la figura siguiente, se observa gráficamente el presente campo de representación:

Gráfico 11. Campo de representación de la educación superior como mecanismo de movilidad social



De igual manera que el gráfico anterior, en la parte central aparecen los elementos centrales del campo de representación y en la periferia se muestra expresiones referidas por los participantes.

Respecto de este campo, cabe referir que lo jóvenes ven a la educación superior como un mecanismo que los puede distinguir de sus padres en la manera de obtener recursos, siendo generalmente mejor para ellos; pese a que reconocen, las dificultades para cumplir con tales aspiraciones.

- **Campo de representación del mecanismo para el posicionamiento y reconocimiento social**

En esta materia, el campo más general refiere que el propósito primordial que se persigue al cursar estudios superiores es facilitar el camino para alcanzar el triunfo social. Dicho éxito desde la perspectiva de los jóvenes implica cursar carreras universitarias de alto costo que conlleven la consecución de dinero y bienes materiales, prestigio y logro. Tal perspectiva cobra relevancia en aquellos casos que aspiran a tener “estatus social” elevado.

Enseguida aparece la figura correspondiente:

Gráfico 12. Campo de representación de la educación superior como mecanismo de posicionamiento y reconocimiento



Los jóvenes han anclado y figurado a la educación superior como un mecanismo que tiene como propósito facilitar la consecución de un empleo, promover el desarrollo personal, coadyuvar al ascenso social, pero, especialmente, que sea útil para conseguir mayores recursos económicos y una mayor distinción social.

Posterior a atender la primera pregunta específica de la indagatoria, se pasa ahora a deliberar sobre la segunda de ellas.

5.2 ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES POR GÉNERO

Uno de los aspectos en los que encuentran diferencias en la manera de representar a la educación superior por parte de los jóvenes tepatitlenses, es el relativo a la condición del género. Por ello, a continuación, se pone énfasis en el análisis de sus probables determinantes.

Para facilitar dicha tarea, en la siguiente tabla presentan las principales discrepancias:

Tabla 7. Diferencias en las representaciones sociales por género

Núcleo Figurativo	Mujeres	Hombres
Mecanismo de socialización, desarrollo personal y profesional	Esta es la más preponderante, ya que reiteradamente las participantes refieren que los estudios universitarios son un medio adecuado para alcanzar la autorrealización personal.	Si bien aparece en el discurso de los participantes, no se muestra como el más preponderante.
Mecanismo para la movilidad social	Si bien en el hablar de las mujeres, no se muestra tan preponderante como en el caso de los hombres.	Es el aspecto que más sobresale en el discurso de los pertenecientes. Aluden, de manera reiterada, tener mayor presión social (en especial por la familia) al respecto.
Mecanismo para el posicionamiento y reconocimiento social	Se entiende como empoderamiento, pues suponen que la educación superior las puede encaminar al reconocimiento social que las mujeres merecen.	No se plantea como una reivindicación de género, sino más bien para evidencia del éxito social.

Sobre dichos aspectos se puede inferir que los rasgos socioculturales del contexto moldean la perspectiva que tanto las mujeres y los hombres tienen sobre la educación superior. En el caso específico de las primeras, tal y como se ve en la tabla, destaca que, a la misma se le advierte como poco vinculada a la movilidad social (producto de acceder a mejores empleo y remuneraciones) y se acerca más a la realización personal y la posibilidad de superar las evidentes desventajas sociales que históricamente las han acompañado.

Tal condición se puede explicar en lo señalado por Andrade (2011), en el sentido de que los estudios profesionales transforman los rasgos culturales de las mujeres, ya que les ayuda a resignificar su rol social tradicional (generalmente de amas de casa, madres o esposas) por el de mujeres independientes, autosuficientes y autorrealizadas. Además de lo indicado por Ames (2013), quien sostiene que las altas aspiraciones escolares de buena parte de las mujeres de hoy en día se relacionan por un lado con el deseo de superar la pobreza, pero también con enfrentar relaciones de género opresivas.

Por tanto, queda en evidencia que para muchas mujeres jóvenes la educación es percibida ya como un camino alternativo para “salir adelante” con nuevas expectativas de futuro (Arias, Ibañez, y Peña, 2013). Sin embargo, cabe advertir que tal condición se aplica para aquellas mujeres donde la educación superior es una alternativa posible, lo que no ocurre en la gran mayoría que habitan la localidad. Al respecto cabe recordar lo señalado por Castañeda (2007), quien refiere que la mayoría de sus hogares del país, en particular de los que disponen de menores recursos económicos, todavía se enfrentan conflictos de género relacionados con el tema educativo.

Por su parte, en el caso de los hombres lo que más sobresale, contrario a lo que ocurre con las mujeres, es que a la educación superior se le concibe especialmente como mecanismo para la movilidad social (ligado sobre todo a la consecución de recursos económicos). Especialmente, en el común de los discursos a la educación superior se le representa como un mecanismo que proporciona competencias para acceder a empleos bien remunerados o, en su caso, para incubar negocios propios, ya sean familiares o personales.

Para explicar tal condición, se puede aludir a rol tradicional (proveedor, líder de la familia y protector) que esta comunidad, y también muchas otras, le asignan al género masculino (Hernández, 2013) y, especialmente, que en esta comunidad centran su atención en los recursos económicos y, consecuentemente, con el ascenso social (Reich, 1993).

Por otra parte, cabe resaltar que, aunque tanto en la mayoría de los hombres como las mujeres suponen que con la educación superior se puede alcanzar posicionamiento y prestigio social, existen matices que perfilan diferencias sustanciales. Por una parte, para las mujeres dicho reconocimiento significa superar las limitaciones que culturalmente se le han asignado a su género y, por otra, en el caso de los hombres, supone que con ella se está en mejores condiciones de arribar al “éxito” social anhelado por buena parte de los habitantes de la comunidad. Evidentemente, dichas diferencias aluden a los rasgos culturales propios de la comunidad que le confiere condiciones y exigencias distintas a cada uno de los géneros.

En resumen, las diferencias en las representaciones sociales conforme al género para quien aquí escribe son el reflejo de los rasgos culturales del lugar, el cual tiene como características más sobresalientes la transición acelerada que va de lo rural a lo urbano y de condiciones de vida tradicionales o conservadoras a globalizadas y de mayor intercambio cultural y económico.

Para finalizar el análisis del presente análisis, vale la pena recordar que las diferencias en las representaciones sociales de la educación superior aquí tratadas no son las únicas advertidas ya existen otras que, probablemente, están intervenidas por otros aspectos de los jóvenes participantes como pueden ser el nivel socioeconómico, el tipo de localidad en la que viven, la edad, el que estudien o no, o si existen antecedentes de miembros del núcleo familiar con carreras universitarias.

5.3 ANÁLISIS DE LAS FUENTES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN JÓVENES DE TEPATITLÁN

Para comprender mejor las representaciones sociales que fueron objeto de estudio de la presente investigación (y el foco de la tercera pregunta específica de investigación), fue necesario reconocer las principales fuentes de las cuales éstas emanaron. Dicha afirmación se sustenta en lo dicho por Perera (2005), quien afirma que las propiedades de las representaciones se articulan acorde a las fuentes de información de las que surgen y que por tal razón varían de grupo a grupo. También, por lo expresado por Martín y Perera (2001), quienes sostienen que para entender y extender el alcance de cualquier estructura representacional es necesario tener en cuenta todo el sistema de relaciones sociales en el cual se construyen, es decir, en el escenario natural de la vida misma, que es la vida cotidiana como sistema.

Al respecto, también cabe señalar lo dicho por Piñero (2008), quien afirma que las representaciones sociales constituyen, una forma de pensamiento social en virtud de que surgen en el contexto de intercambios cotidianos de pensamientos y acciones del grupo social. Por dicha razón, continúa el autor, son conocimiento de sentido común que, si bien surge y es compartido en un determinado grupo, presenta una dinámica individual, es decir, refleja la diversidad de los agentes y la pluralidad de sus construcciones simbólicas.

Para comprender la naturaleza de las fuentes de información, que en este caso aparecieron en el discurso de los jóvenes, se aludió a los elementos socioculturales del Municipio de Tepatlán.

En el siguiente esquema se sintetizan de forma gráfica las fuentes de representación social de la educación superior en el entorno: familia, comunidad (localidad, colonia, barrio), grupos de influencia económica, instituciones educativas, iglesia, agentes (amistades, profesionistas), otros escenarios y medios de comunicación. En el mismo, además de observarse dichas fuentes, con las flechas se trata de evidenciar que las mismas están interconectas y que se influyen o delinear unas a otras:

Gráfico 13. Fuentes de información de las representaciones sociales de la educación superior



Con el propósito de analizar en cada una, a continuación, se detallan sus características:

- **La familia: qué sí y qué no de la educación superior**

Los jóvenes exponen que en la familia se establecen nociones, valores, prácticas que albergan experiencias interiorizadas, las cuales juegan un papel determinante en la significación y actuar que tienen frente a la educación superior. Lo anterior, a partir de las normas, códigos y/o plan de vida que dicha institución fórmula para sus integrantes.

Para quien aquí escribe, las expectativas construidas por los padres, las cuales son a veces compartidas o alejadas de lo que los jóvenes persiguen o, muchas veces, co-construidas por los hijos, se basan en un conjunto amplio y diverso de significados y reconstrucciones que en algunos casos se alejan de lo esperado por el grupo familiar. Estos jóvenes, a nivel individual, reconfiguran su actuar respecto al estudio, el trabajo y la familia, pero también según su contexto, sus circunstancias personales y las experiencias familiares relativas a su reproducción social, tanto en el terreno económico como en el educativo. Los jóvenes ubican que sus núcleos familiares están centrados en el trabajo y el negocio familiar.

Estos jóvenes consideran que el núcleo familiar al que pertenecen es protector y amoroso, pero a la vez es controlador y punitivo cuando no se siguen los principios y valores que los distingue. Manifiestan los jóvenes que, dentro del mismo, se debe preservar en todos los integrantes, un proyecto de vida familiar, no personal. Manifiestan tener poca comunicación cuando tratan de cuestionar o negociar algunas situaciones propias a su etapa de vida. Refieren sentir presión para cumplir las expectativas de sus familiares.

Respecto al testimonio de acercamiento con la educación superior por parte de sus familias, en algunos casos ellos son precursores y, en otros, sus padres iniciaron ese acercamiento. En estos entornos familiares, se privilegia la educación en valores, expresan encontrar valor a la educación no institucionalizada, consideran que los aprendizajes no necesariamente se adquieren en las instituciones educativas. Refieren que se pueden lograr mejores condiciones de vida sin estudiar; el testimonio lo tienen en sus propios referentes familiares y su entorno social. Asocian que estudiar una carrera profesional es igual que trabajar y la finalidad es sacar dinero, por lo tanto, se puede lograr ese objetivo sin estudiar. Externan que contar con estudios de nivel superior es una expectativa de sus padres, con el objetivo que tengan una mejor condición de vida. Sin embargo, estos jóvenes lo ven como una imposición y exigencia ya que no les permiten elegir, aun cuando los padres de algunos de ellos no ejercen ni trabajan en lo que estudiaron.

Llama la atención que en las familias donde los padres cuentan con estudios universitarios y visualizan a la educación superior como un mecanismo de mejora en la calidad de vida, movilidad y de reconocimiento social, se observan algunas inconsistencias. Por ejemplo, en los discursos se manifiesta que otros integrantes de la familia han truncado sus estudios universitarios y los propios participantes han tenido problemas en su ingreso y permanencia en sus respectivas carreras profesionales, donde manifiestan mayor presión por parte de los padres, menos tolerancia y exigencia. Además, refieren que la forma en que generalmente los padres los impulsan al estudio es mediante la imposición.

En el caso de los jóvenes participantes donde sus familias cuentan con nulo o poco acercamiento a la educación, viven circunstancias distintas, ellos refieren que, en su caso, su situación económica es limitada o precaria. La familia no tiene interés por la escuela, expresan que la mayoría de los miembros de su familia son empleados, obreros o trabajan en los negocios familiares o de amigos. Advierten que en sus familias hay conformismo, refieren que sus aspiraciones son limitadas y orientadas a la adquisición de bienes materiales, pero ven pocas posibilidades que logren tal aspiración. Consideran a sus familias desorganizadas, conformistas e ignorantes. Destacan el gran esfuerzo que realizan sus madres como la principal motivadora en que los hijos cuenten con educación de nivel superior.

Queda de manifiesto que los jóvenes que tienen como expectativa el ingreso, permanencia y conclusión de los estudios de nivel superior, lo hacen como parte de nuevas o distintas estrategias de reproducción social a las de sus familias. Quedó evidenciado que, en ciertos casos, los jóvenes incursionan a la educación superior por mandato familiar, mientras que otros lo hacen por iniciativa propia. La familia de origen, como el peso de las socializaciones del pasado, puede ser fundamental para explicar las diferencias que caracterizan la experiencia de estos jóvenes y sus familias. Los jóvenes que son la primera generación de sus familias en tener acceso a la educación superior invierten más tiempo para adaptarse a la vida estudiantil de este nivel. Se trata de jóvenes que tienen menos oportunidades de recibir orientación o guía de sus padres al no poseer estas últimas experiencias universitarias (De Garay, 2001). En algunos casos, estos jóvenes son las generaciones pioneras de sus familias, mismas que han hecho un gran esfuerzo por impulsar a sus hijos para adquirir un bien intelectual y cultural que por diversos motivos no pudieron tener ellos mismos (Horn y Carroll, 1998; Núñez y Cuccaro-Alamin, 1998).

Se pudo evidenciar como los jóvenes a través de sus discursos manifiestan distintos referentes familiares, donde se advierte como el estilo de crianza, la situación

socioeconómica, el nivel de estudios, las aspiraciones familiares en otros factores influyen en las representaciones sociales que tienen los jóvenes sobre su propia familia y la educación superior.

En síntesis, se puede evidenciar que la educación superior se encuentra articulada en una trama de aspiraciones, medios y fines de los jóvenes y sus familias, donde se ven reflejados muchos de los rasgos distintivos de esta sociedad tepatitlense.

- **La comunidad tepatitlense y la educación superior**

Los jóvenes sitúan a Tepatitlán como una comunidad que además de tener un alto fervor religioso, dispone como valioso el trabajo, los negocios familiares, el dinero, la obtención de bienes materiales y la pertenencia a la clase social alta. Además, de acuerdo con ellos, en la localidad, predomina la repartición de actividades acorde a las asignadas socialmente y el apoyo a la educación está condicionado a que se obtengan los logros antes señalados.

Del testimonio de experiencia profesional y movilidad social en su población con relación a la educación superior, refieren que es aún muy precaria, refieren que hay pocas fuentes de empleo para los profesionistas, que la mayoría de ellos realiza actividades laborales que no tienen nada que ver con su perfil profesional. Comentan que en general la vida de los jóvenes está orientada al trabajo manual, los servicios y los negocios. Advierten desigualdad social. Comentan que el nivel más alto de educación al que accede la mayoría de la población es de secundaria. Enuncian problemas en su comunidad como el alto consumo de alcohol, la drogadicción, narcotráfico, el suicidio, los pocos espacios culturales y deportivos, además de condiciones económicas precarias que viven algunas colonias. Mencionan que, aunque se valida la educación superior en la comunidad no se brindan condiciones para que los jóvenes de este lugar puedan acceder, permanecer y concluir una carrera profesional.

- **Los grupos de influencia económica frente a los jóvenes tepatitlenses y la educación superior**

Los grupos de influencia económica para los jóvenes tepatitlenses, conforman una estructura social dominante que influye de manera directa o indirecta sobre la significación y actuar que las personas sobre la educación superior. Las opiniones de este

sector, según los jóvenes, se ven reflejadas en los criterios y normas que siguen o ejercen como forma de gobierno en su comunidad, con base en sus intereses. Mencionan que son los que validan el tipo de carreras y profesionales acorde a sus propósitos, además de decidir cuáles carreras profesionales son reconocidas, a quién, en qué condiciones y cómo se apoya a la población en becas y recursos económicos. Atribuyen que hay desconocimiento respecto al valor de la educación. Evidencian la desigualdad social, donde destacan el papel de los grupos de influencia económica en cuanto a las exigencias y reglas que imponen, y en opinión de los jóvenes les atribuyen el que se promueva la desigualdad de género.

Expresan que los grupos de influencia económica son quienes deciden que espacios laborales se abren y en qué condiciones, además de que encabezan las asociaciones de profesionales. Asimismo, atribuyen que quienes pertenecen a los grupos de influencia económica tienen mayores oportunidades, beneficios y acceden a la educación de calidad y mejora social. Les confieren el control de actuar, pensar y sentir de la comunidad. Además, externan que para quienes no pertenecen a éstos, es muy difícil incursionar a la educación superior de calidad, solo lo hacen quienes tienen este privilegio de clase.

Resalta en los discursos de estos jóvenes una inconformidad latente por los privilegios que les confieren a grupos de influencia. Sin embargo, es interesante como, a través de sus relatos, manifiestan que es la meta a la que aspira la población y ellos mismos, pues hay un anhelo por pertenecer y contar con la misma distinción, economía y reconocimiento que tiene este grupo social.

- **El papel que los jóvenes confieren a las instituciones educativas como responsables de la educación superior**

Para los jóvenes, las instituciones educativas validan las actividades profesionales de los estudiantes y profesionistas a través de sus normas, estrategias y actividades que las facultan.

Sobre ellas refieren que definen los criterios académicos y administrativos para ingresar a la universidad. Algunos de ellos, descalifican al sistema educativo a través de lo que observan como carencia en las instituciones educativas públicas de nivel superior, donde algunos de ellos estudian. Cabe referir que, por lo general, colocan a las universidades como obstaculizadoras de su desarrollo personal, por su poca oferta educativa y deficiencias en los trámites administrativos. Para ellos, los planes de estudio son deficientes, no corresponden a las necesidades sociales y laborales, hay una mala planeación, la plantilla docente, en ocasiones, tiene un bajo perfil académico y refieren

que algunos los profesores no están actualizados. También, visualizan que se encuentran inmersas en intereses políticos más que académicos, expresan que las competencias que adquieren no responden a las demandas laborales y sostienen que hace falta ampliar la matrícula y diversificar las carreras que se ofrecen en su entorno.

Por otro lado, consideran que no se brinda el mismo tipo de educación en las instituciones privadas y públicas. Declaran que, en las primeras, se les enseña a ser líderes empresarios y en las segundas, los preparan para trabajarle al empresario.

Cabe señalar que este tipo de pensamiento se relaciona con la de los estudiantes participantes en la investigación de Cuevas (2015), quien señala que los estudiantes entrevistados tienen claro que existe una diferenciación entre las instituciones del sector privado, la cual aplica a su institución. Así, el sector superior privado es, en algunos casos, el prestigio y, para otros, una oportunidad de superación.

Los jóvenes confieren y demandan a las instituciones educativas una formación orientada a lo que su grupo social les exige y demanda. Que no es ajeno a lo que en otros grupos sociales esperan y que, además, es el discurso y la tendencia de la educación superior en países pertenecientes a la OCDE, donde se privilegia el emprendedurismo, la incubación de negocios y el impulso a las carreras profesionales al servicio de la empresa (Trow, 2005 y Palma, 2013).

Ello no quiere decir que siguen valores distintos a la clase dominante. Por el contrario, es posible sostener que la educación superior de masas se alinea perfectamente con los valores de la élite, al tiempo que sirve como mecanismo de legitimación de las diferencias sociales y económicas al interior de la sociedad (Bowles y Gintis, 1985; Trow, 2006; Palma, 2013).

- La iglesia católica, los jóvenes y la educación superior

Para los jóvenes la iglesia funge como validador de la educación superior a partir de cuestionar e incidir en los miembros de su comunidad por medio del sermón, sobre la formación e información que los jóvenes deben recibir dentro de las universidades. Condiciona la incorporación de los jóvenes a la universidad, dando validación siempre y cuando se respeten los valores que promulga, se sigan sus preceptos y se garantice seguir con los fines que persigue la misma. La mayoría de los jóvenes entrevistados manifiestan estar en desacuerdo con la interferencia que la iglesia tiene a partir de sus sermones y por medio de los sacerdotes, sobre el ser y hacer de los miembros de la comunidad. Por tanto, la iglesia por lo general aparece como un agente que obstaculiza el vínculo con la

educación superior e influye en el conformismo que existe en sus familias y comunidad en dicho sentido.

Sin embargo, cabe reflexionar sobre el hecho de que las instituciones religiosas en ocasiones promueven la formación profesional de los jóvenes, auspiciando la inserción de los mismos en aquellas instituciones del sector privado que comulgan con sus valores y prácticas religiosas.

Además, también es posible pensar que los propios miembros de la comunidad o de la feligresía (producto de la cada vez más estrecha relación con las instituciones universitarias) también influyen en la manera en que los representantes de la iglesia (sacerdotes) perciban y, en su caso, actúen, respecto a la educación superior del entorno.

- **Agentes personales que median en las representaciones sociales de la educación superior, los amigos y profesionistas**

Algunos jóvenes, resaltan el papel de los amigos, ya que han gestado en ellos la motivación por estudiar y los consideran moldeadores en la toma de decisiones y actuar durante su proceso formativo y para salir de su entorno en busca de nuevas oportunidades.

Tal condición ocurre de manera especial, cuando las amistades se encuentran inmersas en la educación superior y les transmiten aspiraciones o expectativas vinculadas al desarrollo de una profesión. Desde luego, esto no ocurre de la misma manera o con la misma intensidad en todos los casos, debido a que también existen referentes en sentido contrario, como por ejemplo, amistades que subestiman a los estudios universitarios y prefieren la incorporación al mercado laboral y la consecuente obtención de ingresos económico.

Con relación a los profesionistas, se afirma que por lo general influyen de manera positiva porque se observa que, en ciertos casos, han cambiado de forma favorable sus condiciones y estilo de vida. En especial, dicha influencia se observa con profesores con los han cursado clases o con egresados universitarios que gozan de distinción o prestigio en la comunidad.

- **Escenarios externos que influyen en las representaciones sociales**

Cabe mencionar que la imagen de la educación superior de otros entornos, fuera de Tepatitlán, ha favorecido para que algunos jóvenes se interesen más por el conocimiento

de la educación superior, ello ocurre por una parte porque quienes han salido de la localidad conocen otras ofertas educativas y por otra, por el deseo de cursar estudios en ambientes distintos a los propios.

Al respecto vale la pena referir que dada la cercanía geográfica con las ciudades de Guadalajara, Aguascalientes y León es común que en el entorno los jóvenes migren a dichas localidades y les transmitan experiencia de estudio y de vida a los habitantes de la comunidad de Tepatitlán. Además, también conviene señalar que no en pocas ocasiones, instituciones educativas del nivel superior, acuden a las escuelas (en especial de bachillerato) del entorno para promover su oferta educativa y promover con ello, el interés por cursar dicho nivel de estudios.

- **El lugar que ocupan los medios de los medios de comunicación masiva para los jóvenes tepatitlenses sobre la educación superior**

Para los jóvenes, el medio de comunicación masiva que aparece más reiteradamente en sus discursos es el uso del internet, pues lo consideran una herramienta que los vincula a nuevos conocimientos, referentes y acercamiento con otras realidades. Al respecto manifiestan que los ha ayudado como medio de aprendizaje, pues en éste, han adquirido cursos, tutoriales, hacer búsquedas de información para tareas académicas, entre otras cosas.

Asimismo, declaran que, si no tuvieran la necesidad de adquirir un título profesional y la condicionante de seguir un plan de estudios establecido por las instituciones educativas, para ellos éste sería el mejor método de adquirir conocimientos de los que ellos necesitan, sobre todo los orientados a los negocios, sin necesidad de estar sometidos a los tiempos de las instituciones.

Por su parte, respecto de otros medios masivos de comunicación, como los son la televisión, la radio y medios impresos como las revistas, comentan que juegan un papel más bien nocivo respecto en la forma de visualizar a la educación (especialmente la de nivel superior), debido a que buena parte de la programación que se exhibe y que se ve, es improductiva y de mero entretenimiento. Al respecto, cabe señalar, que, los jóvenes cuando realizan tal reflexión aluden al hecho de que dichos medios masivos (tradicionales) tienen una programación poco vinculada a los intereses y valores en los que generalmente se basa la educación formal, a saber, la ciencia y las expresiones de artístico culturales.

Consideraciones finales del análisis de las fuentes

A partir de lo dicho, se puede señalar que para analizar y en su caso comprender mejor las representaciones sociales en cuestión, incluyendo sus elementos e interacciones, fue necesario conocer cuáles fueron las fuentes de donde éstas emanaron. En ellas, se pudo advertir que, si bien es cierto que las mismas son variadas, interdependientes y dinámicas, es la familia la que en mayor grado influye en la manera de representar a la educación superior por parte de los jóvenes entrevistados. Además, de que dichas fuentes, en determinados momentos, fungen como motivadores u obstaculizadores hacia la valoración y, en su caso inserción, a dicho nivel de estudios.

Por tanto, respecto de este punto, se puede señalar que las representaciones sociales que tienen de la educación superior los jóvenes tepatitlenses son elaboraciones que no están construidas por apropiaciones individuales de la información cultural, sino, justamente, por múltiples conocimientos de membresía social que se usan estratégica y reflexivamente en la vida cotidiana (Rodríguez, 2011); en ellas se advierten un cúmulo amplio de significados, los cuales varían dependiendo de la fuente que les da origen.

Por todo ello, su tratamiento resultó importante, ya que, de no haberlo hecho, no se comprendería adecuadamente el sentido de las representaciones sociales antes señaladas.

6. CONCLUSIONES

El presente trabajo de indagación pretendió contribuir, a partir del análisis de las representaciones sociales, al conocimiento respecto de las relaciones que existen entre la comunidad (en este caso de jóvenes) con las instituciones educativas del ámbito superior, así como aportar al estudio de los imaginarios que sobre los estudios universitarios tiene la población En el contexto específico de Tepatitlán de Morelos en el estado de Jalisco.

Este trabajo partió de la idea de considerar a la juventud o al joven como parte integrante y activa del entramado social, quien construye, conforme a diversas condiciones socio-históricas, sus sistemas de representaciones, tanto de sí mismo como de entidades sociales -como la familia, la comunidad- y, en este caso, de una estructura social compleja como lo es la educación superior, también denominada universidad o estudios universitarios.

La indagatoria se basó en cómo la noción de representación social abre un espacio para comprender y explicar, de un modo diferente e integrador, las producciones subjetivas respecto a objetos, hechos y procesos instituidos por la cultura y/o por la emergencia de un entramado social particular. A través de ellas es posible develar cómo se constituye lo social en tanto experiencia vivida y, mediante los discursos y prácticas de sujetos y grupos, acceder a procesos sociales complejos (Perera, 2005)

Mediante el empleo una metodología de enfoque cualitativo (método de teoría fundamentada y la entrevista como técnica básica para la recolección de datos) se logró responder a la pregunta general de investigación: ¿Cuáles son y cómo interactúan los elementos que conforman a las Representaciones Sociales sobre la Educación Superior de los jóvenes de Tepatitlán de Morelos, Jalisco?

De manera concreta, fue posible contestar a tal interrogante, tomado en consideración las respuestas que se realizaron a las siguientes preguntas específicas:

- ¿Qué características tienen los contenidos que aparecen en los discursos de jóvenes en torno a sus representaciones sociales de la educación superior?
- ¿Cuáles son las principales diferencias que se observan en las representaciones sociales conforme a género de los participantes?
- ¿Qué aspectos presentan las fuentes de las representaciones sociales de la educación superior en jóvenes de Tepatitlán?

Con respecto a la primera de ellas, la respuesta de quien aquí escribe, apuntó a hacia la noción de que la imagen más usual y general detectada de las representaciones sociales se integra mediante de tres núcleos figurativos o categorías, a saber:

- Mecanismo de socialización, desarrollo personal y profesional
- Mecanismo para la movilidad social
- Mecanismo para el posicionamiento y reconocimiento social

Sobre el primero, en términos generales, se reconoce a la educación superior como PROFESIÓN=AUTORREALIZACIÓN. En ella, los jóvenes identifican que la educación superior tiene como propósito coadyuvar a la autorrealización personal, a establecer nuevas relaciones sociales, al acceso a nuevos conocimientos y a alcanzar una ocupación futura ligada a sus proyectos personales.

Respecto del segundo núcleo figurativo, se formula la idea que a la educación superior se le presenta como PROFESIÓN=MECANISMO PARA EL TRABAJO ESPECIALIZADO Y EL ASCENSO SOCIAL. Específicamente, los jóvenes suponen que la educación superior propicia el ascenso social tanto a nivel personal como familiar.

Con relación al tercer núcleo, se alude a que la educación superior se muestra como PROFESIÓN= ALTA POSICIÓN Y PRESTIGIO SOCIAL. En éste se le entiende como mecanismo que puede llevar a los jóvenes a obtener un anhelo de grupo social, a saber, prestigio y reconocimiento social.

La respuesta a la segunda pregunta planteó que las principales diferencias en las representaciones sociales que existen entre los géneros, es en primer lugar, que para las mujeres tiene mayor preponderancia el primer núcleo figurativo, “mecanismo de socialización, desarrollo personal y profesional”, mientras que para los hombres lo es el “mecanismo para la movilidad social”; y en segundo, aunque ambos géneros suponen que con la educación superior se puede alcanzar posicionamiento y prestigio social, existen matices que perfilan diferencias sustanciales. Para las mujeres, dicho reconocimiento significa superar las limitaciones culturalmente asignadas y para los hombres es arribar al “éxito” social anhelado por buena parte de los habitantes de la comunidad.

Finalmente, la respuesta a la tercera pregunta asentó que las principales fuentes que le dan origen a dichas representaciones son la familia, la comunidad (localidad, colonia, barrio), los grupos de influencia económica de la localidad, las instituciones educativas, la iglesia, los agentes (amistades, profesionistas), otros escenarios, así como los medios de comunicación.

Sobre este punto quien aquí escribe señala que, si bien es cierto que tales fuentes son variadas, interdependientes y dinámicas, es la familia la que en mayor grado influye en la manera de representar a la educación superior por parte de los jóvenes entrevistados. Además, de que las mismas en determinados momentos, fungen como motivadoras u obstaculizadoras hacia la valoración y en su caso inserción, a dicho nivel de estudios.

Con relación a las posibles explicaciones o determinantes de los hallazgos en cuestión sobresalen los rasgos culturales de la localidad de Tepatitlán, el relativamente poco valorado papel que juega la educación para una buena parte de sus habitantes, las condiciones específicas en que viven los jóvenes implicados en el estudio (tanto si son hombres o mujeres), la correspondiente identificación (o en su caso rechazo o negociación) con los valores familiares y, muy especialmente, con la cosmovisión que ha traído consigo la llamada economía neoliberal, que se caracteriza por favorecer el “éxito” individual y la bonanza económica.

Por tanto, de manera puntual, se puede señalar que los principales elementos que esclarecen los hallazgos encontrados son los siguientes:

- A sus propios rasgos culturales,
- Al peso que históricamente en la comunidad se le ha dado a la educación,
- A las circunstancias familiares y personales de los jóvenes (por ejemplo, la condición de género),
- Al sentido de pertenencia (apropiación, rechazo o negociación) que reportan estos jóvenes con los valores y objetivos sociales que persigue su familia y comunidad y,
- A la influencia de la cosmovisión que auspicia la globalización neoliberal en el mundo (en tal sentido destaca la búsqueda del éxito personal -económico- la cultura del emprendedurismo y la distinción social.

Desde luego cabe advertir que dichos hallazgos y explicaciones no pueden generalizarse a todos los jóvenes de México, por el contrario, los mismos tienen sentido y aplicación para los jóvenes de Tepatitlán de Morelos, Jalisco que participaron en la indagatoria. Además de que también debe reconocerse que los mismos no son unívocos, son cambiantes y tienen sentido argumentativo para el tiempo y personas que se tomaron en cuenta en el desarrollo de la presente investigación.

En síntesis, para la autora del presente trabajo, la forma en que los jóvenes de Tepatitlán ven la educación superior es como un mecanismo que auspicia la socialización, el desarrollo personal y profesional; una forma de favorecer la movilidad social; y una estrategia que favorece el posicionamiento y reconocimiento social. También, tal como

se dijo anteriormente, existen diferencias entre géneros, en donde las mujeres la perciben más como una posibilidad de empoderarse y arribar a la realización personal y los hombres, principalmente como una forma de alcanzar el éxito social y económico. Además, las principales fuentes de las que éstas emanan son la familia (primordialmente), la comunidad, los grupos de influencia económica, las instituciones educativas, la iglesia, los agentes (amistades, profesionistas), otros escenarios, así como los medios de comunicación.

Dicho lo anterior se puede indicar que el presente trabajo tiene como principales virtudes las siguientes:

- Caracteriza a las representaciones sociales de la educación superior que están presentes en la población estudiada.
- Proporciona indicios para explicar los hallazgos encontrados.
- Moldea una forma de emplear el método de la Teoría Fundamentada para el estudio de las representaciones sociales.
- Puede servir como un referente para emprender estudios afines o similares y puede servir de base para plantear hipótesis explicativas del fenómeno que se estudia.

Asimismo, es justo también decir que, como todo trabajo de investigación, en el presente, los hallazgos no están exentos de limitaciones que en el futuro sería deseable se superen:

- Como es propio de los estudios cualitativos, no se pueden generalizar los hallazgos a otros contextos o poblaciones. A lo sumo, en el presente caso, el estudio puede tener un sentido heurístico para emprender nuevas investigaciones y plantear nuevas explicaciones.
- El trabajo no considera otro criterio, además del género, para reconocer diferencias en las representaciones sociales. Estos pudieran ser, el nivel socioeconómico, la edad, la inmersión o no en el sistema educativo superior y el entorno rural o urbano en el que habitan los jóvenes, entre otros.
- El trabajo no emplea otras estrategias de recolección de datos que pudieran emplearse en la presente investigación. Como, por ejemplo, entrevistas grupales, observaciones o redes semánticas naturales.

Por último y para concluir, el actual trabajo se plantea como una prospectiva deseable que en el futuro se realicen trabajos afines al presente, en donde se superen las limitaciones ya señaladas y que especialmente, se contemplen otras poblaciones, grupos

etarios (adolescentes, adultos, personas de la tercera edad) y sectores de las comunidades (representantes de empresas, iglesias, miembros de la clase política y responsables instituciones de las instituciones educativas, entre otros) donde pueda profundizarse sobre las representaciones sociales en torno a la educación superior. Esta invitación tiene la intención de que se analicen mejor las complejas relaciones que existen entre la comunidad y las instituciones educativas del ámbito superior y se aporte significativamente a la comprensión de los imaginarios que sobre los estudios universitarios tienen las distintas personas que, de alguna forma u otra, están vinculados con los jóvenes.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. (2001). *Prácticas y representaciones sociales*. México: Ediciones Coyoacán .
- Aisenson, D. et al. (2000). "Jóvenes escolarizados: proyectos y contextos". *Anuario VIII de Investigaciones en Psicología, Universidad de Buenos Aires*, 2, 254-270.
- Aisenson, D. (2007). "Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación". En J. Castorina, D. Aisenson, N. Elichiry, A. Lenzi y S. Schlemenson (coords.) *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa*. Buenos Aires: Editorial NOVEDUC.
- Aisenson, D., Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Polastri, G., y Duro, L. (2008). *El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio. Un análisis desde la perspectiva de la psicología de la orientación*. Buenos Aires : Anuario XV de investigaciones. Instituto de Investigaciones, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología.
- Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(56), 1-11.
- Almaguer, C., y Piñones, L. (2001). *Las representaciones de alumnas y alumnos de primaria y secundaria acerca de la igualdad de educación entre niños pobres y ricos*. México: Tesis para obtener el título de licenciado. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Altbach, P., y Salmi, J. (2011). *The road to academic excellence: The making of world-class research universities*. Washington D.C.: World Bank Publications.
- Alvez-Mazzotti. (2008). Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, 18-43.
- Alvez-Mazzotti, A., y Wilson, T. (2006). Fracaso escolar: relación entre representaciones sociales de profesores y su práctica docente. En S. Valencia, B. Jiménez, y R. López, *Representaciones sociales. Avances en América y Europa*. México: Universidad de Guadalajara.
- Ames, P. (2013). Constructing new identities? The role of gender and education in rural girls' life aspirations in Peru. *Gender and Education*, 267-283.
- Andrade, Lourdes. (2011). *Educación superior y transformación de las identidades femeninas: el caso de la Universidad Veracruzana en los albores del siglo XXI [Tesis para obtener el grado de Maestría en Investigación Educativa]*. Xalapa: Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

- Andrade, V. (1999). *Representaciones sociales de la calidad educativa en alumnos y profesores de posgrado: estudio de caso*. México: Tesis para obtener el grado de Maestro. Universidad Nacional Autónoma de México.
- ANUIES. (26 de Junio de 2015). *Cobertura y calidad, grandes retos de la educación superior: ANUIES*. Obtenido de ANUIES: <http://www.anui.es/secretaria-general/cobertura-y-calidad>
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. San José: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO.
- Arbesú, I., Gutiérrez, S., y Piña, J. (2006). Las representaciones sociales de los profesores de la UAM-Xochimilco y las becas a la productividad académica. *Evaluación de la docencia y copetencias*. Santiago de Compostela.
- Arias, M., Arias, E., y Arias, J. (2013). La educación superior en México: financiamiento de instituciones y estudiantes. *Tecstecalt*, 5(14).
- Arias, M., Ibañez, A., y Peña, X. (2013). *Mujeres rurales jóvenes y migración en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes, Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo : una propuesta de la ANUIES*. Distrito Federal: ANUIES.
- Ávila, F. (2006). *Historia de las Universidades*. Obtenido de Universidad de Alicante: <http://www.ua.es/es/presentacion/orihuela/historia.html>
- Aviles, M. (2005). *Representación social de la violencia de género en universitarios de la Facultad de Psicología*. México: Tesis para obtener el título de licenciado. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Balán, J. (2000). *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio*. Cuernavaca: UNAM, CRIM, CEDES.
- Balduzzi, M., y Egle, R. (2010). Representaciones sociales e ideología en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios avanzados. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(2), 65-83.
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*(9), 3.1-3.15.
- Barberena, D. (2008). *Las representaciones sociales de sexto semestre sobre las carreras de Técnico Superior Universitario en la Universidad Tecnológica de Tulancingo y su repercusión en la matrícula*. México: Tesis para obtener el grado de Doctor. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Barbosa, M. (2006). Representaciones sociales de jóvenes alumnos de enseñanza secundaria sobre la escuela y sus perspectivas de futuro. En S. J. Valencia, y R. López,

- Representaciones sociales. Avances en América y Europa.* México: Universidad de Guadalajara.
- Benito, J. (1981). Filosofía y educación superior. En *Memoria del X Congreso Ordinario de Filosofía del Derecho y Filosofía Social* (págs. 177-188). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Berain, J. (1990). *Representaciones colectivas y proyecto de modernidad.* Barcelona: Anthopos.
- Bernal, J. (1992). *El nacimiento de la ciencia moderna.* Ciudad de México: Nueva Imagen.
- Bonfil, Paloma (2001). "¿Estudiar para qué? Mercados de trabajo y opciones de bienestar para los jóvenes del medio rural. La educación como desventaja acumulada", en E. Pieck. (coord.), *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social.* México: UIA/IMJ/ UNICEF.
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales.* Colombia: Editorial Norma.
- Bowles, S., y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista.* México: Siglo XXI.
- Calonge, S. (2002). Representaciones sociales y prácticas pedagógicas no formales. *Revista de Pedagogía*, 23(66).
- Calonge, S. (2006). Los procesos sociocognitivos en el discurso mediático sobre la escuela primaria en Venezuela. En S. Valencia, B. Jiménez, y R. López, *Representaciones sociales. Avances en América y Europa.*, México: Universidad de Guadalajara .
- Careaga Butter, M. (2016). *A propósito de universidades en la historia y el naciente Doctorado en Educación.* Obtenido de Universidad Católica de la Santísima Concepción: <http://www.ucsc.cl/blogs-academicos/a-proposito-de-las-universidades-en-la-historia-y-el-naciente-doctorado-en-educacion/>
- Casillas, M. (2013). La devoción al Señor de la Misericordia en el naciente Tepatitlán . En C. González, J. Hernández, H. Medrano, y A. Reynoso, *Historia y cultura regionales. Patronos y mártires alteños* (págs. 37-54). Tepatitlán de Morelos: Centro Universitario de Los Altos. Universidad de Guadalajara.
- Castañeda, M. (2007). Ampliación de opciones laborales escolares de las mujeres rurales de Tlaxcala. En D. Robichaux, *Familias Mexicanas en Transición* (págs. 185-213). México: Universidad Iberoamericana.
- Castañeda, L., y Médor, B. (2010). Formación profesional y visión del mundo. El caso de la Licenciatura en Administración de dos IES mexicanas. En J. Flores, R. López Paniagua, y S. Sandoval (Eds.), *Procesos formativos y estructuración regional de los mercados de trabajo* (pp. 197-212). Guadalajara: Universidad de Guadalajara-Centro Universitario de la Ciénega.

- Castellanos, M. (2006). *Prácticas y representaciones sociales sobre la lectura en estudiantes de primer ingreso de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco*. México: Tesis para obtener el grado de Maestro. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castorina, J., y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9(9), 15-40.
- Castrejón, R. (2005). *Las representaciones sociales que construye el orientador educativo del nivel medio básico*. México: Tesis para obtener el título de licenciado. UNAM. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón.
- COPLADE. (2011). *Plan Regional de Desarrollo 2030. Región Altos Sur*. Tepatitlan de Morelos: Gobierno del Estado de Jalisco.
- Corrales, S. (2006). *La Cultura de la Familia. Una estrategia de cambio social*. México: Edamex.
- Corrales, S. (2007). La Misión de la Universidad en el Siglo XXI. *Razón y palabra*(57). Junio-Julio de 2007. Obtenido de Razón y palabra: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n57/scorrales.html>
- Cortez, D. (2015). *Los proyectos laborales de los estudiantes que trabajan: aprendizajes, expectativas y estrategias [Tesis para obtener el grado de Maestría en Innovación Educativa]*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Creswell, J. W. (1994). *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*. Sage.
- Cuevas, Y. (2006). Representaciones sociales de estudiantes y profesores. La UNAM el segundo hogar. En J. Piña, *Prácticas y representaciones en la educación superior* (págs. 50-95). México: Plaza y Valdés.
- Cuevas, Y. (2015). La institución privada en México Representaciones sociales de estudiantes: privilegio y prestigio. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 6(16), 46–66.
- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES,.
- De Hoyos, R., Martínez de la Calle, J., y Székely, M. (2010). Educación y movilidad social en México. *Centro de Estudios Espinosa Yglesias*, 1-26.
- Doller, R. (1992). *Representaciones sociales de los científicos sobre ciencia y divulgación científica*. México: Tesis para obtener el grado de licenciado. UAM-Xochimilco.
- Domínguez, S. (2006). Lo que los maestros de primaria “piensan” del niño: un acercamiento social a su mundo. En S. J. Valencia, y R. López, *Representaciones sociales. Avances en América y Europa*. México: Universidad de Guadalajara.

- Durand, J., y Arias, P. (2014). Escenarios locales del colapso migratorio. Indicios desde los Altos de Jalisco. *Papeles de población*, 20(81), 165-192.
- Eisner, E. W. (1991). *El Ojo Ilustrado: Indagación cualitativa y la mejora de la práctica educativa*. New York: Macmillan.
- Estrada, R., y Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen: Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 2-19.
- Fábregas, A. (1986). *La formación histórica de una región: Los Altos de Jalisco*. México: Ediciones de la Casa Chata .
- Farr, R. (1986). Las representaciones sociales. En S. Moscovici, *Psicología Social II* (págs. 495-506). Barcelona: Paidós.
- Figari, C., Dellatorre, G., y Romero, S. (2008). Educación e imaginario moderno en las representaciones de los estudiantes universitarios. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 18, 254-262.
- Flamant, C. (2001). Estructura, dinámica y transformación de representaciones. En J.-C. Abric, *Prácticas sociales y representaciones* (págs. 33-52). México: Ediciones Coyoacán.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gallegos, F. (1997). *Tepatitlán de Morelos*. Recuperado el 20 de Diciembre de 2015, de inafed.gob.mx:
<http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM14jalisco/municipios/14093a.html>
- Garrido, A., y Álvaro, J. L. (2007). *Psicología social: perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Giddens, A. (2006). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Gilbert. (2013). El Alteño Global Reloaded: una caracterización de Los Altos de Jalisco. En A. R. Rábago, *Los Altos Sur de Jalisco: Investigación sociocultural actualizada* (págs. 9-19). Tepatitlán de Morelos, Jalisco: Centro Universitario de Los Altos.
- Gilbert, C., y Camarena, M. (2007). *El alteño global: trayectorias evolutivas de Los Altos de Jalisco: evolución política y sociocultural en la era de la sociedad global*. Tepatitlán de Morelos, Jalisco: Ediciones de la Noche.
- Giménez, G. (2009). *Identidades Sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Sociology Pr.

- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. London: Wiedenfeld and Nicholson.
- Gobierno de la República, M. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013- 2018*. México: Gobierno de la República.
- Goetz, J., y LeCompte, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.
- Gómez, Angélica. (2007). *Movilidad Internacional de la Facultad de Derecho de la Universidad de Colima [Tesis para obtener el grado de Maestría en Pedagogía]*. Colima: Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima.
- Gómez, G., y Solano, M. (2006). *La globalización y su impacto en la región: Educación y situación laboral de los estudiantes del Centro Universitario de los Altos*. Tepatitlán de Morelos, Jalisco: Ediciones de la noche.
- Gómez, M. (2013). Relevo patronal en Lagos: de San Sebastian a Nuestro Padre Jesús del Calvario. Religión y etnicidad. En C. González, J. Hernández, H. Medrano, y A. Reynoso, *Historia y cultura regionales. Patronos y mártires alteños* (págs. 15-36). Tepatitlán de Morelos: Centro Universitario de Los Altos. Universidad de Guadalajara.
- González, C., y Reynoso, A. (2013). La ambivalencia como característica común en los procesos migratorios. En A. Reynoso, *Los Altos Sur de Jalisco: Investigación sociocultural actualizada* (págs. 67-76). Tepatitlán de Morelos, Jalisco: Centro Universitario de Los Altos.
- González, F. (2006a). Las autoridades de la UNAM: representaciones sociales de estudiantes universitarios. En J. Piña, *Práctica y representaciones en la educación superior* (págs. 96-145). México: Plaza y Valdés.
- González, F. (2006b). Representaciones sociales de los estudiantes universitarios; productos y reflexiones de una línea de investigación. En S. Valencia, B. Jiménez, y R. López, *Representaciones sociales. Avances en América y Europa*. México: Universidad de Guadalajara.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura: crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Güemes, C. (2003). La identidad del maestro de educación normal. En J. Piña, *Representaciones, imaginarios e identidad: actores de la educación superior*. México: Plaza y Valdés.
- Güemes, R. (2002). *Las representaciones sociales en la construcción de los procesos identitarios del maestro de educación normal. El caso de la Escuela Normal de Especialización*. México: Tesis para obtener el grado de Maestro. Universidad Nacional Autónoma de México .

- Guerra, M. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 243-272.
- Guerrero, J., y Faro, R. (2012). Breve análisis del concepto de educación superior. *Alternativas en Psicología*, 16(27), 34-41.
- Gutiérrez, S. (2007). Las representaciones sociales. Panorama bibliográfico. *Versión*, (19), 315-340.
- Guzmán, C. (2013). *Los estudiantes y la universidad: Integración, experiencias e identidades*. México: Biblioteca de la Educación Superior.
- Guzmán; C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 71-87
- Guzmán, C., y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1053.
- Hamui, A., y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 55-60.
- Hernández, J. (2002). *La Deshonra, nodriza del homicidio alteño. El honor como criminogénesis de la violencia homicida en Arandas y Tepatitlán de Morelos, Jalisco. Periodo 1900-1960*. Tepatitlán de Morelos: Tesis para obtener el grado de Licenciado. Universidad de Guadalajara.
- Hernández, J. (2013). Introducción. En C. González, J. Hernández, H. Medrano, y A. Reynoso, *Historia y cultura regionales. Patronos y mártires alteños* (págs. 7-14). Tepatitlán de Morelos, Jalisco: Centro Universitario de Los Altos. Universidad de Guadalajara.
- Hernández, V., Gómez, E., Maltes, L., Quintana, M., Muñoz, F., Toledo, H., Pérez, E. (2011). La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos de Enseñanza Básica y Media de la Provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos-Chile. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 71-83.
- Horn, L. J. y Carroll, C. D. (1998). *National Center for Education Statistics. Stopouts or stayouts? Undergraduates who leave college in their first year, NCES 1999-087*. U.S. Department of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Ibáñez, B. C. (1994). Pedagogía y Psicología Interconductual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20, 99-112.
- Ibáñez, T. (2001). *Psicología social constructorista*. México: Universidad de Guadalajara.

- Ibarrola, M. (2001). Los cambios estructurales y las políticas de capacitación y. En E. Puick, *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social* (págs. 221-249). México: Coedición: UIA/IML/UNICEF7Cinterfor-OIT, RET y CONALEP.
- Icazuriaga, C. (2002). *La Ciudad y el campo en Tepatitlán, Jalisco*. Colotlán, Jalisco: Ediciones de la noche.
- INEGI. (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Obtenido de Instituto Nacional de Estadística y Geografía : <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social II* (págs. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (1989). Las representaciones sociales: un campo en expansión. En D. Jodelet, *Les representatios sociales*. Presses: Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En D. Jodelet, y T. Guerrero, *Develando la cultura* (págs. 7-30). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco*(21), 133-154.
- Kirk, J., y Miller, M. (1986). *Realibility and Validity of Qualitative Research*. California: Sage.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lincoln, Y., y Guba, E. (1985). *Indagación Naturalista*. Beverly Hills: SAGE.
- Locke, L., Spirduso, W., y Silverman, S. (1987). *Propuestas que funcionan: Una guía para la planificación de disertaciones y grandes propuestas*. Newbury Park: Sage.
- Lofland, J., y Lofland. L. H. (1984). *Analyzing social settings*. Belmont: Wadsworth.
- López, E. (1997). Cambio religioso y estructuras de poder en Los Altos de Jalisco: 1973-1997. En C. González, *Los Altos de Jalisco a fin de Siglo* (págs. 149-176). Tepatitlán de Morelos, Jalisco: Centro Unievrstario de Los Altos. Universidad de Guadalajara.
- López, E. (1999). *Último cielo en la cruz*. Guadalajara, Jalisco: Ediciones de la noche.
- López, F. (1995). *Representaciones sociales de los profesores sobre sus procesos de formación docente y su práctica educativa en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa*. México: Universidad Nacional Autónoma de México .
- López, F. (1999). *El profesor: su educación e imagen popular*. México: Tesis para obtener el grado de Doctor. Univerisdad Nacional Autónoma de México.

- Macías, A., y Muría, J. (2003). *El desarrollo urbano de Tepatitlán de Morelos*. Zapopan: Colegio de Jalisco y Centro Universitario de los Altos, UdG.
- Margulis, M., y Urresti, M. (2008). La juventud es más que una palabra. En M. Margulis, *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud* (págs. 13-30). Buenos Aires: Biblos Sociedad.
- Marshall, C., y Rossman, G. (1989). *Diseñando la investigación cualitativa*. Newbury Park: Sage.
- Martín, C., y Perera, M. (2001). Representaciones sociales de la vida cotidiana en Cuba. *Revista Cubana de Psicología*, 18(1), 34-45
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Liberadores*(4), 73-80.
- Mata, M., Rascón, G., y Romo, M. (2003). Ser y pensar. Aprendizajes de las mujeres durante la huelga de la UNAM, 1999-2000. En J. Piña, *Representaciones, imaginarios e identidad: actores de la educación superior*. México: Plaza Y valdés.
- Medrano, H. (2013). Tranquilino Ubiarco Robles o el cielo en oferta. En C. González, J. Hernández, H. Medrano, y A. Reynoso, *Historia y cultura regionales. Patronos y martires alteños* (págs. 79-94). Tepatitlán de Morelos: Centro Universitario de Los Altos. Universidad de Guadalajara.
- Mercado, L. (2002). *El docente de educación básica, representaciones sociales de su tarea profesional*. México: Tesis para obtener el grado de Doctor. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M., y Huberman, A. (1984). *Análisis de datos cualitativos: un manual de métodos nuevos*. Beverly Hills: Sage.
- Mireles, O. (2001). *La representación social de la excelencia en el posgrado universitario. Estudio de tres proyectos académicos en el área de ciencias experimentales*. México: Tesis para obtener el grado de Maestro. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mireles, O. (2003). Excelencia en el trabajo científico. Representaciones de los agentes de posgrado. En J. Piña, *Representaciones imaginarios e identidad: actores de la educación superior*. México: Plaza y Valdés.
- Mireles, O. (2011). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. *Sinéctica*(36), 1-11.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea digital*(2), 1-25.
- Morgan, D. L., y Krueger, R. A. (1998). *Planning focus groups (Vol. 2)*. London: SAGE.

- Morse, J. M. (1999). Qualitative generalizability. *Qualitative health research*, 5-6.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul .
- Núñez, A., y Cuccaro-Alamin, S. (1998). *First-Generation Students: Undergraduates Whose Parents Never Enrolled in Postsecondary Education First-Generation Students : Undergraduates Whose Parents Never Enrolled in Postsecondary Education*. Washington DC: NCES. <https://doi.org/10.1086/680411>
- Olmos, L. (2004). *La crisis de la universidad humanista*. México: CETIS.
- Palacios, A. (2009). Los estudios de representaciones en las Ciencias Sociales en México: 1994-2007. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 15(29), 91-109.
- Palma, C. (2013). La privatización de la educación superior en Chile: procesos de masificación y reproducción social. *Sociedad Hoy*, 24(1), 119-140.
- Palomar, C. (2005). *El orden discursivo de género en Los Altos de Jalisco*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Partida, R. (2013). Dinámica regional en los Altos de Jalisco: articulación socio-espacial y mercados de trabajo. En A. Reynoso, *Los Altos Sur de Jalisco. Investigación sociocultural actualizada* (págs. 45-66). México: Centro Universitario de Los Altos. Universidad de Guadalajara.
- Pereira de Sá, C. (1998). *La construcción del objeto de la investigación en las representaciones sociales*. Río de Janeiro: UERJ.
- Perera, M. (2003). *A propósito de las representaciones sociales : apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. La Habana: CD Caudales. CIPS - Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Perera, M. (2005). *Sistematización crítica de la teoría de las Representaciones Sociales*. La Habana: Tesis para obtener el grado de Doctor. CIPS Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Pérez, I. (2016). *El proceso de adaptación de los estudiantes a la universidad en el Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara*. México: Tesis para obtener el grado de Doctor. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Pérez, J. (2002). *Jóvenes mexicanos del siglo XXI. Encuesta Nacional de Juventud 2000*. México: Instituto Mexicano de la Juventud, Centro de Investigaciones y Estudios de Juventud.
- Pérez, J. (2015). Sege Moscovici 1925-2014: Una sinopsis de su legado intelectual y científico. *Boletín Sceps*(4), 38-63.
- Pérez, J., y Zermeño, S. (1989). *La juventud mexicana: una discusión sobre su conocimiento* (En Rodríguez, E, y Ottone, E. Mitos, certezas y esperanzas: Tendencias de las

- investigaciones sobre juventud en America Latina ed.). Montevideo: CELAJU-UNESCO.
- Petracci, M., y Kornblit, A. (2007). Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista. En A. Kornblit, *Metodologías cualitativas: modelos y procedimientos de análisis* (págs. 91-112). Buenos Aires: Biblos Editorial .
- Piña, J., y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 26(105-106), 102-124.
- Piña, J., y Seda, I. (2003). Perspectiva de análisis. En P. Juan, A. Furlan, y L. Sañudo, *Acciones, Actores y Prácticas Educativas* (Vol. II, págs. 31-42). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Piña, J., Furlán, A., y Sañudo, L. (2003). *Acciones, Actores y Prácticas Educativas*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Grupo Ideograma.
- Piñero Ramírez, S. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. *Revista de Investigación Educativa*, (7), 1-19.
- Potter, J., y Litton, I. (2009). Some problems underlying the theory of social representations. *British Journal of Social Psychology*, 81-90.
- Prado de Souza, C. (2000). Develando la cultura escolar. En D. Jodelet, y A. Guerrero, *Develando al cultura. Estudios en representaciones sociales* (págs. 127-153). México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Preciado, J. (1997). *Poder local y municipio en dos ciudades medias de los Altos: Tepatitlán y Lagos de Moreno*. Tepatitlán de Morelos, Jalisco: Centro Universitario de Los Altos.
- Puick, E. (2001). La capacitación para jóvenes en situación de pobreza. En E. Puick, *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social* (págs. 95-153). México: UIA/IML/UNICEF7Cinterfor-OIT, RET y CONALEP.
- Ramírez, J. (2007). Durkheim y las representaciones colectivas. En T. Rodríguez, y M. García, *Representaciones Sociales. Teoría e Investigación* (págs. 17-50). México: Universidad de Guadalajara.
- Reale, G., y Antiseri, D. (1988). *Historia del pensamiento filosófico y científico* (Vol. I). Barcelona: Herder.
- Redondo, M. S., y Reverol, C. L. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 41-54.
- Reich, R. (1993). *El trabajo de las Naciones*. México: Vergara.

- Rendón, T., y Salas, C. (2000). *Educación y empleo juvenil, en Jóvenes: una evaluación del conocimiento. La investigación sobre juventud en México 1986-1999*. México: Instituto Mexicano de la Juventud, Centro de Investigaciones y Estudios sobre Juventud.
- Rentería, D. (2012). *Posibilidades de autorrealización: Significados de la educación superior y proyecto de vida en estudiantes universitarios de Tijuana [Tesis para obtener el grado de Maestría en Estudios Culturales]*. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte.
- Reséndiz, E. (2003). *El género en las representaciones del profesorado de secundaria acerca del alumnado*. México: Tesis para obtener el grado de licenciado. Universidad Pedagógica Nacional.
- Restrepo, D. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *Revista CES Psicología*, 122-133.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría Sociológica Clásica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rodríguez, C. (2006). La vigencia de la educación como mecanismo de movilidad social en la sociedad del conocimiento. *Revista Regional de Investigación Educativa*(3), 66-80.
- Rodríguez, T., y García, M. (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. México: Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez, T. (2011). Discusiones teórico-metodológicas sobre el carácter contextual de las representaciones sociales. *Sinéctica*, (36), 1-11.
- Romo, J. (2009). *Jóvenes universitarios de Aguascalientes. Procesos identitarios y reflexividad moderna [tesis para obtener el grado de Doctorado en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa]*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.
- Salas, E. (2006). La representación social de la calificación: estudio comparativo entre profesores y alumnos. En S. Valencia, B. Jiménez, y R. López, *Representaciones sociales. Avances en América y Europa*. México: Universidad de Guadalajara.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., y Arnal, E. (2009). Tertiary Education for the Knowledge Society. *Cuadernos del Cendes*, 26(71).
- Sapiains, R., y Zuleta, P. (2001). Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. *Última Década*(15), 52-72.

- Seidmann, S., Azzollini, S., Bail, V., Vidal, V., y Thome, S. (2007). Representaciones sociales sobre la educación y el trabajo en una época de crisis social, en jóvenes argentinos universitarios. *Anuario de Investigaciones*, 14, 177-182.
- Seidmann, S., Azzollini, S., Thomé, S., Di Iorio, J. (2012) Construcciones identitarias, juventud y vida cotidiana: un estudio desde la Teoría de las Representaciones Sociales. *Anuario de Investigaciones*, 18, 295-300.
- Seidmann, S., Azzollini, S., y Di Iorio, J. (2013). Construcción del pensamiento social: representaciones sociales sobre la no inserción formal en jóvenes. *Anuario de investigaciones*, 20 (1), 233-239. Recuperado en 24 de mayo de 2018, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862013000100023&lng=es&tlng=es.
- SEP y OEI. (1994). *Sistema Educativo Nacional de México*. Organización de Estados Iberoamericanos, México, D.F. Obtenido de www.oei.es/quipu/mexico/mex10.pdf
- SIEG. (2012). *Tepatitlán de Morelos. Diagnóstico del Municipio*. Guadalajara: Sistema de información estadística y geográfica de Jalisco.
- Sifuentes, V. (2013). *Las representaciones sociales de la educación superior de los estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán-UNAM [Tesis para optar por el grado de Maestra en Estudios Políticos y Sociales]*. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.
- Silas, J. (2012). Percepción de los estudiantes de nivel medio superior sobre la educación superior. Dos ciudades y cinco instituciones. *Revista Electrónica Sinéctica*(38), 1-18.
- Soler, P. (1997). *La investigación cualitativa en marketing y publicidad: el grupo de discusión y el análisis de datos*. Buenos Aires: Paidós.
- Spink, M. J. (1994). Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. En S. Jovchelovitch, y P. Guareschi, *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Tapia, G. (2015). *Estudiantes en la transición rural-urbana del bajo. Los significados del bachillerato y del trabajo*. México: Tesis para obtener el grado de Doctor. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Tenti, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: UNESCO.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tremblay, K., Basri, E., y Arnal, E. (2008). *Tertiary education for the knowledge society (Vol. II)*. Paris: OECD.

- Trinidad, A., Carretero, V., y Soriano, R. M. (2006). *Teoría fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS.
- Trow, M. (2005). *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII*. Berkeley: University of California.
- Trow, M. (2006). *Class, Race, and Higher Education in America*. Berkeley: University of California .
- Tuirán, R., y Avila, J. L. (2011). La educación superior, escenarios y desafíos. *Este País*(239), 28-33.
- Tuirán, R., y Muñoz, C. (2012). La política de educación superior: Trayectoria reciente y escenarios futuros. En M. Ordorica, y J.-F. Prud'homme, *Los grandes problemas de México* (págs. 196-199). México D.F.: El Colegio de México.
- Tünnermann, C. (1998). *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. Caracas: Ediciones CRESALC/UNESCO.
- Tünnermann, C. (2003). *La universidad ante los retos del siglo XXI*. México: Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán .
- Tünnermann, C. (2011). Pertinencia y calidad de la educación superior. *Políticas educativas de evaluación en la educación superior en América Latina y El Caribe desde el contexto de la pertinencia* (págs. 1-30). Barranquilla, Colombia: Universidad del Atlántico.
- UNESCO. (9 de Octubre de 1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo xxi: visión y acción*. Obtenido de www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Universidad de Guadalajara. (2014). *Plan de Desarrollo del Centro Universitario de Los Altos 2014-2030*. Tepatitlán: Universidad de Guadalajara.
- Urteaga, M. (2012). La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos. *Innovación Educativa*, 12(60), 159-163.
- Valenzuela, J. (2005). El futuro ya fue. Juventud, educación y cultura. *Anales de la educación común*, 28-71.
- Vargas, B. X. (2010). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber que es la investigación en general y como hacerla*. Guadalajara: ITESO.
- Vergara, M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 55-80.
- Villegas, G. (2006). *Representaciones sociales de la actividad docente*. México: Tesis para obtener el grado de Doctor. Universidad Nacional Autónoma de México.

Weiss, E., Guerra, M., Guerrero, E., Grijalva, O., Hernández Joaquín, y Tapia, G. (2012). Reflexiones finales: las prácticas y políticas. En E. Weiss, *Jóvenes y Bachillerato* (págs. 327-337). México: ANUIES.

8. Anexos

1. Guion de entrevista (se presentan las preguntas base que sirvieron para orientar la entrevista).

2. Formato para diario de campo (tiene como finalidad integrar información de las condiciones en que se presenta el entrevistado y el entrevistador en el momento en que se lleva a cabo la entrevista).

3. Consentimiento informado

4. Hoja de Información

5. Organizador avanzado de categorías, códigos y subcódigos

6. Esquemas personales (se integran los contextos donde se mueven e interactúan los participantes, los grupos de pertenencia, situaciones que están viviendo, emociones que aparecen en el discurso respecto a su sentir ante dichas vivencias y problemáticas, agentes de información, motivadores y resignificaciones que hacen de sus propias experiencias).

7. Gráficos de núcleos figurativos y fuentes de información por participante (la exposición de las representaciones sociales que a continuación se presenta, está organizada a partir de la dilucidación de los elementos que las integran -cogniciones o creencias -lo que sabe de la educación superior-, actitudes -las valoraciones que sobre ella existen- y el campo de representación -imagen o esquema social más general o estable de la misma-).

Anexo 1

GUION DE ENTREVISTA

Fecha:

Hora:

Lugar:

Objetivo:

Identificar las creencias, percepciones, conocimientos, valores, normas, opiniones, actitudes que tienen los jóvenes de Tepatitlán con distintas trayectorias de la educación superior.

Datos sociodemográficos

Nombre del entrevistado:

Edad:

Ocupación:

Trayectoria escolar (*Edad, escolaridad cada etapa, experiencia profesional*):

Participante:

Papá:

Mamá:

Hermanos:

Entrevistador:

Duración de la entrevista:

ACERCAMIENTO Y EXPERIENCIA PERSONAL CON LA EDUCACIÓN SUPERIOR:

1. Primero me gustaría que me cuentes un poco sobre ti, sobre qué haces, a qué te dedicas y qué te gusta hacer.
2. ¿Cuál fue el último grado que aprobaste en la escuela?
3. ¿Dónde has estudiado?
4. Indagar en su acercamiento y experiencia en relación a los estudios de nivel superior.
 - Expectativas de estudiar
 - Carrera que eligió o le gustaría aspirar
 - Razones por las que eligió o por las que no ha incursionado
 - Cómo fue su experiencia y sus dificultades
 - Cuál es el sentir
5. A lo largo de tu trayectoria académica, ¿cómo podrías calificar tu experiencia al estudiar?
6. ¿Qué valores te distinguen como persona?
7. ¿Qué valor tiene para ti estudiar?
8. ¿Qué opinión tienes de la educación superior?
9. ¿Qué piensas de que un joven estudie una carrera universitaria?
10. ¿Tú consideras importante que los, las jóvenes incluyan en su proyecto de vida una carrera universitaria?
11. Y tú, ¿Crees que haya ventajas y desventajas de contar con estudios de nivel superior?
12. ¿Tú consideras que hay diferencias entre alguien que estudió y alguien que no estudió la educación superior?
13. ¿Tus expectativas hacia la educación superior cuáles fueron cuando decidiste estudiar?
14. ¿Cuáles son tus expectativas en este momento?

15. ¿Qué papel juega la opinión de tus padres y de otras personas en tus decisiones sobre la educación superior?
16. ¿Recomiendas a otras y otros jóvenes que estudien la universidad?
17. ¿Cuál es tu plan a futuro?
18. ¿Cómo te visualizas dentro de cinco a diez años?

ACERCAMIENTO Y EXPERIENCIA FAMILIAR CON LA EDUCACIÓN SUPERIOR:

19. ¿Puedes platicarme sobre tus padres y hermanos, tienen estudios?
20. ¿Y qué opinión tienen tus padres sobre la educación superior?
21. ¿Y qué dice tu familia con respecto a que tú estudies?
22. Indagar en el sentir hacia los padres, hermanos, familiares.
23. Y en el caso de que los jóvenes decidan estudiar la universidad o mejor trabajar, ¿qué piensa tu familia?
24. ¿Qué valores distinguen a tu familia? ¿Los compartes?
25. ¿Cómo valoran tu familia a las personas que han estudiado?

ACERCAMIENTO Y EXPERIENCIA DE LA COMUNIDAD CON LA EDUCACIÓN SUPERIOR:

26. ¿Me puedes hablar sobre tu contexto?
27. ¿Qué valores distingues en las personas de Tepatlán?
28. ¿Qué dice la gente de Tapa acerca de que los jóvenes estudien la educación superior?
29. Indagar sobre el sentir hacia esos agentes.
30. Puedes, por ejemplo, mencionar algunas frases, comentarios u opiniones que recuerdes que hayan hecho al respecto de este tema.

31. ¿Me puedes platicar un poco sobre lo que tú sabes y piensas, sobre cómo se valora la educación superior en tu comunidad, en Tepatitlán y/ en lugar donde resides?

FUENTES DE INFORMACIÓN

32. ¿Y esa información que has escuchado de esas personas, de dónde crees que la han obtenido?
33. ¿ Has obtenido información respecto a la educación superior a través de los medios de comunicación masiva? ¿ Me puedes comentar al respecto?.
34. Puedes platicarme ejemplos que tú recuerdes muy concretos de qué manera esas opiniones, ¿esos referentes de los que me hablas que información ate brindaron, consideras que la misma ha influido en tu decisión de estudiar? ¿Recuerdas algún ejemplo en particular?
35. Y en tu círculo más inmediato: tus amigos, otros jóvenes cerca de ti, ¿qué opinan de la educación superior?
36. Indagar en las respuestas afectivas de los agentes ante:
- Su trayectoria
 - Sus decisiones
 - La educación superior
 - Indagar en sus respuestas hacia las estructuras y hacia lo que dicen las estructuras
37. ¿Crees que el haber estudiado ha influido en su vida?
38. ¿Además de ellas y ellos, cuáles personas han sido para ti un referente para estudiar la educación superior?

Gracias por participar.

Anexo 2

FORMATO PARA DIARIO DE CAMPO

<p>Nombre del entrevistado:</p> <p>Fecha, lugar y hora:</p>		
<p>Condiciones para iniciar la entrevista:</p> <p>(Percepción que tiene el entrevistador del participante como de sí mismo para el inicio y desarrollo de la entrevista).</p> <p>Condiciones anímicas y físicas.</p>	<p>Entrevistado</p>	<p>entrevistador</p>
<p>Presentación de condiciones y finalidades de participación</p> <p>Entrega de consentimiento informado.</p>		
<p>Identificar cómo recibió la información brindada:</p>		
<p>Uso de muletillas,</p> <p>Tics nerviosos</p> <p>Distractores</p> <p>Diálogo en primera, segunda o tercera persona</p> <p>Énfasis en palabras o situaciones</p> <p>Otros</p>		
<p>Identificación de:</p> <p>Ideas</p> <p>Nuevas preguntas</p>		

Situaciones por profundizar Actores por entrevistar		
Descripción de lo que ve, olfatea y palpa del contexto		
Interpretaciones de lo que percibe		
Sentimientos que aparecieron		
Cambios inducidos por el investigador en la entrevista		

Anexo 3

CONSENTIMIENTO INFORMADO



SISTEMA UNIVERSITARIO JESUITA
**INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE OCCIDENTE (ITESO)**
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ habitante
de _____, acepto de manera
voluntaria participar en el proyecto de investigación denominado: **“ Representaciones sociales de
la educación superior, la mirada de jóvenes de Tepatlán de Morelos”**.

Ello después de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información sobre dicho trabajo,
riesgos si los hubiera y beneficios directos e indirectos de mi participación en el estudio, y en el
entendido de que:

- No habrá ninguna sanción alguna en caso de no aceptar la invitación.
- Puedo negar la participación en el estudio si lo considero conveniente a mis intereses.
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación.
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, al responsable del trabajo.

Estoy de acuerdo con participar en el proyecto Sí NO

Estoy de acuerdo en que la entrevista sea grabada en audio Sí NO

Estoy de acuerdo en ser identificada (o) en los resultados de la investigación de la siguiente
manera:

Nombre completo Sí NO

Seudónimo Sí NO

Completa confidencialidad Sí NO

Lugar y Fecha: _____

Nombre y firma: _____

Anexo 4

HOJA DE INFORMACIÓN



**SISTEMA UNIVERSITARIO JESUITA
INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS
SUPERIORES DE
OCCIDENTE (ITESO)
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN**

Hoja de información para participantes

Investigadora: Mi nombre _____, egresada de la Licenciatura en Psicología en la Universidad de Guadalajara y actualmente soy ayudante de investigación en la tesis doctoral de la Doctorante María del Rosario Zamora Betancourt.

Proyecto: “Representaciones sociales de la educación superior, una mirada de jóvenes de Tepatitlán de Morelos”.

Explicación del proyecto: El objetivo de la presente investigación pretende contribuir, a partir del análisis de las representaciones sociales, al estado que guarda el conocimiento respecto de las relaciones que existen entre la comunidad (en este caso de jóvenes) con las instituciones educativas del ámbito superior, así como aportar al estudio de los imaginarios que sobre los estudios universitarios tiene la población. En este caso de un contexto específico (Tepatitlán de Morelos, Jalisco) cuyas características más sobresalientes son la transición acelerada de lo rural a lo urbano y de condiciones de vida tradicionales o conservadoras a globalizadas y de mayor intercambio cultural y económico.

Descripción y metodología: Esta investigación asume una perspectiva cualitativa de corte interpretativo ya que su énfasis está en comprender un fenómeno netamente social. La pregunta de investigación se atiende de manera comprensiva por el método de la teoría fundamentada, mismo que pretende generar propuestas teóricas basándose en los datos de la realidad empírica. La teoría se construye sobre la información, especialmente a partir de las acciones, interacciones y procesos sociales que acontecen entre las personas. La información se procesará por medio del software adecuado a las características de los datos recabados para su posterior análisis (Atlas Ti).

Uso de datos y retroalimentación: Los resultados de la investigación se difundirán a través de la tesis, artículos en revistas especializadas y la presentación de ponencias en congresos. Los dos últimos pueden ser en inglés o español. Realizaré una exposición de los resultados a los participantes en la investigación después del trabajo de campo y entregaré a cada uno un resumen de la investigación.

Participación de los informantes:

- **Participación voluntaria y retiro:** La participación en el proyecto es voluntaria y los participantes pueden reusarse a contestar cualquier pregunta y retirarse del estudio en

cualquier momento sin consecuencia alguna y sin necesidad de ofrecer explicación, hasta que el trabajo esté preparado para su publicación.

Si los participantes en las entrevistas deciden retirarse, los datos serán destruidos y no serán utilizados. Esto no será posible en los grupos focales debido a la imposibilidad de aislar información y destruir las intervenciones individuales. En tal caso la información no será eliminada pero me comprometo a tratar de identificar datos individuales para no utilizarlos durante la divulgación de los resultados.

- ¿Qué deben hacer los participantes? Pediré a los participantes responder cuestionarios, formar parte de entrevistas a profundidad y grupos focales que se realizarán en lugares e instituciones públicas. Todas las entrevistas a profundidad y los grupos focales se grabarán en audio o video si los participantes están de acuerdo. Las transcripciones de las entrevistas serán entregadas a los participantes para su lectura en caso de que así lo requieran antes de que el análisis de los datos haya sido finalizado.
- Lugar y duración: La investigación se realizará de agosto del 2015 a agosto del 2018 en las localidades donde los participantes viven, principalmente en el municipio de Tepetitlán de Morelos, Jalisco. Las entrevistas se podrán responder de forma oral con una duración entre 30 y 90 minutos; Es posible que el estudio requiera la participación de los mismos participantes en más de una ocasión.
- Riesgos: El tema y las preguntas del presente proyecto no representan riesgos para los participantes. De cualquier forma, preguntas relacionadas con las relaciones y roles de género pueden ser sensibles y causar cierta incomodidad.

Confidencialidad: Sólo el investigador y el supervisor tendrán acceso a los datos primarios y estos serán resguardados por el investigador. La confidencialidad será protegida hasta tanto como la ley lo permita. Durante la recolección de datos respetaré la decisión de los participantes de decir sus nombres y otros detalles personales. Evitaré utilizar detalles de información que permitan identificar a las personas. Los participantes de los grupos focales serán informados acerca de la necesidad de mantener la confidencialidad del grupo y se les requerirá no exponer asuntos que sean confidenciales o puedan causar incomodidad a otros participantes. En la etapa de difusión utilizaré seudónimos a menos que los participantes estén interesados en que sus nombres estén asociados con los resultados. Los participantes pueden estar seguros de que sus nombres serán reservados confidencialmente tanto como la ley lo permita.

Almacenamiento de datos: Las grabaciones de las entrevistas serán almacenadas en mi computadora personal, en un disco duro externo y en mi cuenta de Dropbox. En los tres casos los datos serán bloqueados a través de una clave de acceso. Los datos escritos y otros materiales serán guardados bajo llave en mis archiveros personales. Los datos serán resguardados por al menos cinco años después de la presentación de la tesis y, debido a que podrían utilizarse para futuros proyectos de la misma línea de generación del conocimiento, serán destruidos sólo si los participantes así lo requieren.

Dudas e informes: Para mayor información y la aclaración de dudas sobre el proyecto y el uso de la información, los participantes podrán llamar o escribir un correo electrónico a mí o a la supervisora de la investigación.

Investigadora:

María del Rosario Zamora Betancourt

kaivaju@hotmail.com Teléfono: 3322627073

Anexo 5

ORGANIZADOR AVANZADO DE CATEGORÍAS, CÓDIGOS Y SUBCÓDIGOS

Categoría	Código	Sub-código
1. Estructuras e instituciones sociales como mecanismo de validación social de la educación superior	1.1 Modelo familiar y educación superior	1.1.1 La educación superior como oportunidad de movilidad y escala social. Seguridad laboral, testimonio de experiencia profesional.
		1.1.2 Validación con base en tipo de carrera, experiencia y resultados obtenidos.
	1.2 Modelo comunitario	1.2.1 La educación superior como oportunidad de movilidad y escala social. Seguridad laboral y testimonio de experiencia profesional.
		1.2.2 Validación con base en tipo de carrera, experiencia y resultados obtenidos.
	1.3 Grupos de influencia económica	1.3.1 La educación superior, ascenso de clase social y seguridad laboral.
	1.4 El gremio y perfil profesional	
	1.5 Instituciones del Estado	1.5.1 Mayores conocimientos y habilidades para la retribución y resolución de necesidades sociales.
		1.5.2 Cumplimiento de normas sociales
	1.6 La Iglesia Católica	1.6.1 Retribución económica-mayores beneficios.
	1.7 Medios de comunicación masiva	
	1.8 Respuesta afectiva del participante hacia los afectos que manifiestan las distintas estructuras sociales respecto hacia la educación superior	
	1.9 Respuesta afectiva del participante hacia la educación superior y estructuras sociales	
	2. La educación superior como mecanismo de	2.1 Circunstancias personales y perfil profesional

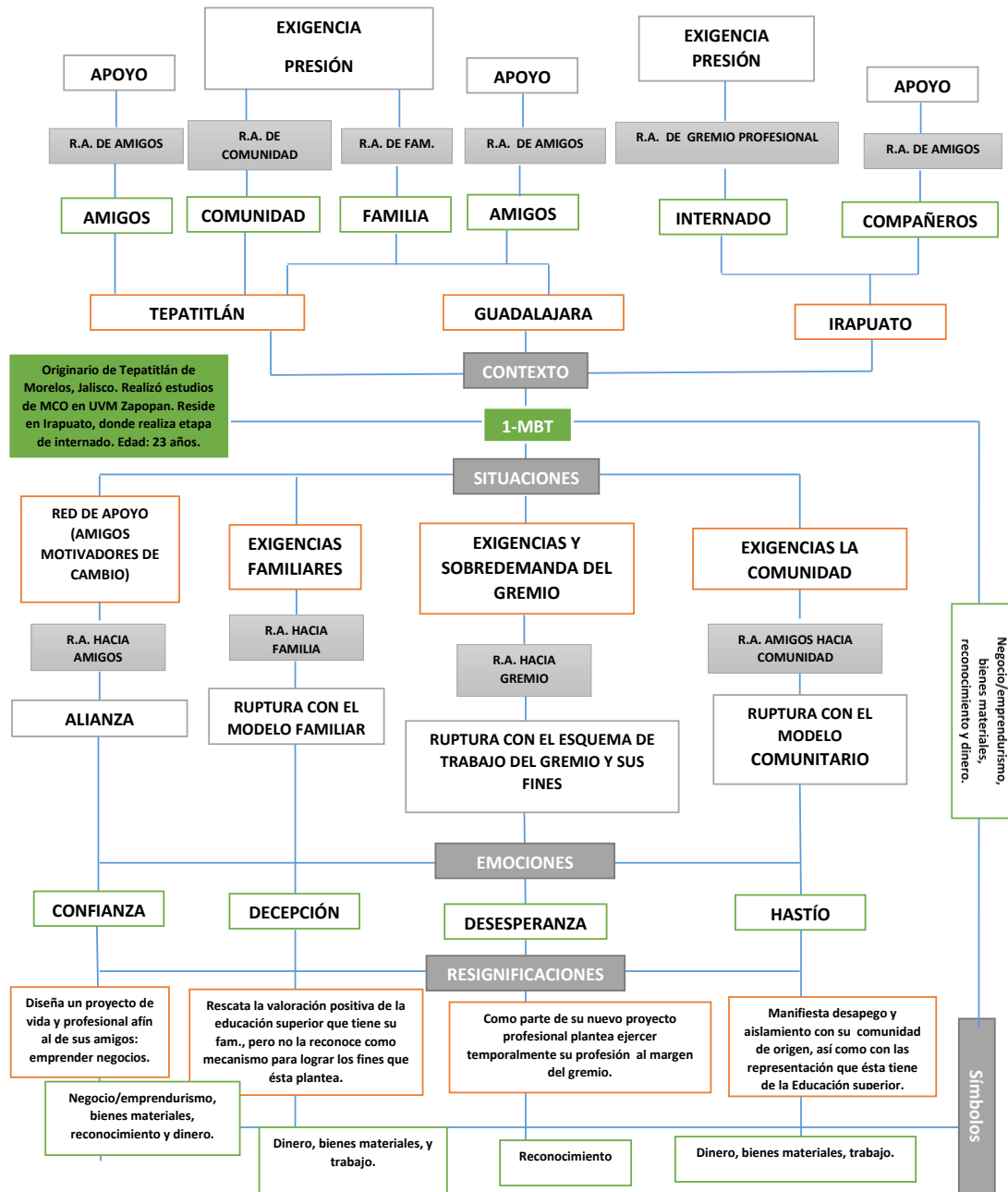
socialización, desarrollo personal y profesional	2.2 Utilidad de estudiar y efectos de estudiar	
	2.3 Realidad vs expectativa	
	2.4 Valoración de estudiar y respuesta afectiva del participante ante su proceso formativo, estrategias empleadas y circunstancias personales que se le han presentado.	
	2.5 Respuesta afectiva de distintos actores sociales ante el proceso formativo, estrategias que ha empleado y circunstancias personales que se le han presentado al participante.	
3. La educación superior como mecanismo de movilidad social	3.1 Educación superior como bien privado y lucrativo.	
	3.2 Trabajo vs emprendurismo.	
	3.3 Educación superior como condición de mejora social.	
	3.4 Educación como bien público.	
	3.5 Realidad laboral VS la educación superior.	
	3.6 Lograr sin estudios universitarios.	
	3.7 Condiciones del sistema educativo.	
	3.8 Respuesta afectiva del participante ante la educación superior como mecanismo de movilidad.	
	3.9 Respuesta afectiva de distintos actores sociales hacia las estrategias y decisiones del participante ante la educación superior entendida como mecanismo de movilidad social.	
4. La educación superior como mecanismo de posicionamiento y reconocimiento social	4.1 Educación superior como medio de escala social y resultados de estudiar.	4.1.1 Beneficios políticos, sociales y económicos.
		4.1.2 Imagen pública, prestigio y poder.
	4.2 Respuesta afectiva del participante ante la educación superior como mecanismo de posicionamiento y escala social.	
4.3 Respuesta afectiva de distintos actores sociales hacia las estrategias y decisiones del participante ante la educación superior		

	entendida como mecanismo de posicionamiento y escala social.	
5. Agentes y escenarios favorecedores y obstaculizadores de la educación superior	5.1 Los amigos como referentes en la toma de decisiones y moldeadores	
	5.2 Familiares como referentes en la toma de decisiones y moldeadores	
	5.3 Institución universitaria como facilitadora u obstaculizadora en su proceso educativo.	
	5.4 La comunidad como referente y moldeadora en el actuar.	
	5.5 Religión/ iglesia como referentes y moldeadora en el actuar.	
	5.6 Otros medios y actores sociales como referentes y modeladores en el actuar y toma de decisiones hacia la educación superior.	
	5.7 Respuesta afectiva del participante hacia los actores como modeladores y motivadores de cambio.	
	5.8 Respuesta afectiva de distintos actores sociales como motivadores y modeladores del actuar y toma de decisiones del participante hacia la educación superior.	

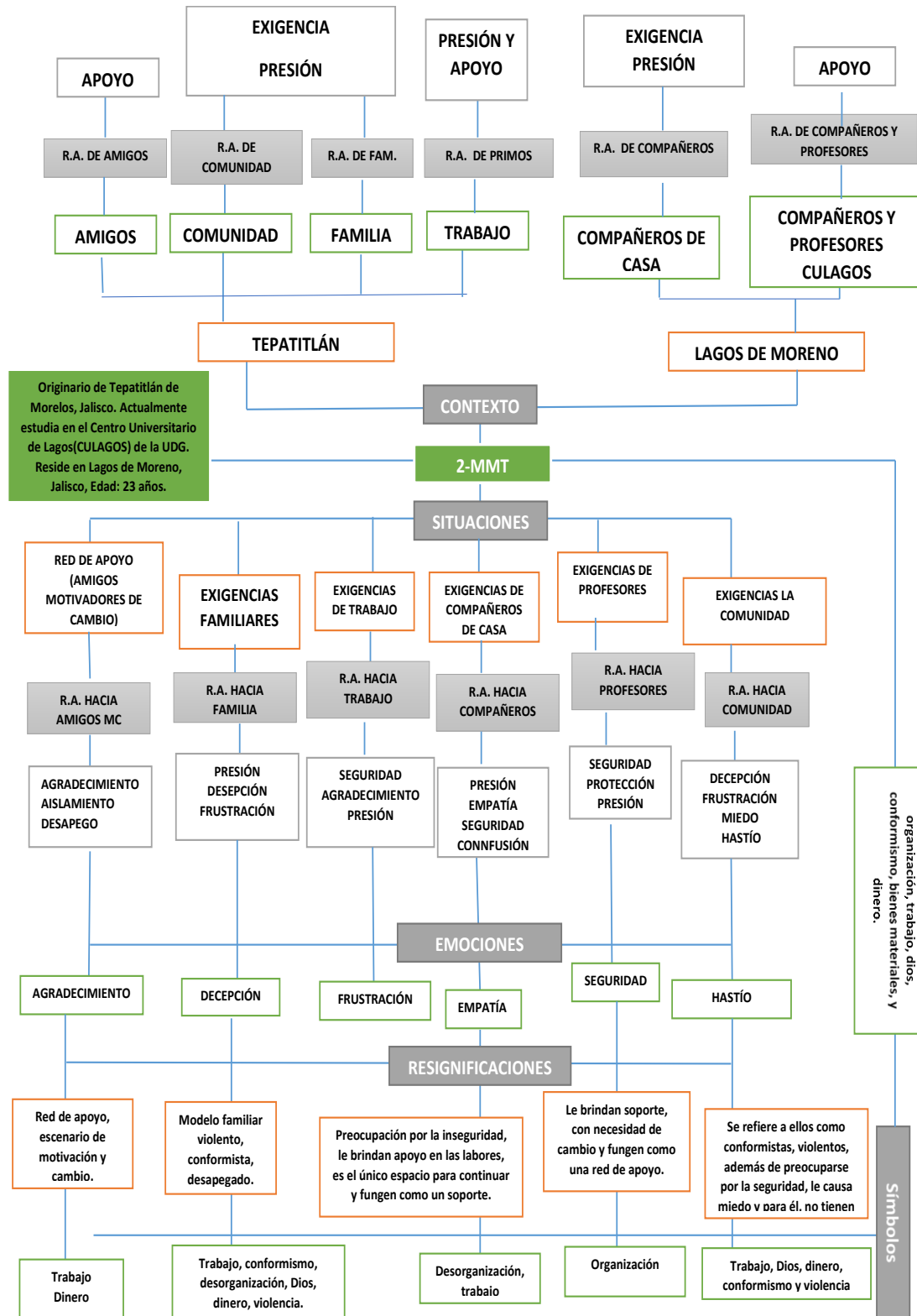
Anexo 6 ESQUEMAS PERSONALES

PARTICIPANTE BRUNO

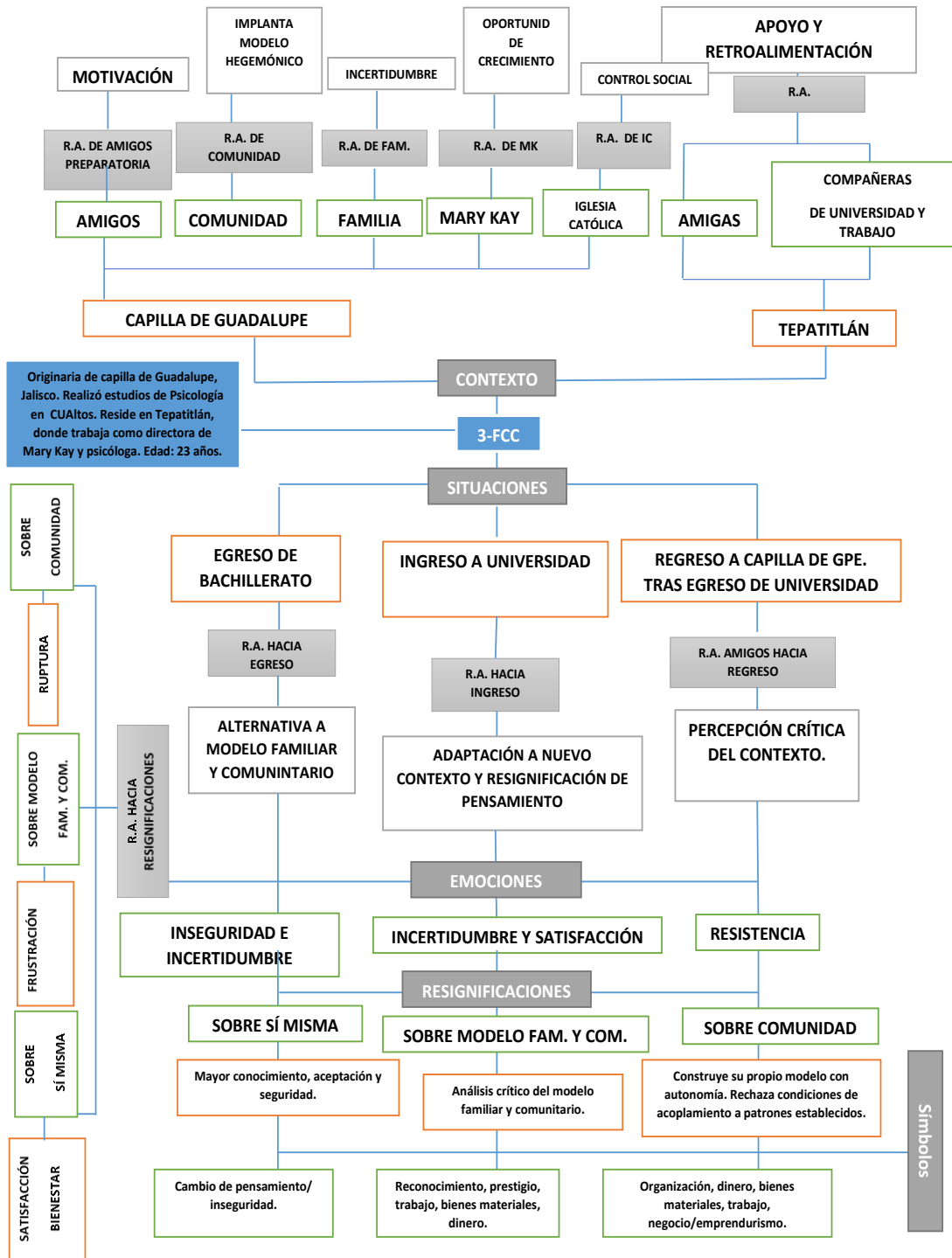
ESQUEMAS PERSONALES



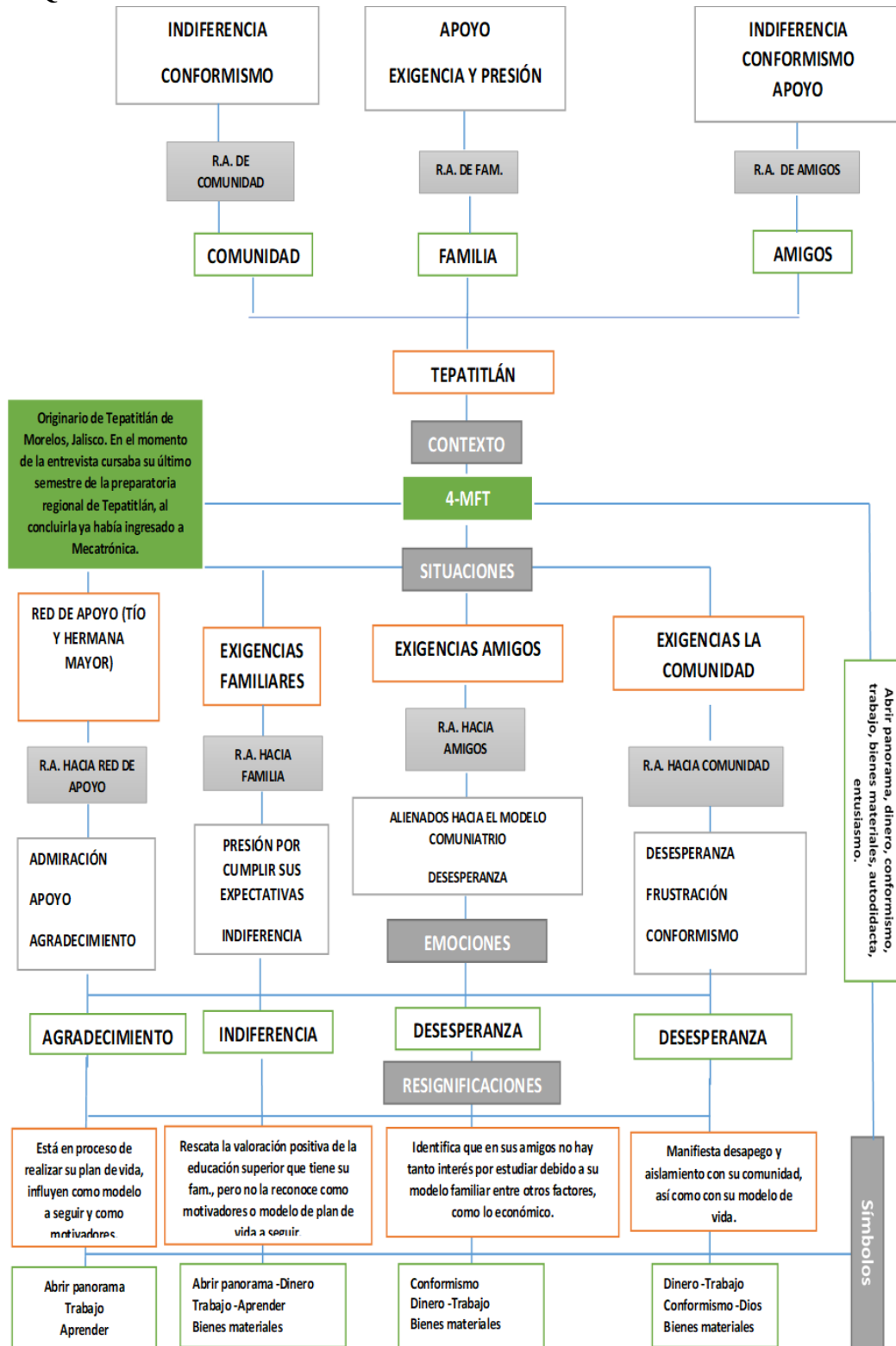
ESQUEMA PERSONAL PARTICIPANTE MANUEL



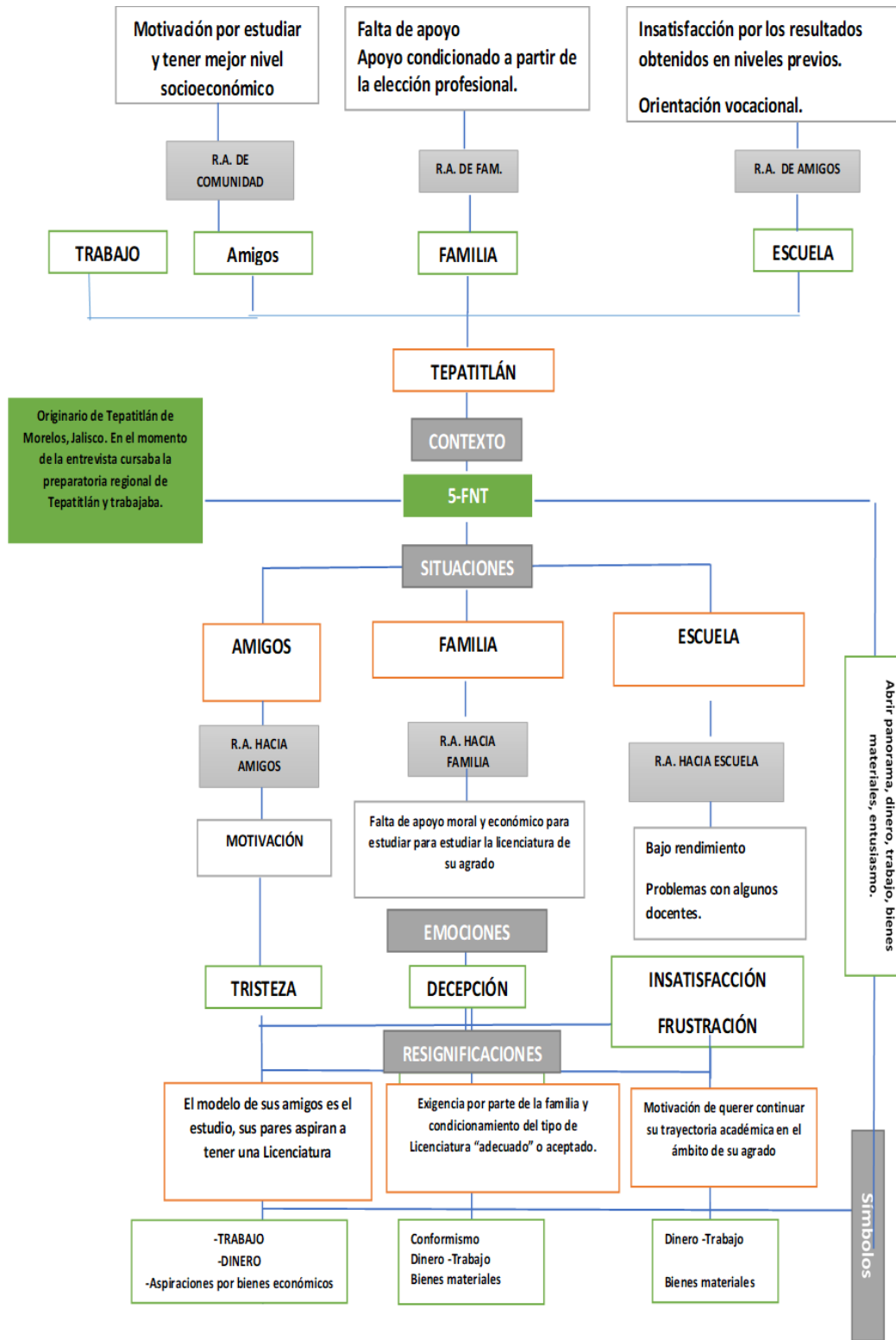
ESQUEMA PERSONAL CINDY



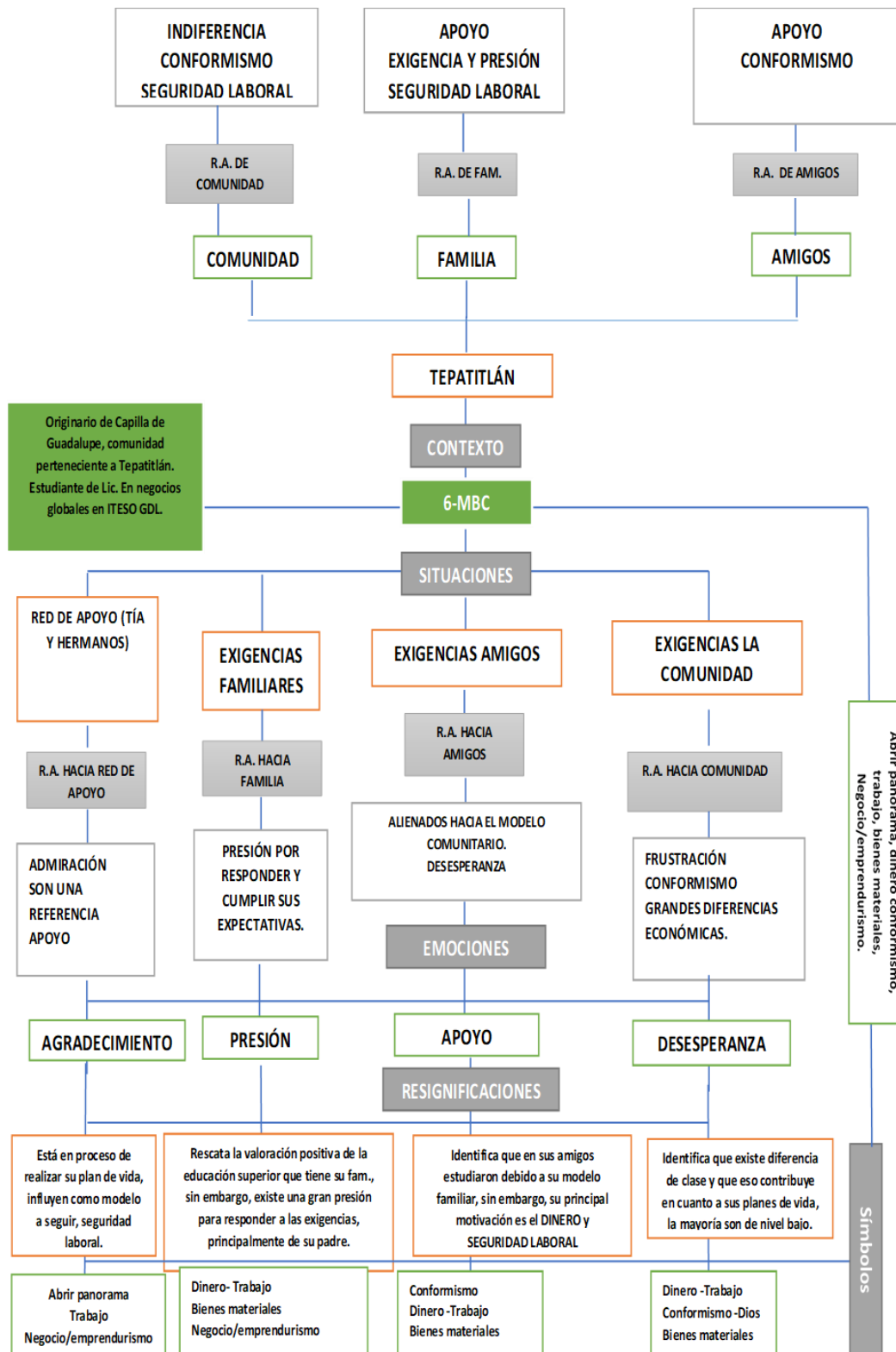
ESQUEMA PERSONAL FRANCISCO



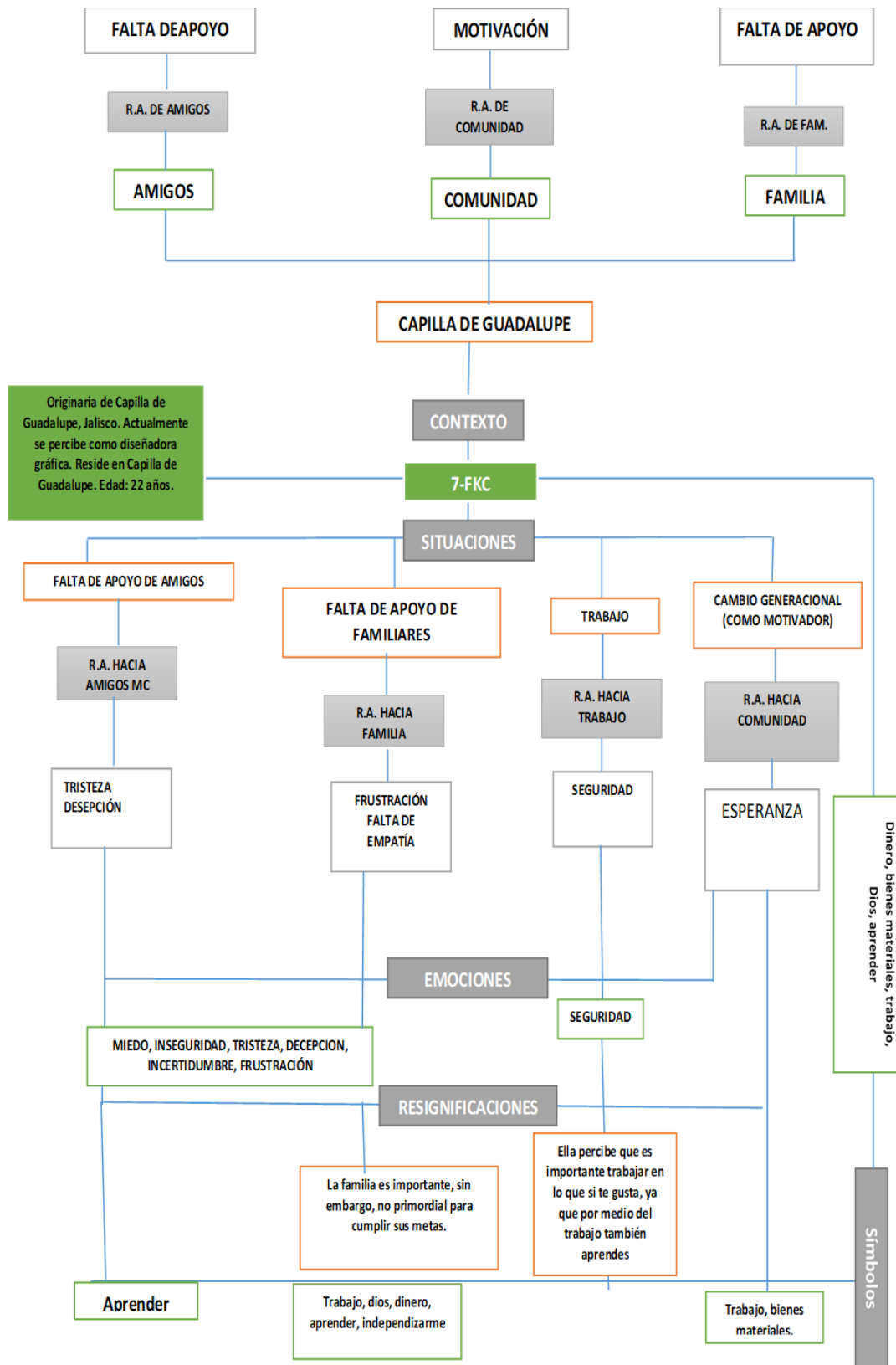
ESQUEMA PERSONAL NATALIA



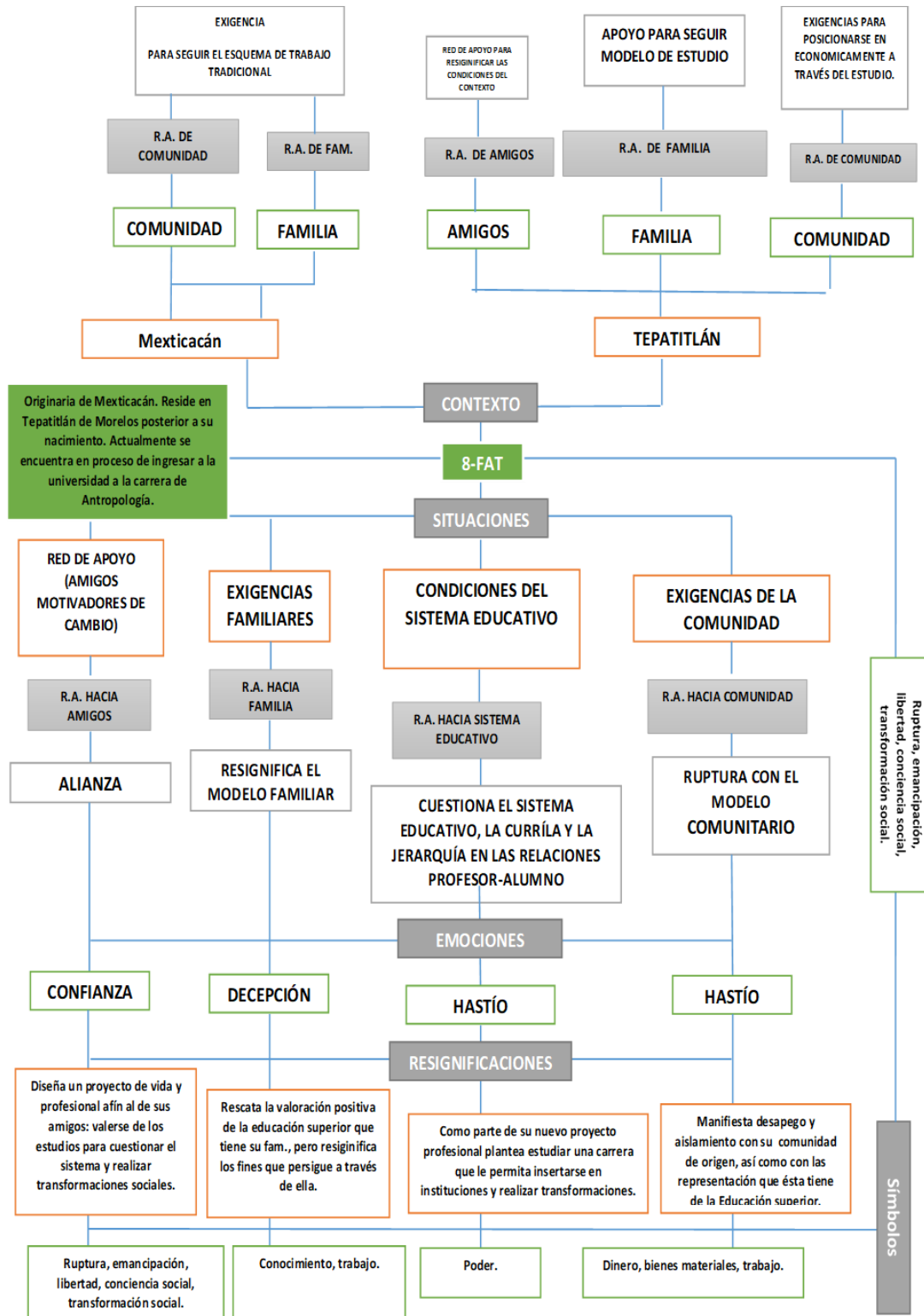
ESQUEMA PERSONAL BRANDOM



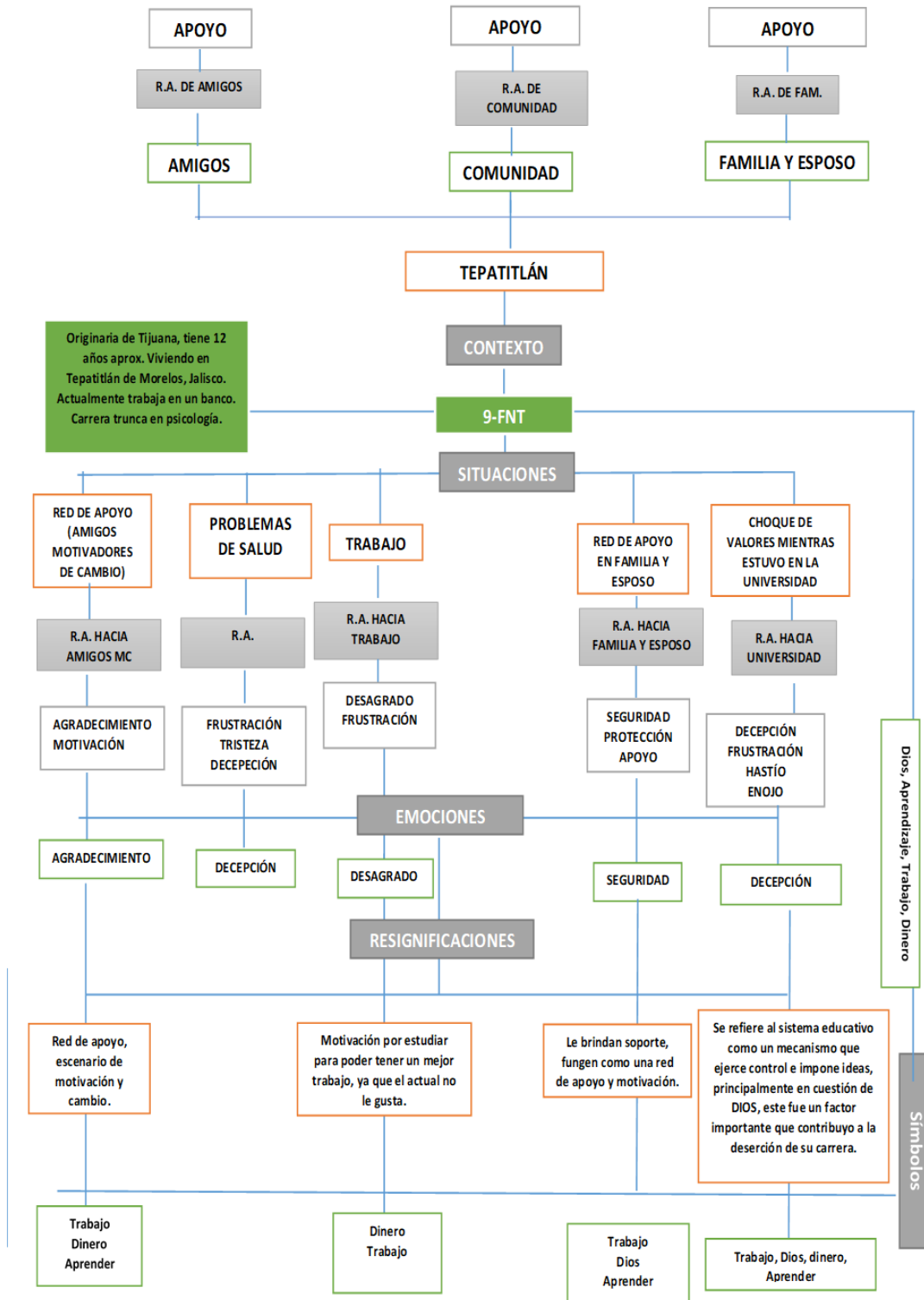
ESQUEMA PERSONAL KARY



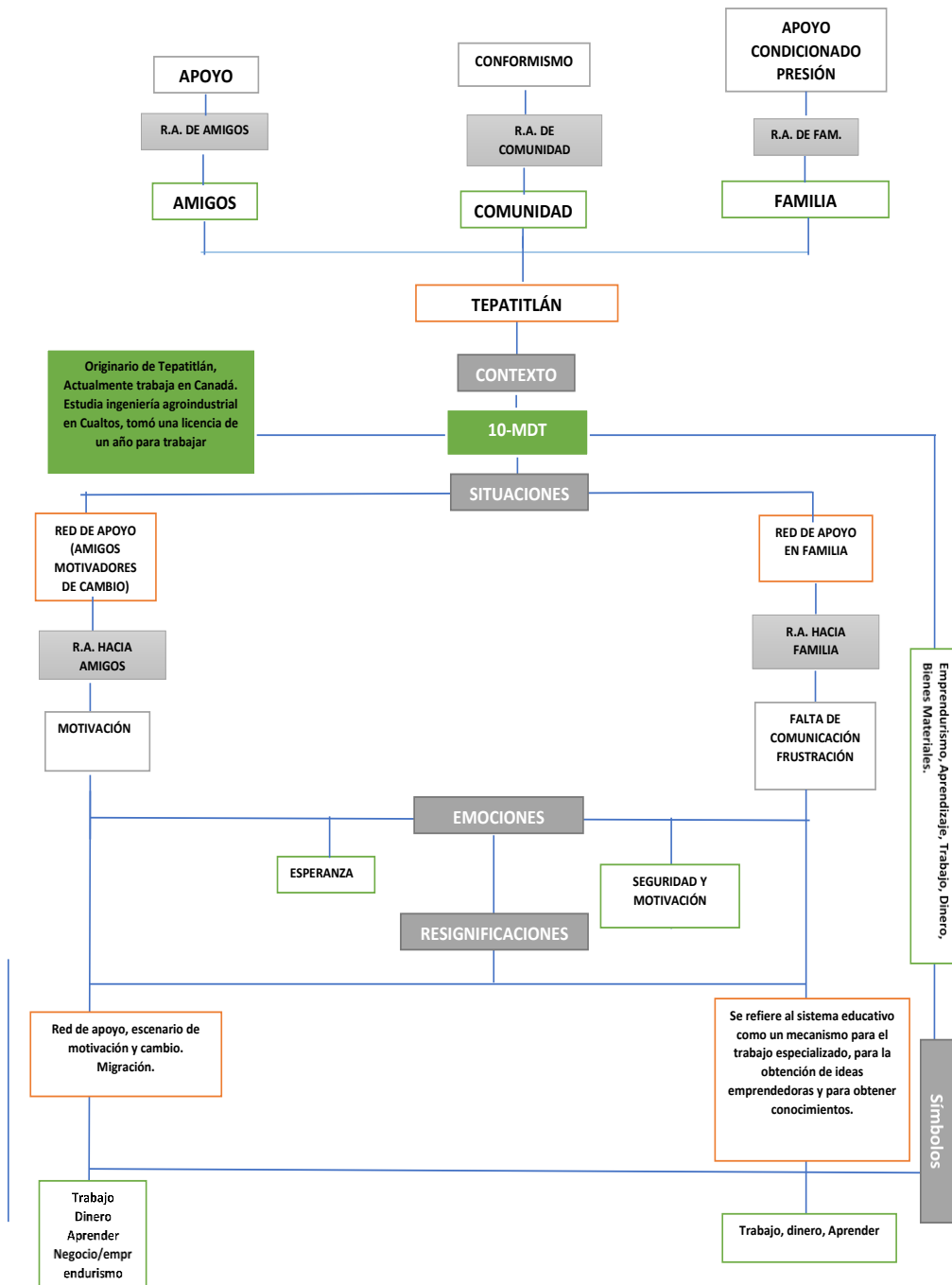
ESQUEMA PERSONAL ANA



ESQUEMA PERSONAL NIDIA



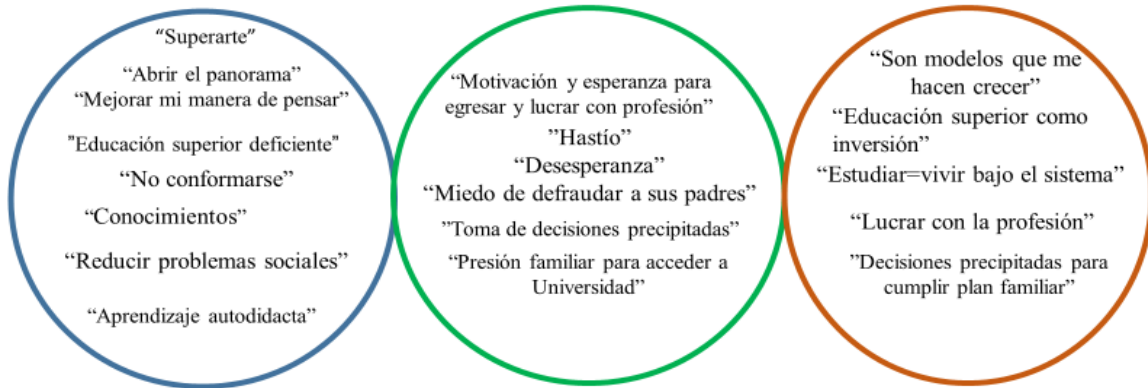
ESQUEMA PERSONAL DIOGÉNES



ANEXO 7 GRÁFICOS PERSONALES DE CADA NÚCLEO FIGURATIVO}
PARTICIPANTE 1- BRUNO

“Mecanismo de socialización, desarrollo personal y profesional”.

1-MBT



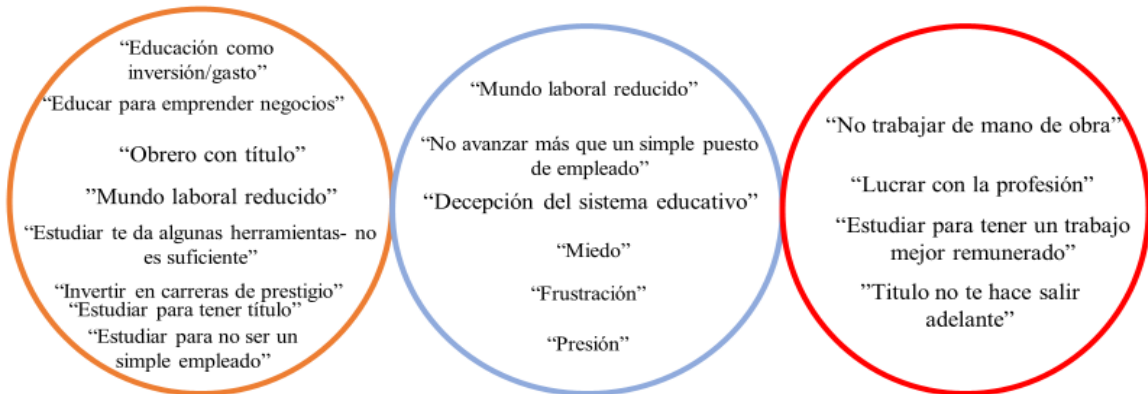
Cogniciones ●

Actitudes ●

Campo de representación ●

“Mecanismo de movilidad social”.

1-MBT



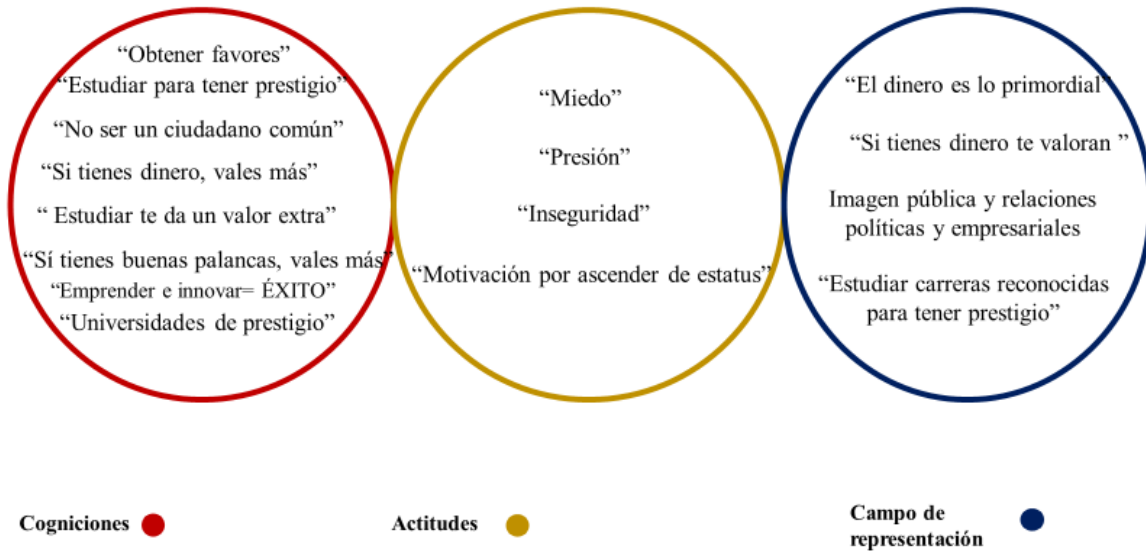
Cogniciones ●

Actitudes ●

Campo de representación ●

“Mecanismo de posicionamiento y reconocimiento social”.

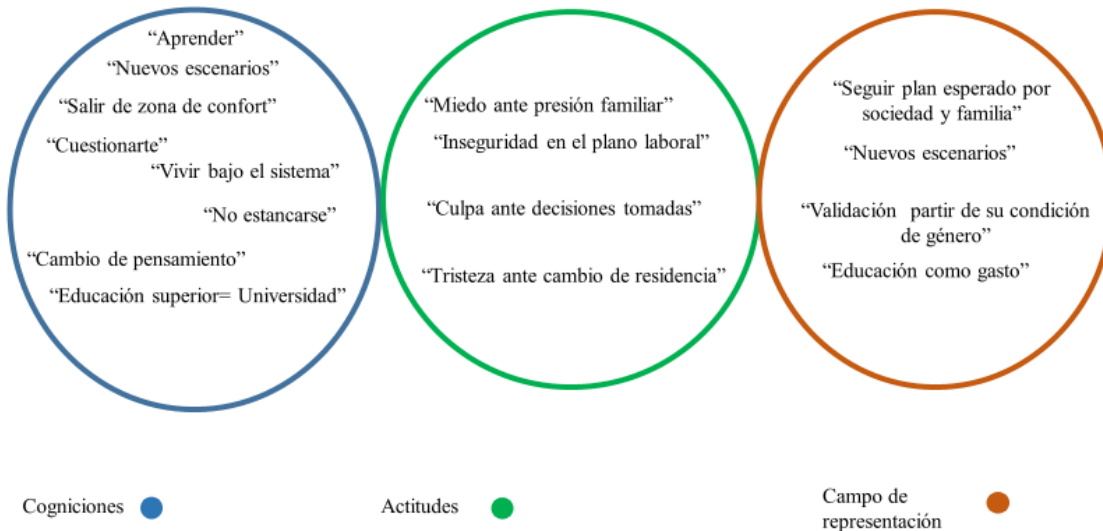
1-MBT



GRÁFICOS PERSONALES POR PARTICIPANTE DE CADA NÚCLEO
FIGURATIVO
PARTICIPANTE 2- MANUEL

“Mecanismo de socialización, desarrollo personal y profesional”.

2-MMT



“Mecanismo de movilidad social”.

2-MMT



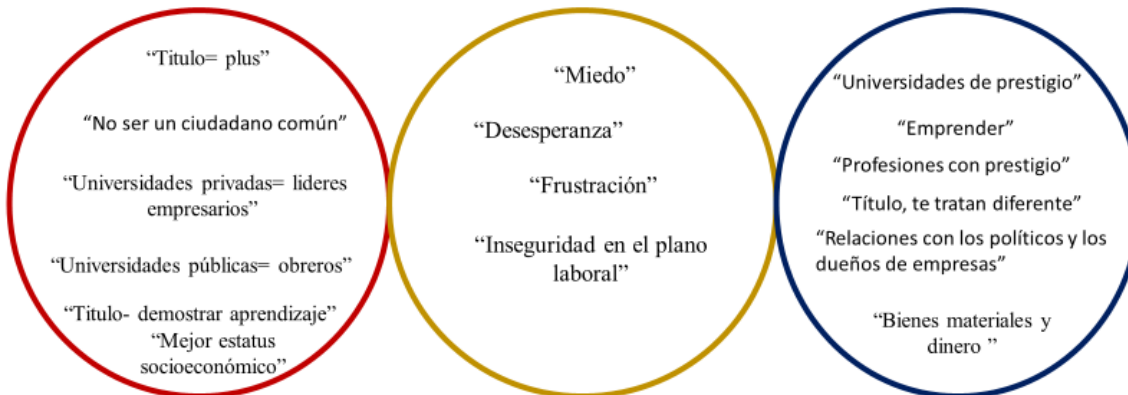
Cogniciones ●

Actitudes ●

Campo de representación ●

“Mecanismo de posicionamiento y reconocimiento social”.

2-MMT



Cogniciones ●

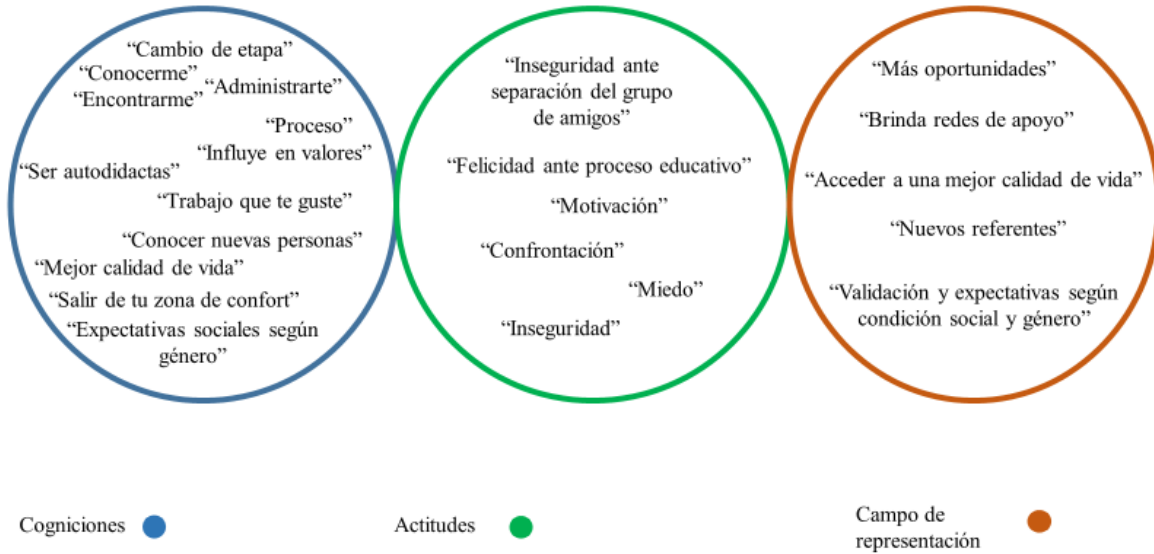
Actitudes ●

Campo de representación ●

GRÁFICOS PERSONALES POR PARTICIPANTE DE CADA NÚCLEO FIGURATIVO
PARTICIPANTE 3- CINDY

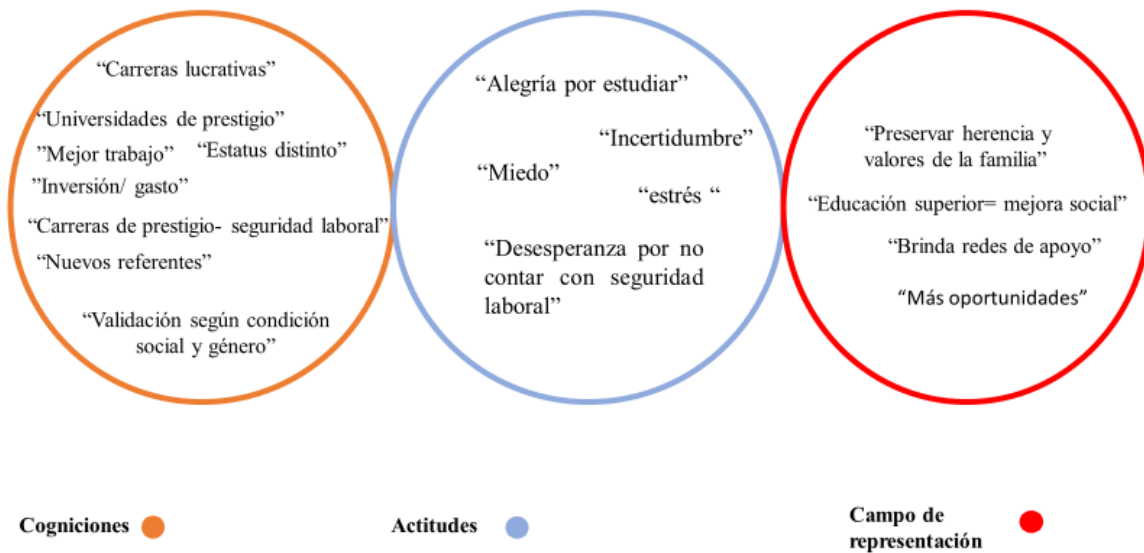
“Mecanismo de socialización, desarrollo personal y profesional”.

3-FCC



“Mecanismo de movilidad social”.

3-FCC



“Mecanismo de posicionamiento y reconocimiento social”.

3-FCC



Cogniciones ●

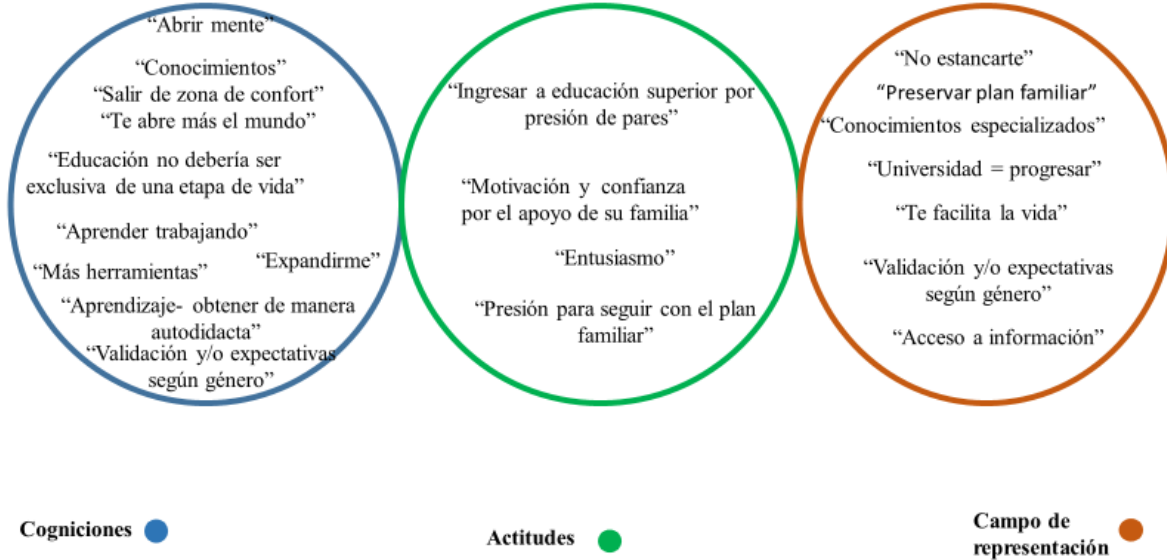
Actitudes ●

Campo de representación ●

GRÁFICOS PERSONALES POR PARTICIPANTE DE CADA NÚCLEO FIGURATIVO
PARTICIPANTE 4- FRANCISCO

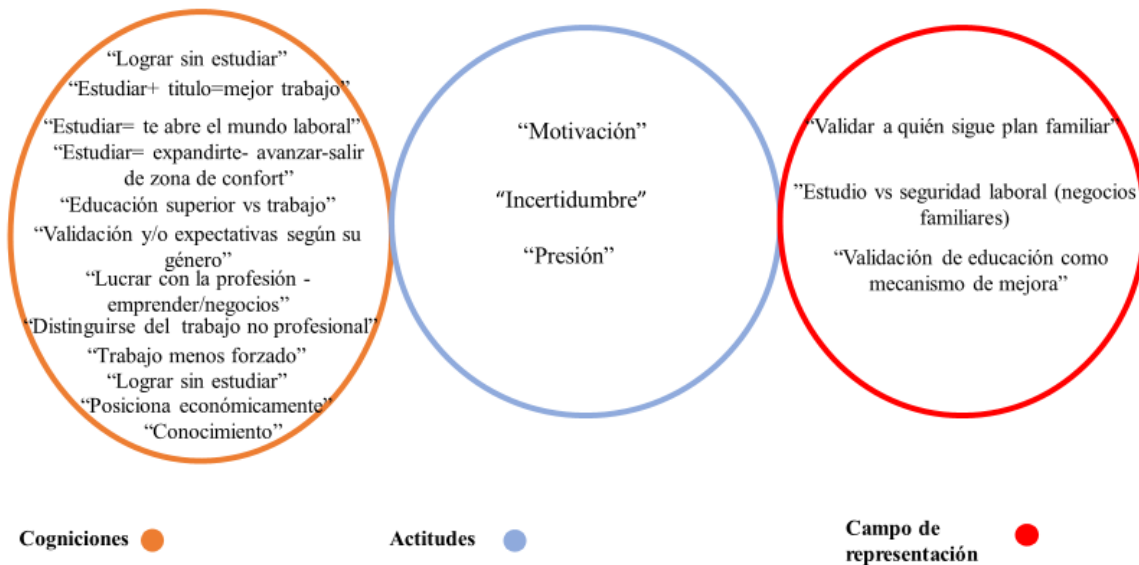
“Mecanismo de socialización, desarrollo personal y profesional”.

4-MFT



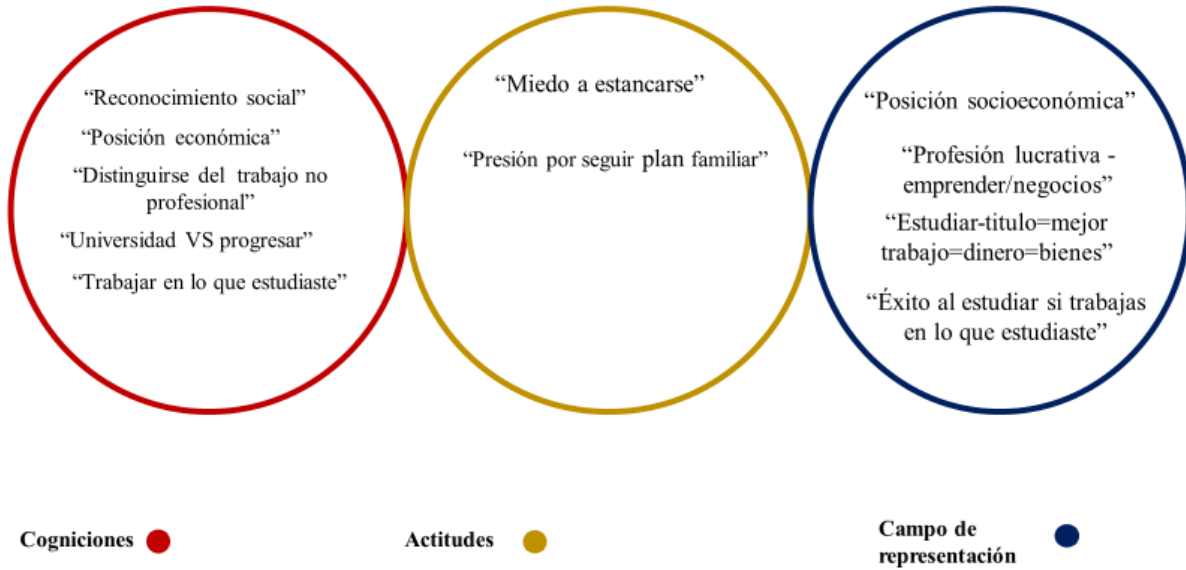
“Mecanismo de movilidad social”.

4-MFrancisco



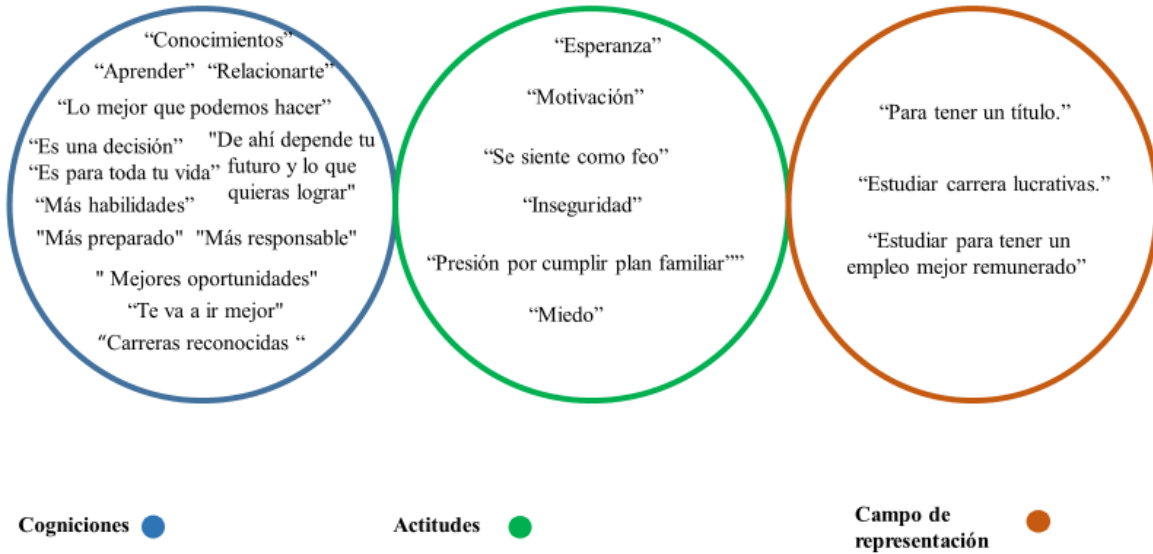
“Mecanismo de posicionamiento y reconocimiento social”.

Ent-4-Francisco

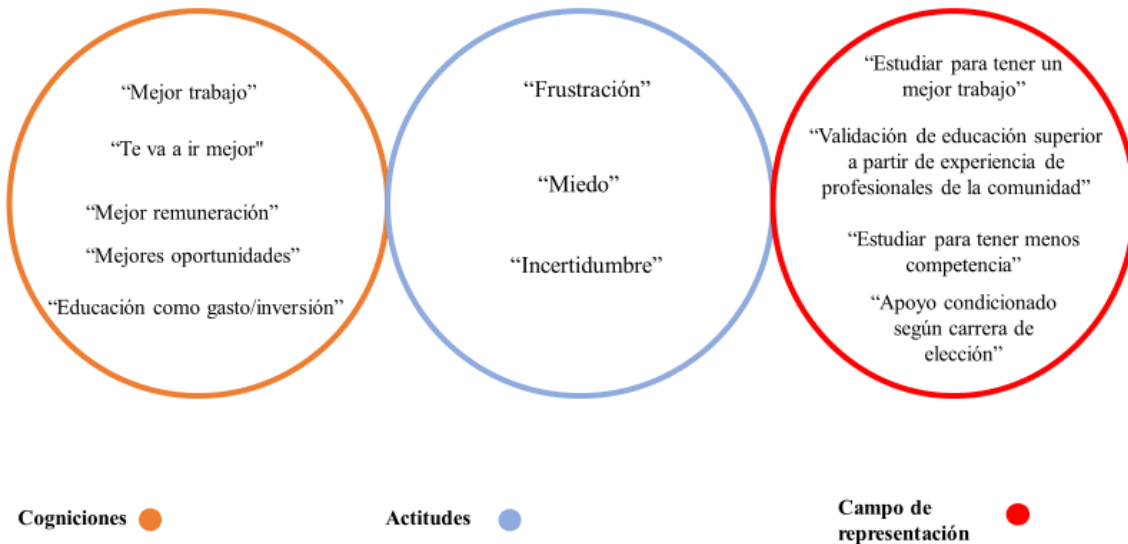


GRÁFICOS PERSONALES POR PARTICIPANTE DE CADA NÚCLEO FIGURATIVO
PARTICIPANTE 5- NATALIA

“Mecanismo de socialización, desarrollo personal y profesional”. Ent-5-Natalia

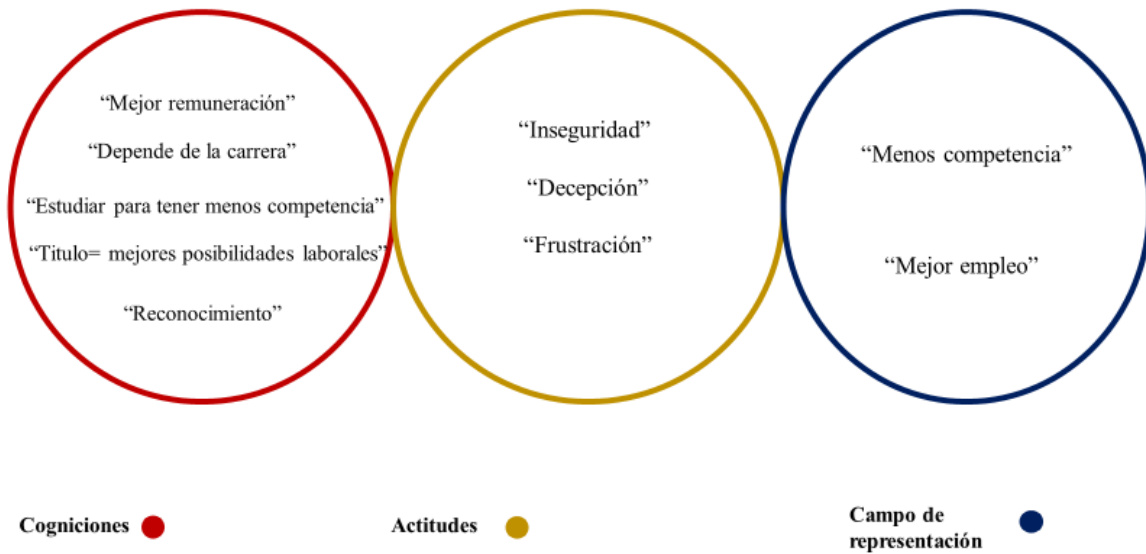


“Mecanismo de movilidad social”. Ent-5-Natalia



“Mecanismo de posicionamiento y reconocimiento social”.

Ent-5-Natalia



GRÁFICOS PERSONALES POR PARTICIPANTE DE CADA NÚCLEO FIGURATIVO
PARTICIPANTE 6- BRANDOM

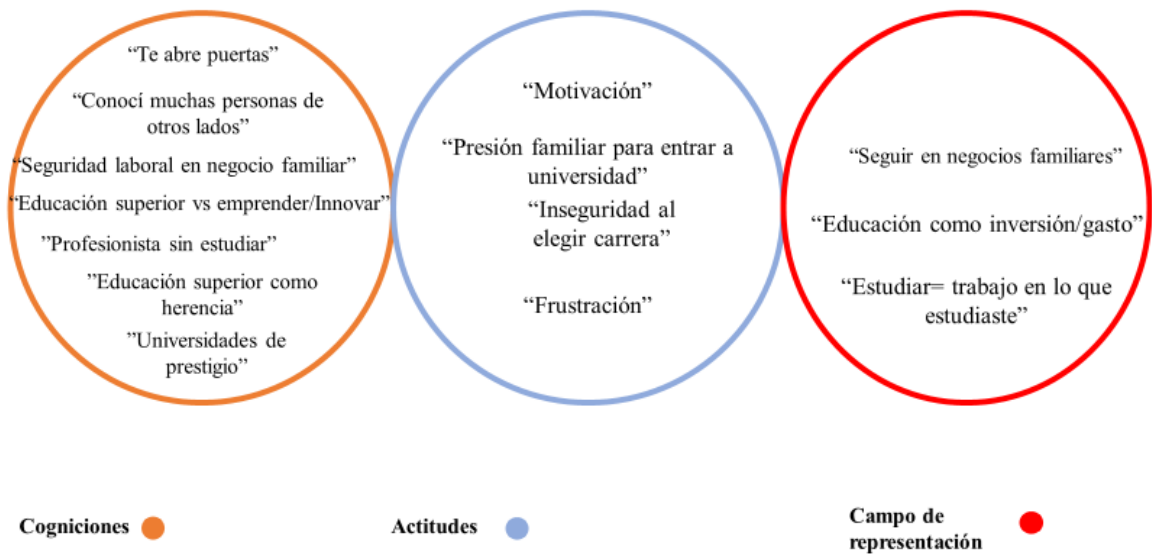
“Mecanismo de socialización, desarrollo personal y profesional”.

Ent-6-Brandom



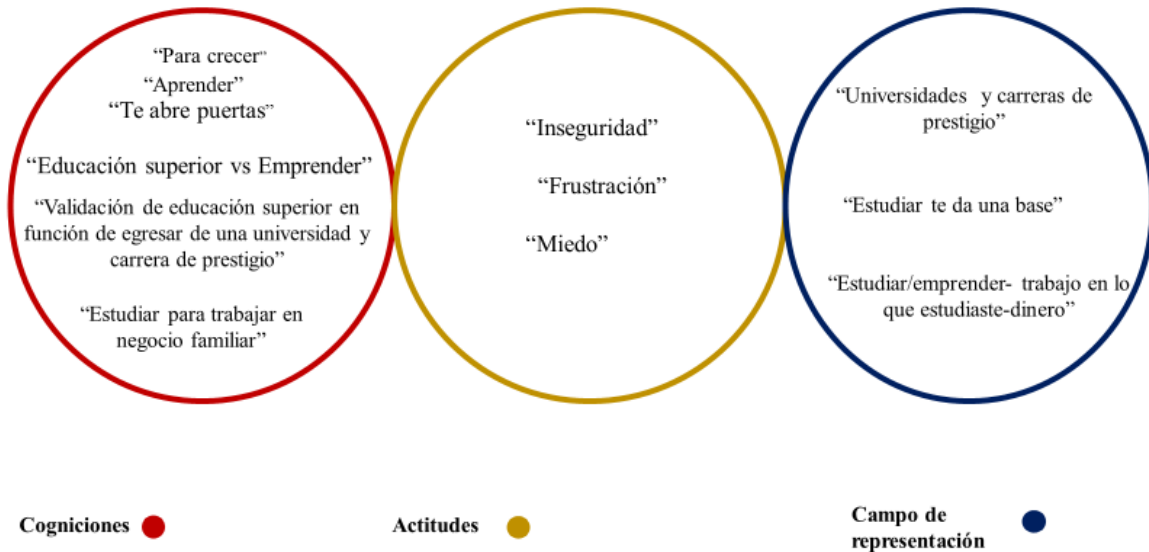
“Mecanismo de movilidad social”.

Ent-6-Brandom



“Mecanismo de posicionamiento y reconocimiento social”.

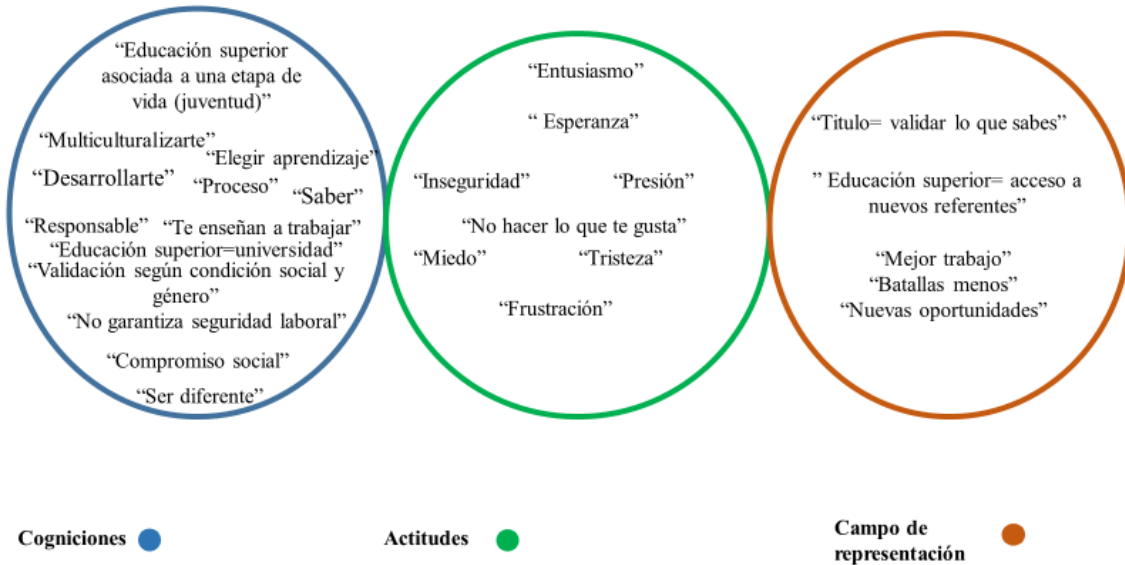
Ent-6-Brandom



GRÁFICOS PERSONALES POR PARTICIPANTE DE CADA NÚCLEO FIGURATIVO
PARTICIPANTE 7- KARINA

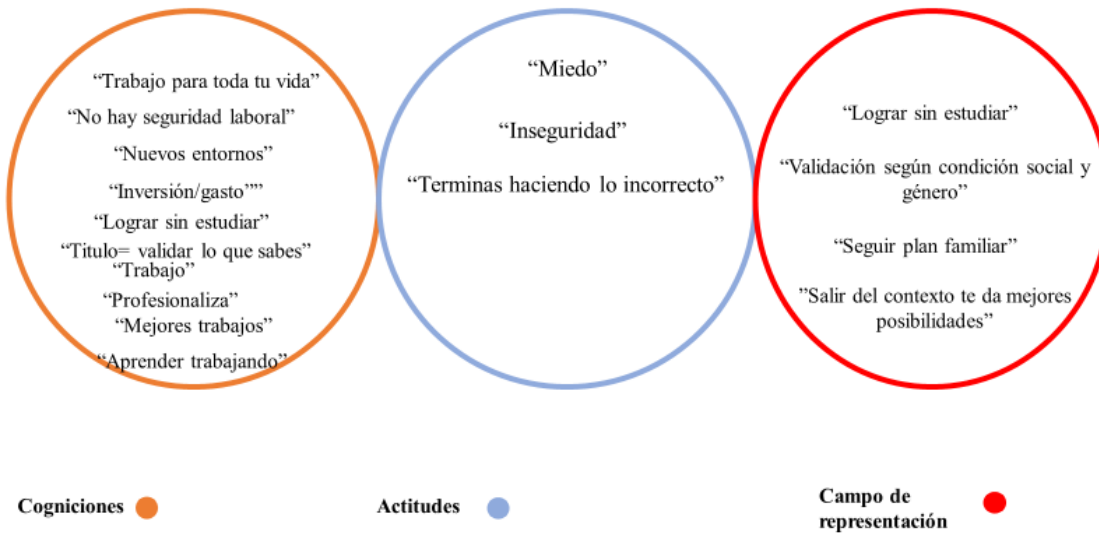
“Mecanismo de socialización, desarrollo personal y profesional”.

Ent-7-Karina

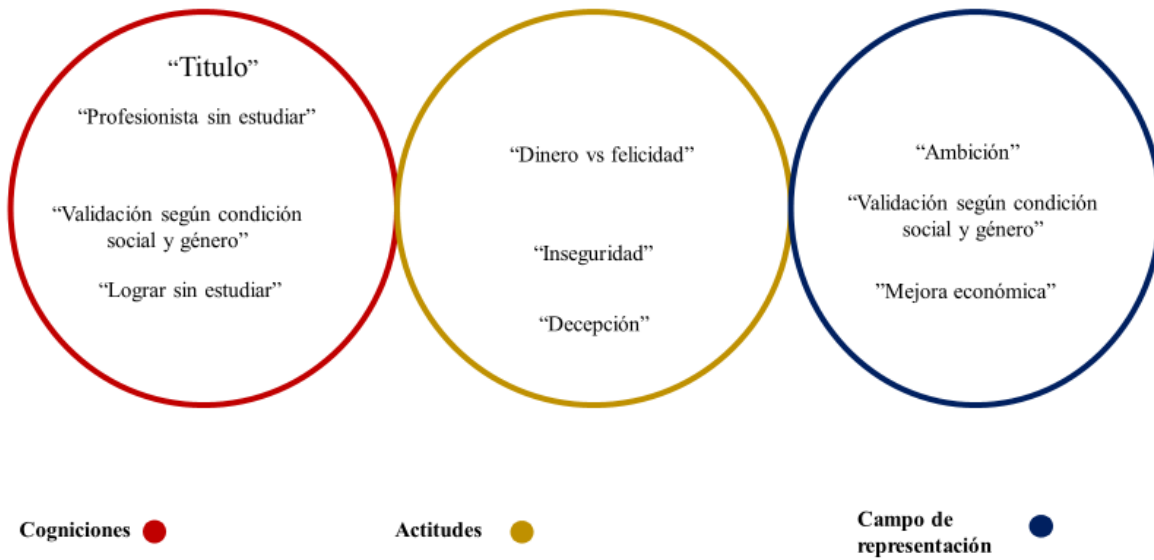


“Mecanismo de movilidad social”.

Ent-7-Karina

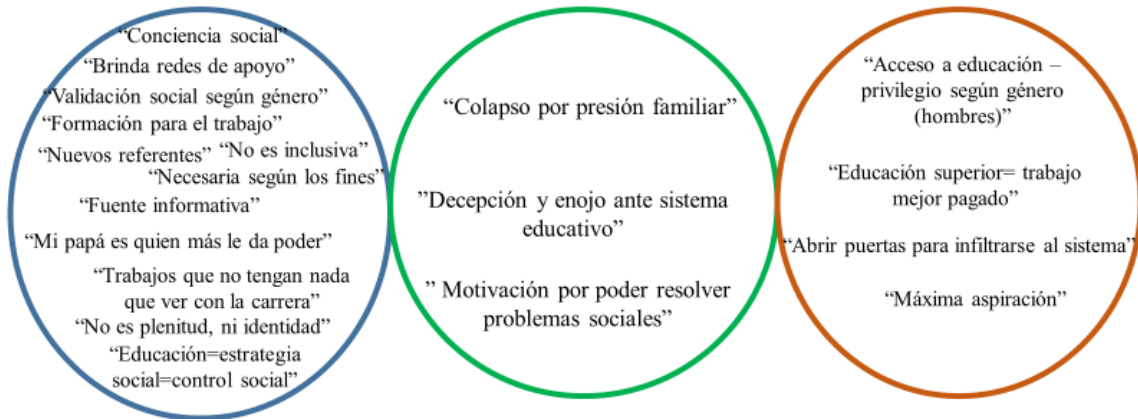


“Mecanismo de posicionamiento y reconocimiento social”. Ent-7-Karina



GRÁFICOS PERSONALES POR PARTICIPANTE DE CADA NÚCLEO FIGURATIVO
PARTICIPANTE 8- ANA

“Mecanismo de socialización, desarrollo personal y profesional”. Ent-8-Ana



Cogniciones ●

Actitudes ●

Campo de representación ●

“Mecanismo de movilidad social”. Ent-8-Ana

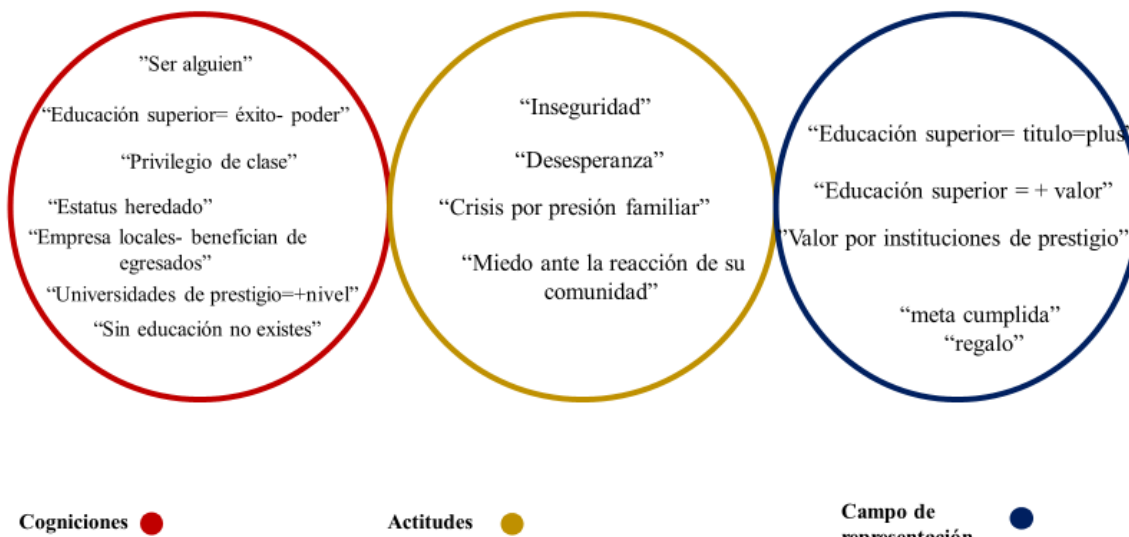


Cogniciones ●

Actitudes ●

Campo de representación ●

“Mecanismo de posicionamiento y reconocimiento social”.

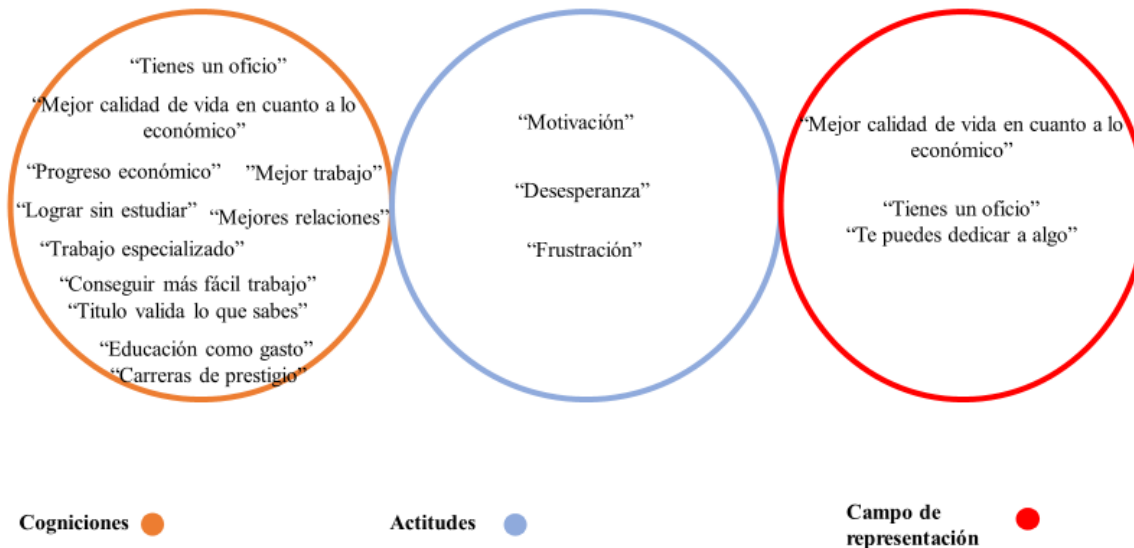


GRÁFICOS PERSONALES POR PARTICIPANTE DE CADA NÚCLEO FIGURATIVO
PARTICIPANTE 9- NIDIA

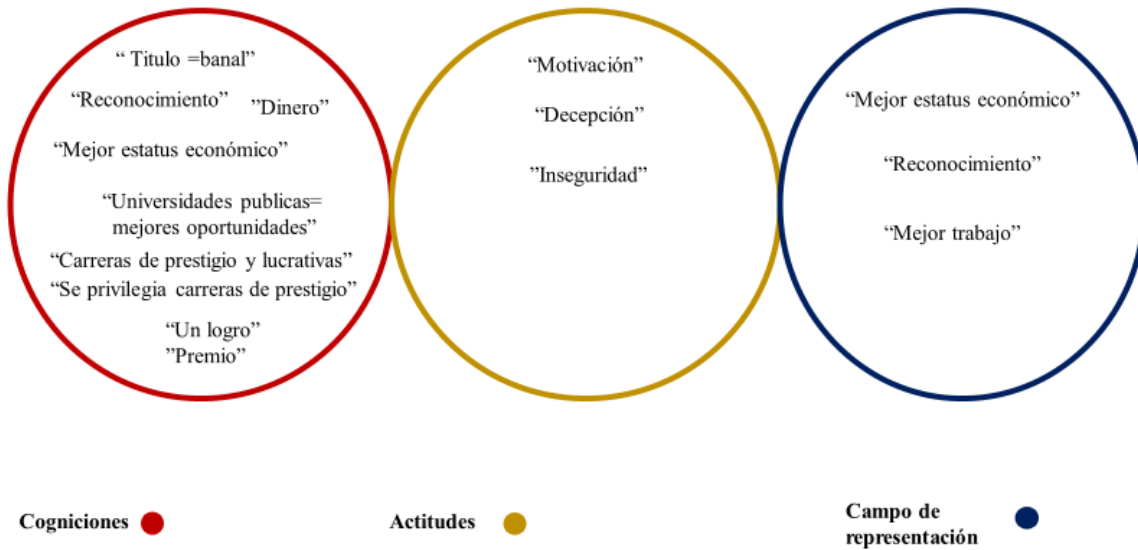
“Mecanismo de socialización, desarrollo personal y profesional”. Ent-9-Nidia



“Mecanismo de movilidad social”. Ent-9-Nidia

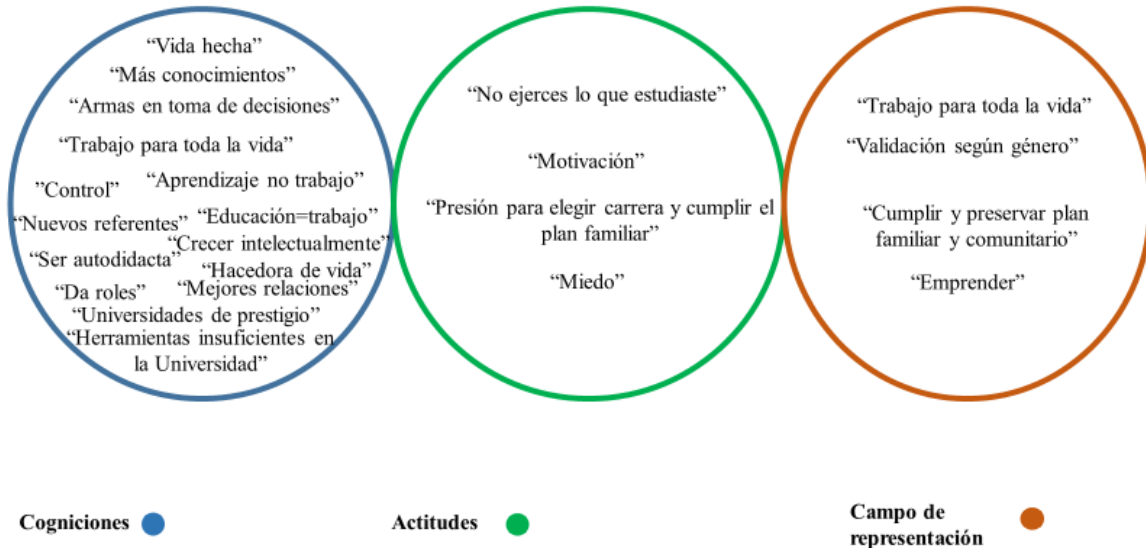


“Mecanismo de posicionamiento y reconocimiento social”. Ent-9-Nidia



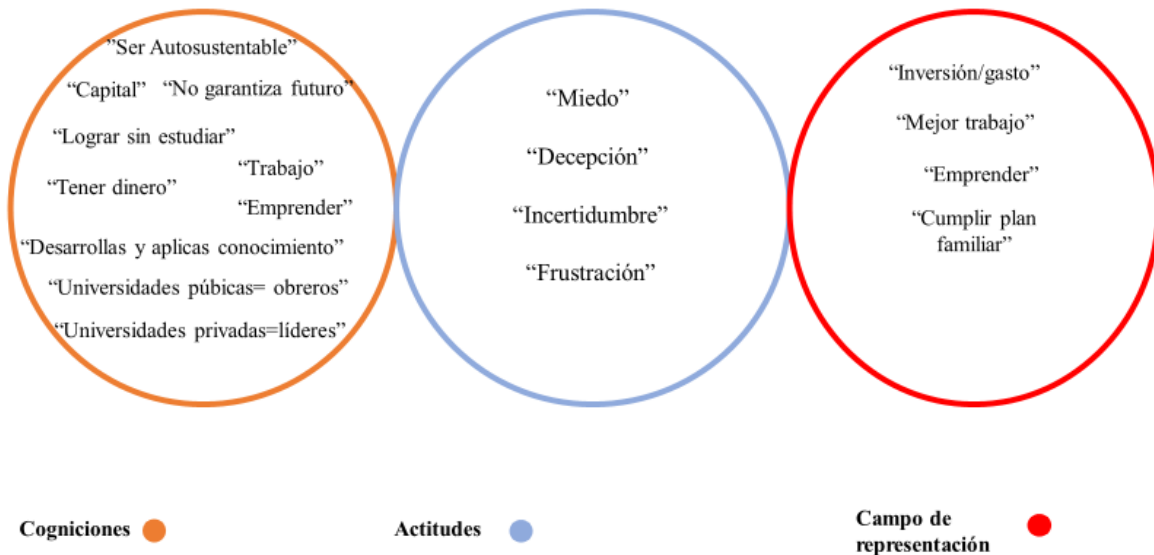
GRÁFICOS PERSONALES POR PARTICIPANTE DE CADA NÚCLEO FIGURATIVO
PARTICIPANTE 10- DIOGENES

“Mecanismo de socialización, desarrollo personal y profesional”. Ent-10-Diógenes



“Mecanismo de movilidad social”. Ent-10-Diógenes

Ent-10-Diógenes



“Mecanismo de posicionamiento y reconocimiento social”.

Ent-10-Diógenes

