SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, AJUSCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

PRECARIEDAD EDUCATIVA Y REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA COMUNIDAD LINDEROS DEL SUR MONTAÑA DE PUEBLA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

NOEL GERARDO HERNÁNDEZ RENDÓN

ASESORA:

DRA. TERESA DE JESÚS ROJAS RANGEL

CIUDAD DE MÉXICO, AGOSTO 2024

EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Secretaría Académica
Área Académica 5
Teoría Pedagógica y
Formación Docente
Programa Educativo:
Licenciatura en Pedagogía

Ciudad de México, marzo 14 de 2024

TURNO MATUTINO
F(03) S(09)

DESIGNACIÓN DE JURADO DE EXAMEN PROFESIONAL

La Coordinación del Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente, tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación ha sido designado SINODAL del Jurado del Examen Profesional de: NOEL GERARDO HERNÁNDEZ RENDÓN, pasante de esta Licenciatura, quien presenta la TESIS: titulada: "PRECARIEDAD EDUCATIVA Y SU INFLUENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES SOCIALES EN TORNO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA COMUNIDAD LINDEROS DEL SUR, MONTAÑA DE PUEBLA", para obtener el título de Licenciada en Pedagogía.

Reciba un ejemplar de la misma para su revisión y DICTAMINACIÓN. Se le recuerda que con base en el Artículo 39 del Reglamento General de Titulación Profesional de Licenciatura, dispone de un plazo no mayor de 20 días hábiles, a partir de la fecha de recibido, para emitir el dictamen por escrito correspondiente.

JURADO	NOMBRE	FIRMA	FECHA
Presidente (a)	FERNANDO OSNAYA ALARCÓN		
Secretaria (o)	TERESA DE JESÚS ROJAS RANGEL		
Vocal	MARGARITA TERESA RODRÍGUEZ ORTEGA		
Suplente	JUAN PABLO ORTIZ DÁVILA		

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

EVA FRANCISCA RAUTENBERG PETERSEN
Coordinadora del Área Académica:
Teoría Pedagógica y Formación Docente
Programa Educativo: Licenciatura en Pedagogía

NOTA: Oficio revisado y aprobado por el Consejo de la Licenciatura en Pedagogía el 03/10/14 y por el Consejo Interno del Área Académica 5: Teoría Pedagógica y Formación Docente el 23/10/14 y entró en vigor el 05/11/14.

c.c.p.- Comisión de Titulación.
Alumno.
IEH/SUP/ECO

EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Secretaría Académica
Área Académica 5
Teoría Pedagógica y
Formación Docente
Programa Educativo:
Licenciatura en Pedagogía

PT-020/2024
Turno Matutino.

Ciudad de México., a 02 de agosto de 2024.

LIC. ROBERTO CARLOS MARTÍNEZ MEDINA
SUBDIRECCIÓN DE SERVICIOS ESCOLARES.
PRESENTE.

Por este medio informo a usted, que debido a las características presentadas en el desarrollo del proyecto de investigación:

"PRECARIEDAD EDUCATIVA Y SU INFLUENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES SOCIALES EN TORNO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA COMUNIDAD LINDEROS DEL SUR, MONTAÑA DE PUEBLA" del C. NOEL GERARDO HERNÁNDEZ RENDÓN, egresada de la Licenciatura en Pedagogía, por corrección de los sinodales se cambió el Título a:

"PRECARIEDAD EDUCATIVA Y REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA COMUNIDAD LINDEROS DEL SUR, MONTAÑA DE PUEBLA"

Lo anterior para los trámites que procedan:

ATENTAMENTE
"Educar para Transformar"

Juan Pablo Ortiz Dávila
Presidente de la Comisión de Titulación
de la Licenciatura en Pedagogía
Programa Educativo: Licenciatura en Pedagogía

Vo. Bo

Eva Francisca Rautenberg Y Petersen
Coordinadora del Área Académica
Teoría Pedagógica y Formación Docente

c.c.p.- Gabriel Flores Reyes.- Departamento de Titulación.
Interesada.
Archivo.
JPOO/CAOE

FECHA DE EXAMEN:
HORA:

2024 Felipe Carrillo PUERTO

ÍNDICE

SIGLAS

PRESENTACIÓN 9

CAPÍTULO I. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO 16

1.1 Planteamiento del problema 16
1.1.1 Justificación 16
1.1.2 Delimitación 18
1.1.3 Preguntas de investigación 21
1.1.3.1 Pregunta general 21
1.1.3.2 Preguntas específicas 21
1.1.4 Objetivos de investigación 22
1.1.4.1 Objetivo general 22
1.1.4.2 Objetivos específicos 22
1.1.5 Ejes de análisis 23
1.2 Metodología 24
1.2.1 Selección de método 26
1.2.2 Enfoque de la investigación 29
1.2.3 Técnicas de recopilación de datos 34
1.2.4 Selección de informantes clave 37
1.2.5 Lugar donde se llevó a cabo la investigación 38

CAPÍTULO II. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DERECHOS HUMANOS 39

2.1 El derecho a la educación 39
2.2 El derecho a la educación superior 41
2.3 Marco jurídico de la educación superior desde el derecho internacional 43
2.4 El derecho a la educación superior en México 46
2.5 Marco político jurídico nacional 49
2.6 Cobertura de la educación superior en México 57

CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO 62

3.1 Aproximación conceptual 63

3.1.1 Referente conceptual: principales categorías de análisis....64
3.1.2 Precariedad educativa....64
3.1.2.1 El acceso y permanencia en la educación superior....66
3.1.3 Las representaciones sociales....67
3.2 El papel del contexto en la construcción de las representaciones sociales.... 74
3.3 El uso y beneficio del análisis de las representaciones sociales en la investigación educativa.... 77
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.... 79
4.1 El contexto socioeconómico y educativo.... 79
4.1.1 Dimensión de la problemática en el contexto regional: el estado de Puebla....79
4.1.2 El contexto local: la comunidad Linderos del Sur....80
4.1.3 El contexto escolar....83
4.2 Perfil de las y los entrevistados.... 89
4.2.1 El perfil socioeconómico....89
4.2.2 El perfil escolar de los entrevistados (as)....91
4.3 El contexto socioeconómico en la construcción de la representación social.... 94
4.3.1 La expresión de la precariedad educativa en la construcción de la representación social sobre la educación superior....96
4.3.2 La información en la construcción de la representación social....98
4.4 La relevancia de la educación superior en la construcción de la representación 105
CONCLUSIONES.... 111
BIBLIOGRAFÍA.... 120
ANEXOS.... 133

Índice de tablas

Tabla 1 Determinantes del fenómeno en estudio 18

Tabla 2. Las y los entrevistados 37

Tabla 3. Perfil de las y los entrevistados 89

Tabla 4. Niveles de escolaridad 92

Tabla 5. Las principales razones de la no conectividad en zonas rurales 101

Tabla 6. Espacios en los que se ha obtenido información sobre la ES 102

Tabla 7. Lugares en los que los entrevistados saben que se imparte ES 103

Índice de ilustraciones

Ilustración 1 Escuela Primaria "General Mariano Antonio Tapia" 85

Ilustración 2 Escuela Primaria "General Mariano Antonio Tapia" 86

Ilustración 3 Telesecundaria "Guillermo González Camarena" 88

SIGLAS

CNDH	Comisión Nacional de Derechos Humanos
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
DOF	Diario Oficial de la Federación
DUDH	Declaración Universal de Derechos Humanos
ES	Educación Superior
EMS	Educación Media Superior
IES	Instituciones de Educación Superior
INEGI	Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática
INMCEM	Informe Nacional de la Mejora Continua de la Educación en México
IPRE	El derecho a la Educación de Personas Indígenas (*Por sus siglas en inglés)*
LGES	Ley General de Educación Superior
PE	Precariedad Educativa
PEPI	Programa Educativo de la Población Indígena
RS	Representaciones Sociales
SEN	Sistema Educativo Nacional
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (*Por sus siglas en inglés)*

Resumen informativo

Título: Precariedad educativa y representaciones sociales de la educación superior en la comunidad Linderos del Sur, Montaña de Puebla.

Conocer la representación, el sentido y significado que un sujeto o comunidad desarrolla en torno a un objeto social ajeno y distante como la educación superior, es relevante para diseñar estrategias que permitan la inclusión de grupos vulnerables a los diferentes niveles de educación que administra el Sistema educativo nacional y que ampara la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su Artículo 3°. En la investigación cualitativa realizada, se identificaron las representaciones que los individuos de una comunidad rural han desarrollado y compartido en sus grupos de pertenencia sobre la educación superior, nivel de educación que se enfrenta a ellos como algo extraño e irreconocible. Los resultados, contrario a lo que se esperaba, denotan una actitud de esfuerzo por ser parte de los niveles post básicos de educación. Demostraron una posición de lucha en contra de las pocas oportunidades de continuar su trayectoria escolar en su lugar de origen. Actitudes que se derivan de lo que consideran es la educación superior, lo imaginan y significan como algo bonito, una experiencia de socialización, de superación, la etapa que los preparará para ser alguien en la vida y sobre ponerse a las condiciones precarias que por generaciones han experimentado.

Firma

Noel Gerardo Hernández Rendón

Palabras clave: Inclusión educativa, Representaciones sociales, Precariedad educativa, Acceso a la educación superior.

Como referenciar este documento

Hernández Rendón, Noel Gerardo. (2024). *Precariedad educativa y representaciones sociales de la educación superior en la comunidad Linderos del Sur, Montaña de Puebla* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional

PRESENTACIÓN

El presente trabajo de investigación realizó un análisis exploratorio, el cual se entiende como un trabajo que busca conocer un objeto de estudio poco analizado con la finalidad de aproximarse de manera profunda a éste (Díaz y Calzadilla, 2016, p. 117). Según Hernández, Fernández y Baptista (1994, p. 60), estos estudios permiten "(...) la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa descriptiva (...)". En el caso específico de esta investigación, los hallazgos permiten recuperar otros aspectos relevantes que inciden en la educación en comunidades remotas con poca o nula infraestructura escolar, y cuyas condiciones influyen en la percepción de sus habitantes de lo que es el derecho a la educación particularmente el derecho a la Educación Superior (ES).

El interés por realizar tal trabajo de investigación es: "(…) aumentar el grado de familiaridad (…)" (Hernández, *et a*l., 1994, p. 59), sobre las Representaciones Sociales (RS) que los integrantes de la comunidad Linderos del Sur han construido sobre la ES en un contexto con escasas oportunidades de acceso a los niveles educativos del Sistema Educativo Nacional (SEN), particularmente el previo a la ES. La intención principal es la de identificar y construir las RS sobre la ES de una comunidad rural en la montaña del estado de Puebla cuyo contexto económico, social y educativo es limitado. Para ello, se utilizó el método cualitativo a fin de, "(…) identificar las construcciones subjetivas que emergen en la interacción entre el ser humano y el fenómeno" de las RS (Ramos, 2020, p. 2). Tal como lo expresa Bisquerra (2009, p. 277), se aspira a entrar al espacio subjetivo de la comunidad y sus integrantes para "(…) reconstruir la realidad a través de lo que la gente dice y hace", y poder visualizar los significados respecto a un nivel educativo que presumiblemente es poco conocido.

Este estudio pretende ser una investigación "alternativista" la cual se caracteriza por tener un "(...) interés técnico político (...)" enfocado al análisis crítico de "(...) las políticas oficiales con la elaboración de propuestas concretas sobre qué hacer en cambio", cuya finalidad será la de mejorar las oportunidades de ingreso de las y los hasta ahora excluidos de la ES. Es decir, probar "(…) la validez de las políticas oficiales" y proponer "(...) otras políticas alternativas para mejorar la educación" (Coraggio, 1996, p. 6). Por

tanto, mediante la experiencia obtenida por la interacción con los integrantes de la población como parte del trabajo de campo, se describen las condiciones educativas que las políticas públicas han generado y su incapacidad de garantizar el derecho a la educación de todas y todos los ciudadanos, y en consecuencia, la existencia de una necesidad urgente de implementar políticas educativas que tengan como principal objetivo la calidad y la equidad de la oferta educativa en este tipo de contextos rurales. Las perspectivas comunes sobre la educación en las comunidades se construyen a partir de su historia, condiciones de vida e imaginarios colectivos. Se generan en función de sus circunstancias histórico-sociales y culturales. Por lo que, construir las RS sobre la ES permite repensar las políticas educativas en favor de las comunidades, y en general, el desarrollo que se espera de toda la sociedad (Coraggio, 1996, p. 11).

A fin de realizar la reconstrucción de las RS asociadas a las condiciones de precariedad de la comunidad rural seleccionada se llevó a cabo un proceso de conocimiento que comenzó con la observación de comunidades rurales remotas en el estado de Puebla y Guerrero. Tales lugares se caracterizan por acentuadas deficiencias sociales que interfieren en su progreso y, por tanto, la repercusión directa y continuidad de las circunstancias de vida actuales de la mayoría de los habitantes de estos espacios remotos. La educación, es uno de los medios por los cuales es posible el desarrollo social, no obstante, este derecho se ejerce de manera limitada debido a que no existen las oportunidades educativas para que todos los pobladores accedan al SEN y de forma gradual a cada uno de los niveles de la educación pública.

La población Linderos del Sur, en la zona de la Montaña del estado de Puebla, debe su nombre al hecho de encontrarse justo en el lindero sur del estado. Esto, como se presenta más adelante por voz de los entrevistados, es una condicionante de acceso a los niveles post básicos de educación. Tal parece que, por estar en el extremo sur del estado, existe un aparente olvido por parte del gobierno en turno. Lo que se traduce en una oferta de educación pública condicionada por traslados eventuales o la migración por largos periodos, solo así es posible ser parte de los niveles educativos no disponibles en la comunidad.

Es en tal contexto que surge el interés por conocer el sentido y significado que ésta población rural, indígena y remota ha construido en torno a la ES. Se trata de construir de viva voz las imágenes, ideas, imaginarios, que han generado sobre un nivel escolar que está alejado de su contexto inmediato. Lo que representa la educación profesional en su imaginario individual y colectivo, y las expectativas que tienen sobre el acceso a éste nivel de educación. Así surgió la interrogante principal de este trabajo, conocer cuáles son las Representaciones Sociales sobre la ES que en la comunidad se han desarrollado, en un entorno de circunstancias adversas de vida que moldean tal representación y posicionan al sujeto frente a la ES.

Del cúmulo de circunstancias que predominan en la población y dan forma a la vida de la mayoría de los habitantes, se decidió utilizar la precariedad educativa como la principal causa que repercute en la formación de las RS. Por supuesto que existen otras razones que también son parte de las representaciones. Sin embargo, se eligió la limitada oferta educativa en la comunidad como fundamento debido a que propicia una experiencia por demás reducida frente a lo que ofrece el SEN. Simplemente conocer un centro de ES contribuye a formular ideas, nociones, sueños y el deseo temprano de poder ser, en algún momento, participes de la vivencia universitaria.

El objetivo principal de la investigación ha sido construir y dar sentido a las RS que han elaborado dentro de un contexto precarizado educativamente, pero también con muchas otras limitaciones: económicas, de infraestructura en la vivienda, de comunicación, de empleo, de servicios públicos elementales, incluso parentales. Por tal motivo, y con la necesidad de conocer el sentido y significados que se le ha dado a un derecho fundamental como la ES, se inició la investigación identificando los enfoques sociales que aborden el tema de las representaciones sociales. Se ha retomado la teoría de la representación social “(...) elaborada en 1961 por S. Moscovici” (Abric, 2001, p. 11), y que ha sido desarrollado por otros autores como Jean-Claude Abric (2001), Denise Jodelet (1986), Juan Piña Osorio (2004), entre otros, quienes definen la RS como un proceso de producción de conocimiento de sentido común práctico que se enmarca en dos esferas: la cognitiva y la social, que a su vez dotan al individuo, y el grupo al que pertenezca, de herramientas para entender la realidad natural o social, y que les permite

desarrollar un posicionamiento ante esta realidad y actuar en consecuencia. Abric (2001, p. 13) señala la funcionalidad de las RS 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 un 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 anticipantes y expectativas.

Debido a lo anterior, se desprende la importancia del análisis de las RS, no sin antes identificarlas, conocerlas y construirlas para así saber y entender cómo piensan e interactúan ciertos grupos sociales en condiciones particulares con objetos sociales alejados, extraños y hasta desconocidos en su realidad. De ahí la intención de esta investigación, identificar, conocer y construir las RS sobre la ES para saber cuál es el sentido que le han dado, su actitud y relevancia hacia ella. No es posible conocer o entender las RS de un grupo por extrapolación, es decir, aplicar lo averiguado en otro grupo con sus condiciones particulares. Piña (2003, p. 35) lo comenta,

> Las imágenes y representaciones sociales, como expresiones del conocimiento de sentido común, son complejas elaboraciones que un grupo o comunidad construye sobre algo o alguien. Difieren sustancialmente de las construcciones de los científicos sociales y naturales sobre la realidad, [...]. Tampoco son iguales a los conceptos o definiciones, en este caso edificados por los expertos de los organismos internacionales y nacionales.

Por tanto, es necesario el conocimiento y entendimiento del otro, de los otros, respecto a un objeto social, aún más cuando éste objeto es una de uno de los medios para el progreso social con equidad.

A continuación, se exponen los diferentes capítulos en los que se han organizado el trabajo de investigación. Inicialmente se presenta la *Construcción del Objeto de Estudio* que se integra con el planteamiento del problema y la metodología utilizada para el desarrollo de la investigación. En la formulación del planteamiento del problema se muestra la delimitación del fenómeno analizado, mediante el análisis de las múltiples causas que inciden en la construcción de significados y del sentido que le otorgan los sujetos en estudio a la ES, y la delimitación a un solo determinante (Giroux y Tremblay, 2004), como es la precariedad educativa. Variable que se presume influye en las RS de

la comunidad Linderos del Sur, bajo el supuesto teórico de que el contexto social y económico precario que la caracteriza indudablemente afectan en la construcción de las representaciones y significados que sus habitantes le otorgan a la ES. Por otra parte, se expone en la Justificación, la relevancia de realizar dicho trabajo debido a las condiciones de inequidad que cubren a grupos vulnerables y que se mantienen en la exclusión ya por generaciones. En este capítulo también se formulan las preguntas y los objetivos (generales y específicos) que guían el proceso de investigación en torno a la PE y su influencia en la construcción de las RS sobre la ES.

En el segundo apartado del Capítulo I se expone el método utilizado, el cualitativo, como la estrategia seleccionada para lograr los objetivos de la investigación y de manera puntual acceder, mediante el enfoque y las herramientas de campo disponibles, al espacio subjetivo de la población seleccionada, con base a criterios que permitieron la obtención de la información necesaria. Asimismo, se presenta, el lugar elegido para el trabajo de campo, el cual no es de fácil acceso debido a las condiciones deplorables de los caminos y la poca transportación disponible. Debido a las condiciones de inseguridad se presentaron complicaciones en la realización de las entrevistas. Los habitantes muestran desconfianza ante quienes no pertenecen a su comunidad. Solo se pudieron llevar a cabo once entrevistas, sin embargo, lo dicho por las y los entrevistados fue suficiente para obtener valiosa información

En el Capítulo II, *El Derecho a la Educación Superior Desde la Perspectiva de los Derechos Humanos*, se desarrollan los antecedentes que se integran con la recuperación y el análisis de los principios políticos que fundamentan el derecho a la educación, particularmente los que refieren al derecho a la ES, tanto en el marco internacional como en México. Así mismo, las normativas jurídicas, que amparan este derecho y que se orientan a la protección del ejercicio efectivo del derecho a la educación por parte de los grupos sociales más vulnerables de la sociedad.

El tercer Capítulo, el *Marco Teórico*, se compone con la Aproximación Conceptual. Se desarrollan los principales ejes sobre los que se basa el presente trabajo: la Precariedad educativa y las Representaciones sociales.

El siguiente apartado del Capítulo III tuvo como objetivo construir la perspectiva teórica de esta investigación. Por lo que se recuperan las categorías derivadas de la teoría de las RS en la investigación educativa. Para ello, se analiza la teoría psicosocial de Serge Moscovici a partir del abordaje realizado por diversos autores que analizan esta teoría y proponen nuevas perspectivas, en conjunto con otros autores que trabajan los fenómenos educativos desde esta perspectiva teórica (Berger y Luckman, 1968; Jodelet, 1984, 2020; Abric, 2001; Mora, 2002; Piña Osorio, 2003; Costas, 2013; Villarroel, 2007; Vergara, 2008; Arancibia, Rodríguez, Fritz, Tenorio y Poblete, 2013; Rateau y Lo Mónaco, 2013; Isaac y Mansilla, 2014; Barreto y Villalobos, 2020; Dorantes, Martínez y Hernández, 2022; Rueda, 2022; Córdoba y Dorantes, 2023; Loera y Zepeda; 2023). Todos ellos ofrecieron aportes para la comprensión de los fenómenos subjetivos como es la construcción del conocimiento de sentido común y la forma en que éste influye en las acciones de los sujetos respecto a la realidad social.

En el Capítulo IV*, Análisis e Interpretación de los Resultados* se presenta un panorama de las condiciones económicas y culturales de la comunidad. También los resultados sobre la situación socioeconómica y educativa de las y los entrevistados a partir de la información recabada. Se exponen las RS que han elaborado a través de la reconstrucción de los sentidos y significados que poseen en torno a la ES. Se hace énfasis en las deficiencias de información sobre las posibles oportunidades de educación con las que cuenta la población, particularmente debido a la carencia de saberes que en los centros escolares se les ofrece respecto a niveles educativos post básicos, lo que muestra falta de interés del Estado para concientizar a las y los ciudadanos sobre lo que implica su derecho a la educación.

Finalmente, las *Conclusiones* que sintetizan la representación social que la comunidad ha construido sobre la ES, la importancia de este conocimiento a pesar del desarrollo de la representación, y una posible continuidad de la investigación en cuanto a la comparación de las representaciones en contextos distintos. Se pudo constatar el desconocimiento sobre la educación terciaria y la actitud que se tiene hacia ésta. Se hace hincapié en la necesidad de informar a las y los ciudadanos que no tienen un acceso constante a las fuentes de datos para transformar ideas y actitudes. Además de señalar los retos del acceso a la educación superior y recomendaciones pedagógicas que

aporten a la modificación de la representación social encontrada en favor del acceso a los niveles que superan la educación básica

Para concluir éste trabajo se expone la *Bibliografía* utilizada para dar fundamento a los diferentes apartados que componen y se exponen en el estudio.

CAPÍTULO I. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

En este capítulo, se presenta el planteamiento del problema a indagar, así como la metodología propuesta para el desarrollo del estudio. Se desagregan los componentes estructurales como las preguntas y objetivos (generales y específicos), la delimitación causal y los ejes temáticos que guiaran el trabajo de investigación, no sin antes mostrar la importancia de abordar tal objeto de estudio, es decir, se expone la relevancia y la pertinencia del estudio. Se explica el por qué la importancia de identificar, conocer y construir las RS que una comunidad ha elaborado en torno a tal objeto social que es fundamental para el progreso social, económico, político y cultural de toda y todo ciudadano, familia, grupo y comunidad, no importando su posición geográfica, orígenes étnicos y sus condiciones actuales preponderantemente adversas. Por lo que el acceso a la ES es un medio que puede contribuir a sobrepasar tales condiciones existentes sumamente desfavorables. Además, se desarrolla la elección metodológica seleccionada que se consideró fue la más apta para las intenciones y objetivos de la investigación, adicionalmente se detalla el enfoque utilizado en función de las particularidades del estudio, junto con las herramientas utilizadas para la recolección de datos, los criterios por los que se optó para la selección de los informantes clave y el lugar donde se llevó a cabo el trabajo de campo.

1.1 Planteamiento del problema

1.1.1 Justificación

Explorar lo desconocido permite aproximarse a saberes y conocimientos que favorecen el conocimiento sobre la sociedad. Los descubrimientos científicos y tecnológicos han permitido el progreso de algunas zonas poblacionales, y en general han propiciado que casi toda la población tenga acceso a la información. Sin embargo, las desigualdades culturales, económicas y educativas se mantienen presentes de manera significativa y continúan como un compromiso político y social a ser cumplido. Un medio para permitir que los grupos vulnerables se inserten en el desarrollo alcanzado por una parte de la sociedad es la educación, pero sin una oferta educativa para toda la población las desigualdades difícilmente desaparecerán.

La investigación que se desarrolló sobre la construcción de RS en torno a la ES fue en un contexto desfavorecido y caracterizado por la precariedad económica y educativa, donde el aspecto educativo es considerado como un factor de suma importancia en la formación de las concepciones sobre la vida y la noción de futuro. Esto relacionado con los significados y el sentido que se les da a los niveles educativos superiores, contenidos en la realidad subjetiva de los integrantes de la comunidad, así como en los saberes que se comparten en la comunicación del grupo, en la medida que éstos son el fundamento de las conductas sociales. Como comenta Costas "(…) el conocimiento del sentido común es el que la gente utiliza para actuar o tomar posición antes los distintos objetos sociales" (2013, p. 6).

Los significados que individualmente o en colectivo se construyen, se manifiestan en las prácticas y en las interacciones entre los sujetos y se expresan en la realidad concreta. Por lo tanto, comprender el sentido y significado que se otorga a la ES por parte de una comunidad rural, es descubrir los imaginarios que se generan y manifiestan sobre un nivel educativo que está más allá de lo inmediatamente disponible, además ayuda a visibilizar lo que las condiciones de la desigualdad provocan. Se trata de conocer, construir y hacer visibles los significados y la importancia de éstos ante las posibilidades de un cambio en contraposición a una posible indiferencia y el conformismo educativo.

La precariedad educativa es en sí una crisis continua a la que se enfrenta la comunidad Linderos del Sur. Crisis en el sentido de no contar con las opciones para continuar con las trayectorias escolares de los jóvenes que la habitan, como lo explican Elías y Moreno (2012), al analizar los problemas relacionados con la oferta educativa, donde se considera que la lejanía de los grados subsecuentes se traduce en, "(...) falta de interés por parte de los estudiantes y de los padres" (citado en Bernal, 2017, s/p). Por lo que la precariedad económica y educativa parecieran determinar un camino sin salida, no hay hacia dónde ir, sino olvidar la escolarización y emprender las actividades disponibles para sobrevivir. A pesar de la idea que se tiene sobre la ES, al ser "(…) identificada como la que proporciona las más altas tasas de retorno económico (…)" (Bracho, 2002, p. 51). Por lo que se puede suponer que tal idea se potencia cuando las RS se concretan en oportunidades para acceder, permanecer y obtener aprendizajes valiosos en los niveles superiores de educación. Lo anterior implica un esfuerzo sobresaliente por parte de

quienes posean tales RS como un medio que puede contribuir a la superación de las circunstancias adversas.

Una de las características de los derechos humanos es la *Habilitación*, mediante la cual se impulsan las capacidades de las personas para exigir la garantía de sus derechos. El Estado Mexicano tiene la responsabilidad de concientizar sobre la relevancia de la educación básica, sin embargo, es necesario también habilitar y fomentar la consciencia sobre el derecho a la ES, el cual es también obligación otorgarla por parte de las instituciones gubernamentales debido a las ventajas que conlleva ampliar una vida escolar a tales niveles. Lograr generar esta consciencia es un punto de inicio para la modificación de las RS, lo que a la postre permita visualizar las ventajas de esforzarse por exigir lo que es su derecho y hacer lo necesario para acceder a niveles educativos superiores.

1.1.2 Delimitación

Como se muestra en la Tabla 1. *Determinantes del fenómeno en estudio,* son múltiples las causas que contribuyen a la construcción de las RS sobre la ES en un grupo social. Históricamente las zonas rurales han sufrido el abandono social lo que las ha orillado a sobrevivir con carencias de todo tipo. A través del tiempo, las políticas de Estado no han logrado subsanar las diferencias sociales entre los sectores de la sociedad nacional, lo que ha dado como resultado desigualdades debido a que se da un mejor desarrollo social en los espacios urbanos y grandes ciudades, pues cuentan con un mayor progreso económico y un mayor acceso a los servicios y por tanto un mayor ejercicio de los derechos otorgados a toda la ciudadana. En contraposición con algunas zonas rurales que enfrentan un desarrollo poblacional bajo, particularmente en aquellas cuya localización geográfica es remota, mismas que están desfavorecidas y a quienes se les limita su garantía de acceder a lo que tienen derecho.

Tabla 1 Determinantes del fenómeno en estudio

Determinantes	**Fenómeno**
• Históricos	

○ Los modelos económicos adoptados en el siglo XIX y que no han favorecido un progreso equitativo de la sociedad. • Político ○ Políticas públicas que garanticen la accesibilidad a los diversos niveles educativos. En particular la política educativa: el ejercicio y garantía del derecho a la educación. • Económico ○ El desarrollo económico de los diferentes grupos sociales, las comunidades, las familias y los individuos en general. • Sociales ○ Igualdad / desigualdad en el acceso a los servicios básicos (vivienda, salud, educación, transporte,) y oportunidades de empleo digno. • Educativo ○ La oferta educativa con calidad y equidad y la existencia de una demanda educativa solicitante del servicio educativo. • Culturales ○ Creencias, prejuicios, ideas, roles de género respecto a la educación. • Familiares y personales ○ Trayectorias escolares de la madre y padre. Edad, ciclo familiar, personalidad, ocupación, condiciones de salud, capacidades psico–cognitivas, y actitudes en torno a la educación superior.	La construcción de Representaciones Sociales en torno a la Educación Superior.

Fuente: Elaboración propia.

Claramente existe una interrelación entre todas las causas presentadas, particularmente en lo que se refiere a las causas familiares y personales que también son factores que influyen en la construcción de las RS, que a la vez son determinados por variables macro estructurales como los históricos, políticos, económicos, sociales y educativos. De las causas macro como la situación económica que prepondera en la comunidad, Gurasamy, Jiménez, Jaramillo, Martínez, Sánchez y Méndez (20018, p. 219), señalan algunas condiciones particulares del estado de Puebla que para 2016 tenía el cuarto lugar en rezagos sociales y desigualdad en el ingreso económico, lo que se expresa en vulnerabilidad social y económica que se manifiesta desde la inequidad en el acceso a los servicios educativos, de vivienda, urbanos, seguridad social y salud que consecuentemente reducen las posibilidades de progreso en la población.

Otra de las causas macro son las de orden político que traen consigo el diseño, desarrollo y diseño de políticas públicas de educación que devienen en cuestiones asociadas a la oferta educativa. Para 2010 el 25.3% de la población no tenía acceso a la educación, en

2016 el porcentaje fue del 22.9%, la disminución porcentual fue apenas del 2.4% después de 6 años (Gurusamy *et al*., 2018, p. 219). Cuatro años después el 94% de niños de 6 a 14 años asisten a la escuela. Sin embargo, apenas poco más del 45% de la población que termina la secundaria ingresa a niveles de educación post básica, y del total de ingreso a la educación media y superior solo 19 personas la terminan (INEGI, 2020b). Aunado a lo anterior, según el último censo, en el municipio Ixcamilpa de Guerrero, que es al que la comunidad Linderos del Sur pertenece, de la población total que es de 4,065 habitantes, solo el 1.9% ostenta una escolaridad de nivel superior y el 27.3% de habitantes en edad de educación post básica asiste a la escuela (INEGI, 2020b). Lo anterior es consecuencia de una oferta educativa precaria, debido a que la disponibilidad de acceso a los niveles post básicos se concentra en poblaciones alejadas de las comunidades como Linderos del Sur.

Tal situación ha quedado constatada por lo que Contreras (2022, p. 13) señala respecto a la oferta educativa terciaria, pues "(...) sólo 773 [municipios en México] cuentan con al menos una institución de educación superior" de los 2,463 existentes en el país (citado en Castilleja, Charnevich, González, Kerbel y Puerto, s/f), es obvia la falta de infraestructura que dé cabida a la demanda de educación profesional en México:

> No existe una cobertura universitaria para toda la población que se encuentra en edad escolar en México. Generalmente, quienes logran ingresar mantienen carencias educativas desde los niveles anteriores. La privación del derecho a la educación provoca mayores inequidades y desventajas en las condiciones de vida de la ciudadanía (Castilleja et al., s/f).

En lo que respecta a causas culturales, ideologías, roles de género, prejuicios; Castillo y Gamboa (2013, p. 4) comentan "(...) que las niñas no debían estudiar ni necesitaban una cultura profunda, pues ello las podía alejar de su función principal: la de esposas y madres". Ideas que posiblemente se encuentren aún inmersas en los imaginarios sociales. Esta forma de sexismo en la educación "(...) provoca consecuencias negativas para todos los individuos, pues limita sus posibilidades como persona y les niega determinados comportamientos, duplicándose estas para las mujeres, pues la sitúa en una posición de inferioridad y de dependencia" (Castillo y Gamboa, 2013, p. 3). Cabe la posibilidad que en las comunidades rurales remotas queden vestigios de actitudes en

torno a la educación que una niña y un niño han de recibir. De existir la posibilidad de extender las trayectorias escolares de quienes terminan el último grado disponible, las ideas en torno a los roles de género podrían ser la condicionante para cortar con las posibilidades de acceso a los niveles post básicos.

Todo lo anterior permea los significados y sentidos que en un grupo se crean por las interacciones comunicativas entre los miembros y por los contenidos de los que se apropian en la relación de cada uno de ellos con el mundo social. Ideas que son vertidas en el entorno familiar, lo que a su vez promueve la modificación de las representaciones, primero en lo individual y posteriormente en los sentidos compartidos socialmente.

La precariedad educativa, determinada por el contexto socioeconómico, son las expresiones que se analizan en el presente estudio. La limitada oferta educativa en la comunidad rural es considerada como una variable que en conjunto con las de nivel macro (socioeconómicas), influyen en la construcción de RS en torno a la ES. Considerando que las actitudes que se producen posiblemente son de indiferencia, resignación y conformismo, ante una crisis constante a la que se enfrentan las familias y estudiantes de la comunidad, que año con año en el nivel último educativo disponible el problema resurge en forma de una precariedad educativa que no les permite extenderse hacia los niveles educativos siguientes.

1.1.3 Preguntas de investigación

1.1.3.1 Pregunta general

¿Cómo influye la precariedad educativa en la construcción de Representaciones Sociales sobre la Educación Superior en la comunidad rural Linderos del Sur, Montaña de Puebla?

1.1.3.2 Preguntas específicas

- ¿Cuáles son las perspectivas teóricas socioeducativas que explican la relación entre la precariedad educativa y la construcción de Representaciones Sociales sobre la Educación Superior de una comunidad rural?

- ¿Cuáles son las características de la precariedad educativa que influyen en la construcción de las Representaciones Sociales sobre la Educación Superior en la comunidad Linderos del Sur, Montaña de Puebla?
- ¿Cuál es la relevancia que en la construcción de las Representaciones sociales le dan a la Educación superior los miembros de la comunidad Linderos del Sur, Montaña de Puebla?
- ¿Qué información respecto a la ES poseen, en un contexto de precariedad educativa, que integran la construcción de las Representaciones sociales sobre la Educación superior los miembros de la comunidad Linderos del Sur, Montaña de Puebla?
- ¿Cuáles son las actitudes que las Representaciones Sociales generan sobre la Educación Superior en un contexto de precariedad educativa en la comunidad rural Linderos del Sur, Montaña de Puebla?
- ¿Qué recomendaciones pedagógicas se pueden formular para favorecer la construcción de Representaciones sociales sobre la Educación superior en la comunidad rural Linderos del Sur, Montaña de Puebla a pesar de la precariedad educativa?

1.1.4 Objetivos de investigación

1.1.4.1 Objetivo general

Reconstruir las Representaciones Sociales sobre la Educación Superior en un contexto de precariedad educativa en la comunidad rural Linderos del Sur, Montaña de Puebla.

1.1.4.2 Objetivos específicos

- Revisar las perspectivas teóricas socioeducativas que explican la relación entre la precariedad educativa y la construcción de Representaciones Sociales sobre la Educación Superior de la comunidad rural Linderos del Sur, Montaña de Puebla.
- Describir la precariedad educativa que influye en las Representaciones Sociales sobre la Educación Superior en la comunidad Linderos del Sur, Montaña de Puebla.

- Analizar la relevancia de la precariedad educativa en la construcción de las Representaciones sociales que le dan a la Educación superior los miembros de la comunidad Linderos del Sur, Montaña de Puebla.
- Identificar la información que se encuentra detrás de la conformación de las Representaciones Sociales sobre la Educación Superior en el contexto de la precariedad educativa en la comunidad rural Linderos del Sur, Montaña de Puebla.
- Valorar la relevancia atribuida en las Representaciones sociales sobre la Educación Superior por parte de los miembros de la comunidad Linderos del Sur, Montaña de Puebla en un contexto de precariedad educativa.
- Reconstruir las actitudes producidas por las Representaciones Sociales sobre la Educación Superior y la precariedad educativa en la comunidad rural Linderos del Sur, Montaña de Puebla.
- Formular recomendaciones pedagógicas que influyan en la construcción de Representaciones sociales para favorecer actitudes positivas respecto a la Educación superior en los miembros de la comunidad Linderos del Sur, Montaña de Puebla a pesar de vivir en contexto de precariedad educativa.

1.1.5 Ejes de análisis

Los ejes temáticos sobre los que se llevó a cabo la revisión documental y la reflexión temática del presente estudio son los siguientes:

- Exclusión-inclusión y acceso a la educación superior. El acceso a las oportunidades disponibles, lo que se presenta como un dilema de inclusión para grupos que por décadas han sido excluidos de lo que por derecho inalienable les corresponde y en lo que el Estado ha fallado en garantizar.
- Representaciones sociales en contextos universitarios. Es relevante describir la importancia del uso de la teoría de las representaciones sociales como una perspectiva de análisis de los fenómenos educativos debido a las ventajas que conlleva el estudio de la subjetividad social e individual.

.

1.2 Metodología

La aproximación a la realidad social requiere de una sistematización que permita realizar un trabajo de investigación óptimo, con la intención de aportar a resolver una problemática, explicar, describir e interpretar un fenómeno social. El método, el enfoque, la técnica o técnicas a utilizar y los instrumentos adecuados favorecerán alcanzar los objetivos y responder de manera satisfactoria las preguntas formuladas en el presente trabajo de investigación.

La acción de investigar con objetividad y coherencia a partir de los objetivos definidos aporta al aumento del conocimiento, y en el caso particular, a construir saberes de sentido común para conocer el significado que para una comunidad en un contexto particular tiene un objeto social como la ES. Por tanto, vale la pena detenerse en un término primigenio básico en la labor de indagar: el concepto de investigación. Una primera conceptualización del término lo define como un proceso que se fundamenta en el método científico que busca: "(…) adquirir, aplicar y crear conocimientos" (Gómez [2012], citado en Pérez, Ocampo y Sánchez, 2015, p. 3). Quintana (2007) caracteriza la investigación como la acción de: "(...) seguir pistas, encontrar, preguntar, sondear, inspeccionar (...)", actividad humana sistemática que tienen como objetivo aumentar el conocimiento en torno a un aspecto de la realidad física y social o sencillamente para conocer lo que aún se desconoce (citado por Martínez, 2021, p. 26).

La investigación es entendida por Tamayo (2002), como un proceso que se realiza, "(...) mediante la aplicación del método científico, [que] procura obtener información relevante y fidedigna, para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento" (p. 37). Es importante retomar un comentario más de éste autor, quien distingue los dos aspectos generales del proceso investigativo: la parte del proceso y la parte formal.

> La parte del proceso nos indica cómo realizar una investigación dado un problema a investigar; es decir, qué pasos debemos seguir para lograr la aplicación de las etapas del método científico a una determinada investigación.
>
> La parte formal es más mecánica: hace relación a la forma como debemos presentar el resultado del proceso seguido en la investigación, lo que comúnmente llamamos el informe final de la investigación (Tamayo, 2002, p. 37).

Para encontrar respuestas y generar conocimiento de la realidad social complejizada, problematizada y hecha un objeto de estudio, es necesario tener un cómo lograrlo. Por lo que se presenta necesario definir lo que se entiende por un método antes de elegir alguno de los disponibles. La palabra método se compone de dos raíces griegas: *Meta (*camino, a lo largo de), *Odos* (camino), por lo que podríamos sintetizarlo en: "El camino o procedimiento para lograr un objetivo, la manera de ordenar una actividad para lograr un fin, el ordenar los acontecimientos para alcanzar una meta" (Pérez et al., 2015, pp. 4-5). Así podemos decir del método que es un modo ordenado y estructurado de elaborar un trabajo de investigación cuya intención, aparte de las investigativas, es llevar a cabo la labor de investigar con eficacia y eficiencia. El método, es la herramienta mediante la cual se explica o interpreta un problema de investigación, se lo conoce y describe. Es el modo por el cual se indaga, esclarece y describen las particularidades sociales que se han delimitado como un problema a investigar. Aguilera (2013) lo define como el:

> (...) conjunto de procedimientos ordenados que permiten orientar la agudeza de la mente para descubrir y explicar una verdad. Su utilidad consiste en que tienen el orden para convertir un tema en un problema de investigación y llevar a cabo la aprehensión de la realidad (Aguilera, 2013, p. 86).

El método permite "(...) incursionar de un modo u otro por la senda de la investigación. La aplicación del método responde a la necesidad de organizar segmentos de la realidad con sentido lógico y explicativo para esclarecer dudas, preguntas e hipótesis" (Aguilera, 2013, p. 86). El método en tanto herramienta de aprehensión, comprensión y descripción de los fenómenos sociales implica un ejercicio sistemático con el objetivo de lograr el conocimiento que permita entender el problema de estudio desde su "(...) contexto, actores, procesos, tiempos y consecuencias" (Aguilera, 2013, p. 87). De tal forma que sea posible plantear un problema de investigación, justificarlo, definirlo, delimitarlo, problematizarlo mediante preguntas y objetivos (generales y específicos), y que con la elección del método pertinente se consigan los objetivos planteados. Además de responder a las preguntas formuladas e idealmente descubrir aún más interrogantes que continúen develando la realidad social estudiada.

1.2.1 Selección de método

El método con el que se realizó el trabajo de investigación que se presenta es el cualitativo. El cual es definido como un "(...) proceso de transformación de la realidad en datos aprehensibles y cognoscibles, que buscan volver inteligible un objeto de estudio" (Reguillo, 2003, p, 22). La metodología cualitativa provee de las:

> (...) técnicas de rigor científico que se aplican sistemáticamente durante un proceso de investigación para alcanzar un resultado teóricamente válido. En este sentido, la metodología funciona como el soporte conceptual que rige la manera en que aplicamos los procedimientos en una investigación (Pérez et al., 2015, p. 5).

Desde esta elección del método se busca comprender y entender el fenómeno de las RS sobre la ES de las personas en la comunidad Linderos del Sur. Entiéndase la significación como: "(...) el proceso de simbolización o el conjunto de procedimientos mediante los cuales los sujetos dotan, intersubjetivamente, de sentido a la realidad" (Reguillo, 2003, p, 21). Y que desde el contexto social, cultural e histórico de la comunidad "(...) realiza construcciones sociales que orientan y dan forma a los esquemas tanto de representación como de acción" (Reguillo, 2003, p, 21). Y tal como se mencionó al inicio, se pretendió recuperar los sentidos subjetivos de los sujetos y los contenidos de la intersubjetividad del grupo para describir los significados que para ellos tiene un nivel educativo post básico no disponible en su entorno próximo y del que supone es de difícil acceso por sus condiciones socioeducativas y socioeconómicas.

Es así como con el método cualitativo se pretende lo que comenta Ortí (1999), las "(...) prácticas de investigación social" cualitativas buscan emular la interacción social "(...) evocar, las formas del intercambio simbólico de la praxis social real" (p. 92). Es decir, replicar metodológicamente la <*práctica social misma*> con el interés de fondo de comprender los simbolismos provenientes de la subjetividad de la persona y sus actitudes que se derivan de las construcciones sociales que ha ayudado a construir en grupo y ha interiorizado.

Castro (1996, p. 60), señala tres dimensiones que estructuran el método cualitativo: "La cuestión *ontológica;* La cuestión *epistemológica* y La cuestión *metodológica".*

Cual sea la metodología utilizada en una investigación se exige que la cuestión ontológica se conceptualice, y por ello se entiende a: "(...) la forma y la naturaleza de la realidad, y de lo que se puede conocer de ella" (Castro, 1996, p. 64). El paradigma cualitativo sostiene que la realidad social mantiene una interdependencia con quienes se encuentran e interactúan en ella, cada uno con una subjetividad propia que es también susceptible de crear una intersubjetividad, "(...) son los actores los que crean el orden social mediante la interacción social, y no a la inversa [el orden social como determinante de la producción de tipos específicos de actores]" (Castro, 1996, p. 64).

Reguillo (2003) caracteriza al mundo social que se investiga cómo: <*incoherente*> al no proporcionar datos lógicos que se enlacen de manera lógica; también dice del mundo social que <*Es solo parcialmente claro*>, lo que se observa y escucha de las actitudes y discursos de los actores sociales no devela en su totalidad "(...) los significados y sentido (...)". <*Es contradictorio*>, lo que se hace no tiene que coincidir con lo que se ha dicho, lo anterior no pone al actor como mentiroso o ilógico, es sólo que "(...) el mundo social es básicamente contradictorio y sujeto a una lógica de operación cotidiana" (p. 23).

La cuestión epistemológica en la metodología cualitativa valora y considera como indisociable la subjetividad del científico social respecto del objeto de conocimiento, realizando éste una descripción e interpretación de la realidad social mediante un discurso o narrativa que arrastra su propia subjetividad. Como lo apunta Castro (1996, p. 60), "(...) la postura del científico debe considerar que el conocimiento de la realidad está necesariamente en función del contexto y del discurso que se usa".

El método cualitativo privilegia la compresión sobre la explicación. Debido a la postura sobre una realidad que no puede objetivarse solamente por la suma de subjetividades ya que las interacciones de éstas dan como resultado una existencia dinámica que se modifica constantemente y que difícilmente se puede predecir. Para lograr la comprensión de la realidad, a diferencia del paradigma cuantitativo que procura analizar grandes aspectos del orden social, lo cualitativo reduce el análisis a lo micro para que "(...) las particularidades interpretativas de los procesos sociales puedan ser aprehendidas" (Castro, 1996, pp. 64-65). Por lo que partiendo de sistemas micros, no es viable generar explicaciones generales de una realidad que es el producto de las

contingencias. De tal forma que la interpretación se desarrolla de manera inductiva, partiendo de las, “(...) observaciones específicas de individuos concretos y de sus interacciones” (Castro, 1996, pp. 64-65). Lo anterior necesita de flexibilidad en el proceso, particularmente de los conceptos que deben ser lo suficientemente amplios para dar cabida a la diversidad de significados que uno o varios objetos representan para los sujetos. Dando como resultado de todo lo anterior, el carácter descriptivo, analítico y exploratorio de la metodología cualitativa en la investigación social.

También es necesario tener en consideración el bagaje cultural de ambos sujetos (el investigador o sujeto cognoscente y el investigado o sujeto por conocer) esto puede conducir a posibles diferencias en cómo se entiende la realidad y expresarlo puede conducir a discrepancias conceptuales y por tanto generar tangentes que se desvíen de los objetivos de la investigación. Por lo tanto, se debe tener la capacidad para encausar el diálogo a las finalidades primeras sin desestimar las ideas, esquemas, que el sujeto por conocer aporte. Lo anterior se deriva de lo que Erdösová señala;

> Esto dependerá de las experiencias vitales de cada uno de ellos, de su conocimiento del mundo, de los valores culturales con los que habían sido socializados en la niñez, de su primera lengua y de los otros idiomas que pueden dominar, de sus rasgos psicológicos personales, entre muchas otras circunstancias en gran medida impredecibles e imperceptibles de captar en su totalidad (2022, p. 34).

Reguillo (2003) hace notar la disposición que requiere el investigador social y la actitud que necesita poseer en sus primeros acercamientos a la vida social. Un primer error se presenta al pretender saber que conoce, entiende y domina los códigos y las pautas que norman la vida sociocultural del grupo, por lo que para evitar tal equívoco es menester que resista el impulso, consciente, y de ser inconsciente saber identificarlo, “(...) de imputar a la situación y los actores investigados las significaciones que él mismo posee” (…)” (p. 23).

El investigador requiere de preguntar y observar para orientarse en un entorno que empíricamente es desconocido para él, además que debe tener en cuenta lo que ya se había anotado anteriormente, que el mundo por investigar es <*incoherente*>, es <*parcialmente claro*> y es <*contradictorio*>. Por lo que la actitud que Reguillo señala para

enfrentar tal reto es de <*respeto y humildad*> (2003). No obstante, al encontrarse en un contexto de simbolismos desconocidos, mediante la observación de los actores podrá paulatinamente comprender y utilizar su condición de externo a ese orden social, lo que le permite "(...) captar la incongruencia, la contradicción y las pautas culturales que normalmente de manera aproblemática orientan la vida cotidiana. Su posición le permite así mismo hacer la crítica de los sistemas en los que reposa el orden habitual de las cosas" (Reguillo, 2003, p. 23).

De lo anterior, encontramos que la cuestión metodológica, es el cómo o la estrategia para acercarse a la realidad y de ella obtener la información para aprehenderla en algo tangible que dé la oportunidad de conocerla. El método se erige como fundamento en una investigación pues provee de las pautas mediante las cuales será posible realizar un estudio de manera eficaz

1.2.2 Enfoque de la investigación

La metodología cualitativa ofrece una diversidad de formas con las que se puede hacer comprensible un fenómeno de estudio. Algunos de estos son: la etnografía, la etnometodología, la fenomenología, estudios biográficos y la teoría fundamentada. El enfoque que se ha elegido por sus características y que han servido al propósito del presente trabajo es el fenomenológico.

Mediante este enfoque se busca interpretar "(...) la vida activa de construcción de sentido que realiza la subjetividad humana, proceso origen de búsqueda de conocimiento". Por tanto, apoyados en este enfoque se buscará zanjar la cuestión relativa al cómo analizar la subjetividad y el sentido que de ésta se genera (Fuster, 2019, p. 203). Según Husserl (1998) este modelo de acercamiento a lo intangible y no cuantificable busca

> Explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos. El objetivo que persigue es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno al fenómeno (Citado en Fuster, 2019, p. 202).

Las RS no son construcciones de sentido observables, perceptibles, como lo sería un fenómeno físico natural como los fenómenos meteorológicos; la lluvia, el cambio de estación, etc. Un hecho social como una manifestación de cierto grupo y sus motivos no

siempre son expresados explícitamente, al igual que una de las tantas interacciones humanas en los diferentes espacios sociales como: la familia, la escuela, el centro de trabajo, etc., estos fenómenos se producen con actitudes y posturas que se derivan de las RS.

La fenomenología aborda la realidad como una "(...) dinámica de factores y actores que integran una totalidad organizada, interactuante y sistémica [...] que para conocerla y comprenderla es necesario descubrir la fuerza interna que la define" (Fuster, 2019, p. 203).

La etimología del término fenomenología tiene sus orígenes en la palabra griega fenómeno, que se entiende como una realidad que puede, "(...) mostrarse a sí misma, poner en la luz o manifestar que puede volverse visible en sí mismo" (Barbera e Iniciarte [2012], citado en Fuster, 2019, p. 204). Husserl es el fundador de esta corriente filosófica que originalmente aspiraba a indagar científicamente y con las herramientas filosóficas, "(...) el mundo del sujeto que hace ciencia [...] de los modos como los objetos se dan a un sujeto cognoscente, del papel de la percepción en el proceso de conocimiento (...)" (Fuster, 2019, p 204). Sin embargo, en la conceptualización que se hace del término lo describe también como, "(...) un nuevo método descriptivo [...] que puede ser un *organum* [instrumento] para la revisión metódica de todas las ciencias" (Aguirre y Jaramillo, 2021, pp. 53-54).

Por lo que este enfoque se desarrolla como respuesta crítica a lo que la ciencia cuantitativista deja de lado en la investigación, la acción del sujeto como agente activo en la construcción y modificación de la realidad, donde los individuos son poseedores de una subjetividad propia que mediante interacciones intersubjetivas dan pie a fenómenos sociales, y que, a sí mismos (las y los individuos) se les presentan mediante una cantidad indeterminada de vivencias (fenómenos) que los moldean constantemente.

Conocer, describir, interpretar y comprender cómo las personas de manera consciente e inconsciente asimilan, interiorizan, dan sentido, estructuran sus conductas alrededor de tales experiencias es el objetivo del enfoque fenomenológico. Éste no dirige la atención al mundo objetivo de las cosas, pero no lo descarta porque sin el mundo material no se puede experimentar algo más, el problema de estudio de este enfoque apunta hacia el

mundo subjetivo en la conciencia del sujeto y pretende describir e interpretar el cómo los objetos se dan a modo de vivencias que se presentan al individuo.

Considerando a la fenomenología como enfoque de investigación y no solo una corriente filosófica, se realiza el primer paso para aproximarse a la subjetividad del sujeto, incluso a la propia. Es lo que Husserl determinó como la epojé o una <*puesta entre paréntesis de la actitud natural*> (Fuster, 2019, p. 203). Es decir, despertar de un estado de somnolencia, por así llamarlo, en el que todo lo que se nos presenta simplemente lo damos por sentado, por supuesto, como si tales estuvieran garantizados indefinidamente y de los que no es necesario cuestionar nada porque están ahí y no proveen nada más sino un orden cotidiano.

La epojé es dejar tal actitud en pausa para desarrollar una percepción analítica de lo que se presenta a nuestra conciencia en forma de vivencias, fenómenos, experiencias, que más que simples y llanos objetos infructíferos, son <*parte de un todo*> que son susceptibles de ser interpretados, pero en conjunto "(...) y en relación con la experiencia de la que forma parte". La epojé, es dejar de lado la actitud natural, eliminar; "(...) todo lo que nos limita percibir las cosas mismas, ya que la actitud natural por su naturaleza objetiva nos lo impide" (Fuster, 2019, p. 204). Una vez llevada a la práctica la epojé es posible dar paso a un estado de conocimiento constante de los objetos que se nos presentan.

El segundo momento fenomenológico para describir e interpretar las vivencias y sus esencias es la reducción. Como lo apunta San Martín (2008), practicar la epojé permite entonces lograr un ejercicio de reflexión en torno a lo que nuestra conciencia ha recibido. Se debe señalar que la reducción no es una acepción que nos dirija a pensar en abstraer aspectos específicos de las vivencias y se examinen por separado de las experiencias o fenómenos que se nos dan. Además, se puede entender en la forma de "(...) re[con]ducción, esto es, luego de la puesta entre paréntesis, nos dirigimos a la conciencia y en ella vemos tanto los fenómenos como los modos en los que se presentan y constituyen. La fenomenología, entonces, avanza de epojé-re[con]ducción en epojé-re[con]ducción" (Aguirre y Jaramillo, 2021, pp. 59).

Distintos autores consideran dos tipos de reducción fenomenológica; eidética y trascendental. La primera refiere a ejecutar la epojé, es decir, pasar de un estado de actitud natural y transitar deliberadamente al espacio de la conciencia en el que se nos dan los fenómenos. En el segundo tipo de reflexión se busca que "(...) puedan establecerse las características *generales* que hacen posible toda evidencia de los objetos dados" (Aguirre y Jaramillo, 2021, pp. 59). A través del análisis y reflexión de las vivencias y las interpretaciones que se logran en la primera reducción es posible llegar a las interpretaciones últimas que conducen a "(...) los universales, los fundamentos relacionales, lo que le da el carácter científico. Es la búsqueda de las propiedades invariables de los fenómenos" (García, 2013, p. 15).

La descripción juega un papel fundamental en la epojé-re[con]ducción ya que en una primera reducción es necesario hacer la descripción de tales vivencias, ahora ya tomadas como algo digno de complejizar, hasta obtener su esencia; es necesario acotar que tal noción simplemente hace referencia a las particularidades de tal o cual objeto y que lo identifican como tal, lo diferencia de otros y lo determina como una cosa y no otra. Se hace necesario también describir las estructuras de los fenómenos que los posibilitan y describir por igual "(...) los objetos en tanto constituidos" (Aguirre y Jaramillo, 2021, pp. 59).

Interpretar es uno de los aspectos fundamentales para lograr la comprensión de los significados y sentido que poseen las vivencias que se nos presentan en todo momento. El término griego <*hermeneuein*> (hermenéutica) se traduce como interpretar, tal concepto "(...) está en la búsqueda de comprender al otro, no solo a través de la conversación, sino en lo que encuentra detrás de lo no dicho" (Aguilar [2004] citado en Fuster, 2019, p. 205).

Dilthey (citado en Martínez, 2014), la define como el proceso por el cual es factible llegar a los significados ubicados en la conciencia del sujeto y que mediante la palabra se pueden percibir, no obstante, también "(…) los textos escritos, las actitudes, acciones y todo tipo de expresión del hombre llevan a descubrir los significados (…)". De manera que es posible hablar de un enfoque fenomenológico hermenéutico donde se integran las capacidades para interpretar, comprender y encontrar sentido a las experiencias, sin

olvidar que “La fenomenología toma como cimiento de todo conocimiento la experiencia (...)” (Fuster, 2019, pp. 205-207).

Los modelos o diseño de investigación fenomenológica son diversos. Si bien las fases varían entre un modelo y otro, coinciden en aspectos insustituibles en todo tipo de investigación, tales como: 1) la preparación de la recolección de datos o establecer los términos conceptuales teóricos desde los cuales inicia el investigador su aproximación, 2) elegir la población; 3) la recolección de datos que es posible obtenerlos a través de "Entrevistas informales, preguntas abiertas, entrevistas guiadas por un tema” (Aguirre y Jaramillo, 2021, p. 64). O bien como señala Fuster (2019, pp. 209-210) mediante la aplicación y recuperación de “(...) relatos de experiencia personal, [...] relatos autobiográficos [...] la escritura de anécdotas (...)”. Realizado lo anterior es posible continuar con la <*entrevista conversacional*> (Fuster, 2019, p. 210) para ampliar y reescriturar las anécdotas y continuar con entrevistas a profundidad y la observación de cerca y/o participante.

La siguiente fase comprende la organización, análisis y síntesis de la información, en otros modelos este aspecto corresponde a reflexionar acerca de la experiencia y estructurar el fenómeno desde los asuntos específicos que lo conforman, o como lo señala Fuster (2019, p. 211) “Los temas vendrían a ser como las estructuras de la experiencia, pues, cuando analizamos un fenómeno, pretendemos establecer cuáles son los temas, las estructuras experienciales que conforman la experiencia”.

Mientras que en algunos diseños el siguiente paso implica un resumen, implicaciones en futuras investigaciones y presentar los resultados. En el modelo fenomenológico hermenéutico que describe Fuster (2019), el siguiente momento busca la comprensión de la experiencia. Averiguar los significados en las descripciones que en primera instancia son generales, para posteriormente, de las mismas descripciones textuales extraer frases que revelen aspectos imprescindibles del fenómeno que se ha descrito. Entonces se elabora e integran los temas centrales en una estructura particular, estos temas proceden de las frases que se consideraron primordiales en el paso anterior. Posteriormente se diseña lo que Van Manen (2003) denomina como el <*texto*

fenomenológico> (citado en Fuster 2019, p. 213). Con el texto se procura encaminar al lector a

> (...) experimentar una forma de epifanía del significado. Es decir, el texto tiene que provocar un efecto transformativo de modo que su significado más profundo produzca una evocación gratificante al yo del lector. (...) Esta experiencia es tan significante que consigue conmovernos en el núcleo de nuestro ser (Ayala [1997], citado en Fuster, 2019, p. 214).

1.2.3 Técnicas de recopilación de datos

Con el afán de develar lo que se mantiene oculto y comprender lo que se da a la consciencia de las y los sujetos en un entorno particular es imprescindible utilizar una técnica que aporte información para su explicación y/o interpretación, pero no en números que muestran solamente las consecuencias de los fenómenos, sino desde el trasfondo de los hechos sociales, las actitudes que devienen en conductas, expresadas éstas en posturas frente a la realidad del individuo.

En el interés por el estudio de la subjetividad y la comprensión integral "(...) de las causas más profundas y las consecuencias más directas de dichos procesos" (Vela, 2001, p. 65, 68) se ha cuestionado la incapacidad de los métodos tradicionales de investigar lo social como si se tratara de analizar un todo con variables que no se conectan, que no interaccionan entre ellas. Por tanto, el uso de la entrevista cualitativa ayuda a entrar al plano de la subjetividad de las personas, en el ámbito de "(...) los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente" (Vela, 2001, p. 65, 68). Kahn y Cannell ([1977] citado en Vela, 2001, p. 66) han definido esta técnica como:

> (…) una situación construida o creada con el fin específico de que un individuo pueda expresar, al menos en conversación, ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas y/o presentes, así como sobre sus anticipaciones e intenciones futuras.

Es un ejercicio de interacción, de diálogo verbal y no verbal entre sujetos en el que no hay un informador y un receptor de saberes, sino dos individuos poseedores de conocimientos válidos que se saben dignos de ser escuchados con sincero interés, empatía y respeto. Cuya intención es conocer y comprender los símbolos, significados,

sentido, que dan coherencia a las posturas diarias con las que se deciden conductas respecto a qué hacer ante las circunstancias que se presentan.

De entre los diferentes tipos de entrevista, se ha elegido a la entrevista en profundidad como la técnica específica a seguir para los intereses del trabajo de investigación y también en concordancia con el enfoque metodológico elegido. La entrevista en profundidad se entiende como:

> Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1987, p. 101).

Ya que se pretende entablar el diálogo en más de una ocasión con los integrantes de la muestra seleccionada, Vela (2001), comenta que este tipo de entrevista no se caracteriza por apegarse a un calendario rígido en el que se realicen las aproximaciones, se ha de procurar llevar a cabo las entrevistas en días y horarios acordados con las personas a entrevistar, con la flexibilidad necesaria que prioritariamente se adapte a las circunstancias de los entrevistados.

En lo que concierne a la presente investigación, se orientó las conversaciones a las opciones de educación a las que han tenido acceso, cuál ha sido la experiencia educativa a lo largo de su vida, cómo han asumido el hecho de solo tener una telesecundaria como máxima opción inmediata de educación escolarizada, las razones del grado máximo de estudios que han alcanzado, el por qué su trayectoria escolar se extendió hasta cierto nivel. Asimismo, se incluyeron otros temas de interés para la investigación en función de las primeras entrevistas realizadas.

De los tres tipos de entrevista a profundidad que identifican Taylor y Bogdan 1) historia de vida o autobiografía sociológica, 2) entrevistas de aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se puede observar directamente, 3) Entrevistas para proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas (2001, pp. 102-103), el segundo de estos se dirige “(...) al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente. En este tipo de entrevistas nuestros interlocutores son informantes en el más verdadero sentido de la palabra”

(Taylor y Bogdan, 2001, pp. 102-103). De quienes, en conjunto con el investigador, se espera poder reconstruir sus representaciones en torno a la ES desde sus experiencias y vivencias educativas ya pasadas y que solo pueden ser revividas mediante lo que el entrevistado ponga a disposición por su discurso.

Todo lo anterior se enmarca en la horizontalidad de las investigaciones sociales. Un espacio en el que se valorice a ambos actores de la investigación como sujetos de saberes válidos que aportan a la construcción de uno y otro. Escenario en el que los personajes y sus narrativas expresan saberes que tendrán como objetivo descubrir y elaborar conocimientos mediante un diálogo equitativo. Así lo señala Taylor y Bogdan (1987), al apuntar que "Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas" (p. 101).

Lo anterior, se apoya en "(...) el reconocimiento de que todos los seres humanos tienen un saber para compartir, por lo cual el camino pedagógico consiste en tender un escenario propicio para que esos saberes entren en conversación en pie de igualdad". Una interacción horizontal sin jerarquías de ningún tipo. Espacio "(...) ideal para construir sentidos con otros y otras que son diferentes, que poseen un saber, miradas y prácticas distintos" (Cerón, 2011, p. 2).

Se debe tener en cuenta que en el diálogo solo se sabe del otro lo que éste desea que se conozca de él o ella. Por lo que construir interacciones dialógicas y empáticas permitirá la producción de un <*conocimiento mutuo*> y de beneficio para ambos (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 15), tal como lo mencionan Taylor y Bogdan (1987), se buscará "(...) establecer *rapport* con los informantes, formula[r] inicialmente preguntas no directivas y aprende[r] lo que es importante para los informantes antes de enfocar los intereses de la investigación" (p. 101). Lo que conlleve a entablar una relación de confianza entre ambos sujetos y que favorezca en episodios posteriores la aproximación a los temas de la entrevista y así, dar entrada a los intereses de la investigación que idealmente podrán seguir abordándose en las entrevistas subsecuentes.

1.2.4 Selección de informantes clave

La elección de las y los individuos con quienes se entabló un diálogo para reconstruir los significados y el sentido otorgado a las condiciones educativas precarias se llevó a cabo en función de los siguientes criterios:

1. Individuos que estén por terminar el último grado disponible de estudios
2. Sujetos que han terminado el último grado escolar y hayan o no continuado sus estudios.
3. Integrantes de la comunidad que han o no cursado algún grado escolar disponible en su población.

Las entrevistas se realizaron con estudiantes activos y quienes han tenido que abandonar sus estudios por falta de opciones, además de las madres y padres de familia que por igual han sido o no parte del sistema escolar en la población. Fue posible realizar dos entrevistas con el comisario anterior y actual de la comunidad, quienes aportaron puntos de vista distintos y valiosos.

Tabla 2. Las y los entrevistados

Entrevistado (a)	**Edad**	**Estado civil**	**Escolaridad**	**Tiene hijos**	**Grado escolar que cursa**	**Habla alguna lengua indígena**	**Ha migrado o tiene familia migrante**
Mayra LS/08_23	20	Soltera	1° bachillerato	No	X	No	Si. Estados Unidos
Susana LS/08_23	15	Soltera	1° bachillerato	No	1° bachillerato	No	Si. Estados Unidos
Andrea LS/08_23	14	Soltera	3° telesecundaria	No	3° telesecundaria	No	No
Andrés LS/08_23	13	Soltero	2° telesecundaria	No	X	No	No
Marilú LS/08_23	32	Madre soltera	Telesecundaria	Si	X	No	No
Juan LS/08_23	67	Casado	3° primaria	Si	X	Si. Náhuatl	Si. Estados Unidos
Virginia LS/08_23	35	Madre soltera	5° primaria	Si	X	No	Si. Estados Unidos
Patricio LS/08_23	40	Soltero	Media superior	No	X	Si. Náhuatl	Si. Estados Unidos
Clara LS/08_23	36	Madre soltera	Secundaria INEA	Si	X	No	Si. Estados Unidos
Jazmín LS/08_23	28	Soltera	Telesecundaria	No	X	No	Si. Estados Unidos

Jobita LS/08_23	45	Unión libre	5° primaria	Si	X	No	No

Fuente: Elaboración propia.

Se utilizó el efecto que Amuchástegui denomina (1996, p. 145) “bola de nieve” para llegar a otros individuos a quienes entrevistar. Tal efecto “consiste en la presentación sucesiva y espontánea de nuevos sujetos a partir de la relación con los iniciales” (citado en Vela, 2001, p. 76). Después de la primera visita, se pudieron establecer contactos con conocidos y familiares para las visitas dos y tres.

1.2.5 Lugar donde se llevó a cabo la investigación

El trabajo de campo se llevó a cabo en la comunidad Linderos del Sur que corresponde a la municipalidad de Ixcamilpa de Guerrero, en la Zona de la Montaña de Puebla. Las condiciones adversas del lugar y que son notables, al igual que en muchas otras localidades del Estado de Puebla, realzaron el interés por este lugar. Además de encontrarse en el extremo sur de la entidad lo que le da una característica especial. Fue factible llegar y realizar la inmersión en tres ocasiones, se esperaba realizar más visitas, sin embargo, debido al clima de inseguridad que se vive en la zona no fue posible hacerlo. Parte del contexto del lugar es la poca socialización con personas ajenas a la comunidad, por lo que se presentaron reservas y recelo por parte de los pobladores, justificadas por las actividades delictivas de grupos o personas que han generado un ambiente de hermetismo hacia los desconocidos.

En este apartado se ha expuesto la relevancia del presente trabajo de investigación junto con la estructura guiadora en forma de preguntas, objetivos, ejes temáticos y la elección metodológica que dieron pie al trabajo de campo y la obtención de información valiosa que se presenta más adelante.

CAPÍTULO II. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DERECHOS HUMANOS

En este capítulo, se presentan los marcos de derecho jurídico internacional y nacional que amparan el derecho universal de todas y todos los ciudadanos a recibir una educación continua sin importar ningún tipo de diferencia. Se enfatiza la atención prioritaria de los grupos en circunstancias desfavorables que por décadas han sido excluidos de los derechos fundamentales o bien, solo son participes de manera parcial. La ES es un nivel educativo ajeno a las poblaciones rurales indígenas que viven en localidades remotas. Por lo que se muestra en este Capítulo la poca o nula garantía de acceder a una educación integral para todas y todos. También se expone un panorama de la cobertura de ES en México.

2.1 El derecho a la educación

Las oportunidades escolares de acceso de una persona en el SEN no se han podido garantizar de tal forma que el derecho a la educación sea una realidad al alcance de todas y todos. El tránsito regular en los espacios educativos con igualdad aún sigue siendo una utopía por alcanzar, ya que existe una profunda brecha entre los que pueden asistir y permanecer en las instituciones escolares y los que aún carecen de oportunidades de recibir atención educativa. Para quienes, el ejercicio pleno del derecho a la educación sigue siendo un sueño o bien un camino truncado que acaba pronto y del cual nunca formaran parte.

La educación, se concibe como un derecho humano universal por lo tanto no es un privilegio. Forma parte de los derechos fundamentales, bajo el principio de la igualdad jurídica formal, lo que significa “(...) que todos son igualmente titulares del mismo” (Ferragoli y Carbonell, 2005, p. 16). Así que, el ejercer tal derecho por parte de toda persona a lo largo de su vida implica el acceso a sistemas educativos de calidad y con equidad a las diferentes modalidades formales y no formales que un Estado establece, organiza y dirige. No importando la condición económica, social, cultural, física, geográfica y etaria de las y los ciudadanos, con el objetivo de formar sujetos conscientes y críticos de su realidad y que mediante el desarrollo individual y social contribuyan en la construcción de una sociedad justa.

Como derecho humano, la educación es considerada como un medio promotor del respeto a la dignidad de las personas. El dignificar a la persona, significa alcanzar el desarrollo óptimo de todas sus facultades físicas, mentales y afectivas, lo que a la postre coadyuva a cumplir con el objetivo propuesto por los organismos internacionales y nacionales de lograr sociedades más justas constituidas por ciudadanos del mundo, que gracias a la formación que han y continúan recibiendo promuevan la armonía y la idea del buen vivir. Yurén (2011), resalta la idea de la vida buena desde las eticidades, las cuales han evolucionado o se han olvidado, de las que solo quedan vestigios de lo que en algún tiempo parte de la sociedad pudo considerar un buen vivir o al menos la esperanza presente de que las cosas podían ser mejores. Esta autora, concibe a la educación como uno de los medios para lograr retomar el camino hacia una realidad distinta de la actual y propone: "(…) trabajar en proyectos modestos pero efectivos y escalonados que, desde el ámbito local contribuyan a transformar un fragmento, aunque sea pequeño de nuestra realidad presente, cuidando que esa transformación sea de largo aliento" (Yurén 2011, p. 30).

El derecho a la educación tiene la facultad de conseguir los cambios necesarios para transformar al ser humano y su realidad, por lo que es indispensable que un gobierno consciente de los beneficios de educar, con un enfoque desde los derechos humanos, no sea indiferente a las características de la educación concebida como una facultad humana universal. Ya que según la Organización de la Naciones Unidad para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO *por sus siglas en inglés*) (2022), es:

- Es un derecho y no puede ser considerado como un servicio o privilegio mucho menos ser condicionado por intereses políticos, económicos o de otra índole. Como derecho genera obligaciones en diversos actores del proceso educativo que deben cumplirse sin falta.
- Es universal por lo que todas y todos deben ejercerlo a lo largo de la vida sin distinción alguna de nacionalidad, etnia, edad, género, estatus económico, inclinación política, creencia religiosa, posición geográfica, capacidad lingüística, física o cognitiva.

- Es prioridad. Como objeto social con un poder de cambio sobresaliente no puede quedar relegado a ser un tema al fondo de las agendas gubernamentales. La atención es primordial y de primera mano, lo que incluye una suficiencia presupuestal que garantice un desenvolvimiento ideal de los diferentes niveles de organización, administración y práctica educativas.
- Es un derecho clave. El acceso a una educación de calidad invariablemente incide en que se garanticen otros derechos humanos por tener influencia en los aspectos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos (Organización de la Naciones Unidad para la Educación, Ciencia y Cultura [UNESCO], 2022, pp. 23-28).

2.2 El derecho a la educación superior

La UNESCO comprende a la ES como un nivel de educación que se articula por los planes educativos, "(...) posteriores a la enseñanza secundaria, impartidos por universidades y otros establecimientos que estén habilitados como instituciones de enseñanza superior por las autoridades competentes del país y/o sistemas reconocidos de homologación" (El Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL], 2019, s.p.). La educación superior se define como el nivel escolar:

> (…) que forma parte del sistema educativo y comprende la enseñanza universitaria, las enseñanzas artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado superior (Diccionario Panhispánico del Español Jurídico, s.f., s.p.).

Las Instituciones de Educación superior (IES) tienen la tarea de: "(…) la formación de profesionales competentes; individuos que resuelvan creativamente, es decir, de manera novedosa, eficiente y eficaz, problemas sociales" (Ibáñez [1994], citado en Guerrero y Faro, 2012, p. 39). En el contexto mexicano, el objetivo se dirige hacia la formación de individuos que puedan ofrecer soluciones eficientes y eficaces de los problemas sociales con el objetivo a largo plazo de lograr la transformación y progreso de la sociedad (Guerrero y Faro, 2012, p. 39). Por ello, es necesario el desenvolvimiento de una conciencia crítica en las y los estudiantes universitarios y una postura política y ética frente a las problemáticas sociales y los sistemas de producción existentes. De manera

que el desarrollo educativo sirva para cumplir objetivos sociales individuales y colectivos que aporten al progreso de los grupos más desfavorecidos y de sus familias.

Para lograr lo anterior, es necesario el acceso, permanencia y trayectorias escolares no fragmentadas por parte de los jóvenes en la ES. Por lo que el ejercicio pleno del derecho a la educación se logra con el acceso, permanencia y éxito en los niveles educativos post básicos y debe extenderse a la adquisición de aprendizajes que acompañen a las personas durante toda su vida.

La UNESCO en su publicación *El derecho a la educación superior: Una perspectiva de justicia social,* aborda el derecho a la ES desde un enfoque de equidad social que examine las actuales estructuras de ES y la inequidad en el acceso a las instituciones que la ofertan para develar lo que debe ser cambiado en favor de aquellos excluidos, en particular de ciertos grupos vulnerables que presentan características de interés en el presente trabajo (UNESCO, 2022):

- Pueblos indígenas y minorías. Históricamente se han visto despojados de sus tierras. Además, discriminados por las imposiciones de otras culturas que no han respetado el conocimiento de sus generaciones. Por si fuera poco, han quedado excluidos por un sistema educativo que los selecciona y discrimina, por lo que enfrentan la falta de acceso y permanencia en los niveles educativos iniciales hasta los superiores. Recuperando la *Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas* (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2007, citado por la UNESCO, 2022, p. 13), insta a que los pueblos originarios no solo accedan a la ES, sino a que también se respete “(...) el derecho de los pueblos indígenas a la autodeterminación, a la no discriminación y a recibir una educación culturalmente apropiada”.
- Personas procedentes de lugares remotos y/o rurales. Debido a que la mayoría de la IES se concentran en zonas urbanas, la movilidad desde lugares remotos a espacios en los que sea posible acceder a la oferta educativa post básica tiene múltiples dificultades, muchas de las veces insalvables para asistir a la ES. Costos de traslados, hospedaje, alimentación, insumos escolares, entre otros muchos

> factores que ocasionan el no acceso o abandono de la ES (UNESCO, 2022, p. 14).

La interseccionalidad, es entendida como el vértice en el que categorías de diferenciación que convergen e interactúan provocan consecuencias negativas que se manifiestan en escenarios fronterizos en los que, al borde de la inclusión o exclusión, muchas y muchos se mantienen como espectadores ajenos a procesos sociales de justicia y derechos que les son tan propios como extraños (Crenshaw [1998] citado en Lázaro y Jubany, 2017, p. 206). De lo anterior emergen retratos sociales atemporales en los que mujeres y hombres categorizados como indígenas de comunidades rurales o poblaciones remotas, a quienes se les agrega también las bajas posibilidades económicas; se les deposita una exacerbada inequidad en la que, inmersos sufren y asimilan las escasas o hasta nulas posibilidades de garantizar un mínimo ejercicio de su derecho a la educación. Derecho enunciado, protegido y vigilado por organismos internacionales y nacionales, que mediante recomendaciones y políticas públicas establecidas en documentos de orden jurídico amparan el derecho de todas y todos a la educación.

2.3 Marco jurídico de la educación superior desde el derecho internacional

Construir las RS en torno a la ES conlleva el interés de fondo sobre la equidad de la educación y el acceso de las poblaciones vulnerables a la educación impartida por el Estado. Sin embargo, no solo a la educación básica, sino también a los niveles educativos posteriores. Tal derecho a la educación superior se reconoce en esferas internacionales como en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (DUDH) (1948), documento que establece en el Artículo 26º el derecho a la educación de toda persona, “(...) la instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos” (p. 8).

En el mismo sentido, la UNESCO específicamente establece la necesidad de la atención a los grupos vulnerables ubicados en zonas indígenas y rurales remotas, susceptibles a sufrir rezago educativo al no garantizarse el acceso a la educación en cualquier nivel del sistema educativo (El Derecho a la Educación de Persona Indígenas (IPRE) (*por sus siglas en inglés*) citado por UNESCO, 2019, p. 1).

Con el objetivo de garantizar a los grupos y comunidades vulnerables el derecho a la educación, el documento emanado de la *Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza* (CRLCDEE) (UNESCO, 1960), en su Artículo 1° establece, en concordancia con la eliminación de la discriminación por cualquier motivo sea etnia, ubicación geográfica "(...) raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, [...], el origen nacional o social, la posición económica (...)". Y se señala como un acto de discriminación el: "Excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza" (UNESCO, 1960, pp. 1-2). Por lo que, el hecho de no promover las condiciones idóneas para el acceso y la permanecía en los niveles superiores de educación se conforma como una acción que excluye, distingue y limita el pleno ejercicio a la educación y sus beneficios en consecuencia. El mismo documento CRLCDEE en el Artículo 4°, exhorta a los Estados participantes a diseñar las estrategias necesarias de acuerdo con el contexto cultural de los grupos en situaciones desfavorables para observar de manera integral el derecho a la educación de todas las personas en iguales condiciones. Particularmente recomienda en el inciso *a:* "(...) hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior (…)" (UNESCO, 1960, p. 3).

Estas políticas educativas consideran la equidad como parte esencial, por lo que deben ser traducidas en una oferta educativa amplia e inclusiva que dé la oportunidad de matricularse en los niveles básicos, medios y superiores del SEN, sin la necesidad de trasladarse a otras poblaciones a cientos de kilómetros de la comunidad de origen, además de que los servicios educativos que se les otorguen tengan la calidad para garantizar aprendizajes valiosos. Tal como señala Bracho (2002), ya no es suficiente con equiparar la oferta educativa a la demanda, también se requiere de equidad en las, "(…) normas de aprendizaje y en los productos del proceso de escolarización (…)". Lo que de no conseguirse tiene como consecuencia un nivel mayor de rezago educativo, solo que ahora "(…) legitimado vía certificados escolares diferenciales" (p. 35).

México ha ido cuesta arriba en lo que a la inclusión educativa refiere. Según datos del informe *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional* (PCSEN) 2022-2023, la cobertura total (matrícula escolarizada y no escolarizada), en educación superior fue en el 2020-2021 del 42%; 2021-2022 del 42.5% y para el ciclo escolar 2022-2023 del 43.5%

(PCSEN 2022-2023, 2023, p. 37), un aumento apenas del 1.5%. Niveles por debajo de la mitad de la población en edad reglamentaria para ingresar a tal nivel. Estos indicadores brindan una visión representativa de la magnitud del problema de cobertura y acceso del SEN. A lo anterior se le suman otros desafíos, tales como: garantizar el derecho a la educación de más mujeres, y en especial de aquellas en condiciones de mayor vulnerabilidad debido a la interseccionalidad que padecen por situaciones de pobreza extrema, discriminación por etnia y género. Además de que se deben otorgar los recursos materiales para infraestructura escolar en lugares donde no la hay, a fin de que se brinden las oportunidades de acceso que promuevan la equidad educativa.

En el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (PIDESC) en su Artículo 13°, se ampara el derecho de todas y todos a la educación y en especial decreta en el inciso *c* que, "La enseñanza debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados (...) (Naciones Unidas (UN) (*por sus siglas en ingles)*, 1966, p. 5).

En México la cobertura total en educación superior ha tenido un crecimiento mínimo del "(…) uno por ciento aproximadamente" del 2005 a 2018 (Castellanos y Carrasco, 2022, p. 397), mismo avance del 2021 a 2023. Para el ciclo escolar 2022-2023 el porcentaje de cobertura fue del 43.5, nivel que se mantiene por debajo del promedio de países de Latinoamérica y el Caribe que es del 48% (Castellanos y Carrasco, 2022, p. 397). El panorama continúa siendo desalentador para las aspiraciones de lograr una inclusión real y en favor de los hasta ahora excluidos.

Sin embargo, se han realizado acciones para promover y garantizar el acceso a la educación de grupos vulnerables, como los que el documento: *El Derecho a la Educación de Persona Indígenas* (IPRE *por sus siglas en inglés*), presenta respecto a las políticas educativas puestas en marcha por el gobierno de México. Entre 2013 y 2015 se proveyó a las comunidades indígenas de 7,689 edificios educativos que han beneficiado a 1.2 millones de alumnas y alumnos (IPRE, 2019, p. 45). No obstante, a pesar de estos esfuerzos "(…) sólo el 4.4% de la población indígena logra acceder [a la ES] en comparación con el 17.9% de la población hispanoparlante" (Aquino, García y Palmeros,

2020, p. 4). Si bien ha habido intentos para favorecer las oportunidades educativas de la población en condiciones de vulnerabilidad éstos aún son insuficientes.

2.4 El derecho a la educación superior en México

La *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (CPEUM) (2024), avala los principios de la UNESCO, en donde el Estado debe asumir la responsabilidad y sus obligaciones en lo que a la educación concierne. En el Artículo 3° constitucional se establece que:

> Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado (...) impartirá y garantizará la educación media superior (...), la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo.
>
> (...) será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.
>
> La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano (...) (CPEUM, 2024, p. 5).

Tales estatutos en consonancia con un enfoque de derechos humanos son el primer paso para lograr que a toda persona se le garantice el derecho a la educación. Sin embargo, es imprescindible la supervisión y evaluación constante mediante indicadores como los que menciona Katarina Tomasevski (2004) con la intención de "(...) captar el grado de compromiso y capacidad de los gobiernos para traducir lo normativo a la realidad" (Tomasevski, 2004, p. 343). Según esta autora, el cumplimiento del derecho a la educación es posible medirlo desde lo asequible, accesible, aceptable y adaptable a las necesidades de la demanda educativa, obligaciones del Estado por garantizar:

Primero. Debe asegurar la asequibilidad como derecho civil y político en tanto que los centros escolares respeten la libertad de elección a recibir una educación que sea considerada de calidad por las madres, padres o tutores de los menores y de quienes sin importar su edad mantengan libre elección de educarse en los centros que mejor les convenga.

Segundo. La accesibilidad, es parte sustancial del derecho a la educación, ya que de llevarse a la práctica de manera cabal permite la entrada al sistema educativo de todas

y todos sin excepción. La accesibilidad es gradual y sigue siendo un derecho a ser garantizado. El hecho de que “El estándar global mínimo exige de los gobiernos la educación gratuita para los niños y niñas en edad escolar” (Tomasevsky, 2004, p. 350), y que la educación post básica se esté transformando en un servicio comercial no produce condiciones de igualdad debido a las diferencias en el poder adquisitivo que cada grupo social posee, por el contrario, tales circunstancias concretan las condiciones de desigualdad debido a que el Estado no garantiza el acceso a los niveles educativos en IES Públicas. Lo anterior termina por influir en lo cultural y social por no poder acceder a los niveles educativos que mejor remuneración económica proveen. Como lo señala Tomasevsky (2004, p. 345), de continuar la comercialización de la educación en sus niveles superiores y ante la desigualdad social “El acceso a la educación reflejará entonces el poder adquisitivo de los individuos, no sus derechos”.

Tercero. La aceptabilidad abarca los diferentes aspectos relacionados con el proceso educativo, desde la calidad de los inmuebles y sus instalaciones hasta los programas educativos o planes de estudio que se utilizan, pasando por la seguridad de las y los estudiantes dentro y fuera del centro, las estrategias didácticas y su eficacia, los libros de texto, entre otros. Factores que deben tener en cuenta la diversidad de los educandos y sus particularidades, privilegiando la enseñanza que no se imponga a su cultura, sino se le respete y fortalezca. La aceptabilidad de la educación está precedida por el diseño, desarrollo y puesta en marcha de políticas de educación que en un primer lugar deben ser admisibles.

Cuarto. La adaptabilidad de la educación, en tanto ya no debería tener un propósito homogenizante, tendría que reconocer y dar respuesta a las características propias de las y los estudiantes. La atención a las diversidades es un aspecto primordial para poder decir que la educación tiene una condición de adaptabilidad.

Debido a lo anterior, el derecho a la educación debe cumplirse en todo nivel educativo y ser garantizado por un Estado de Derecho que se apegue a la normativa internacional en materia educativa para fomentar el desarrollo de las personas y al progreso de la sociedad en general. Sin embargo, la realidad actual demuestra el poco alcance y efectividad de las políticas educativas públicas y la creciente desigualdad. Los sectores

de la población más desprotegidos continúan en condiciones de vulnerabilidad al no poder hacer efectivo su derecho a la educación, lo que se traduce en un avance económico, político, social, cultural y educativo, casi nulo y con consecuencias generacionales que amenazan con la persistencia de las inequidades. Más aun, cuando no se reconoce a estas poblaciones como grupos vulnerables, entonces es mayor el riesgo de ser todavía más vulnerados, como lo comenta Piña (2022. P. 2): "(...) toda persona o grupo susceptible de ser violentado en su dignidad humana por su estado vulnerable puede convertirse en un vulnerable vulnerado al ser agraviados (...)". De tal manera, que estos grupos a los que históricamente no se les ha garantizado su derecho a la educación –mismo que está directamente ligado con derechos económicos, políticos, sociales, culturales, civiles y políticos-, se ha impuesto sobre ellos una subsistencia deplorable por no tener acceso a los niveles de educación que les permitan salir de la pobreza y la desigualdad.

En México una quinta parte de la población en edad de cursa**r** estudios superiores se encuentra en circunstancias de pobreza. Para 2021 más de tres cuartas partes de la población indígena hablante de una lengua se encontraban en situación de pobreza, condiciones que se puede esperar hayan empeorado con el transcurso y al pasar la pandemia por COVID-19. Para aquellos que se encuentran en el quintil de ingresos más bajos solo el 7% tiene cobertura a la ES, en tanto que de la población indígena solo el 4.9% tiene cobertura a la educación profesional y solo el 20% que accede a este nivel educativo logra concluir sus estudios profesionales (Martínez, y Garrido, 2022; Maldonado y Ayala, 2022).

Para el ciclo escolar 2020-2021 el total de alumnos en ES fue de 4´030,616, en el ciclo escolar 2022-2023 el registro de ingreso fue de 4´032,931 (INEGI, 2024e), el aumento ha sido ínfimo y como se mencionó anteriormente estas cifras siguen sin superar la media poblacional de quienes tienen la edad para ingresas a la ES. Por otra parte, estos datos no reflejan los grupos y los lugares de origen de los estudiantes. Por lo que surgen diversos cuestionamientos ¿Quiénes son los beneficiados y privilegiados de poder acceder a la ES? ¿Cuántos alumnos y alumnas provienen de zonas rurales y remotos? ¿Cuántos estudiantes inscritos son de origen indígena? A fin de poder valorar qué población sigue siendo excluida del derecho a la educación.

2.5 Marco político jurídico nacional

El Gobierno de México con la ratificación de los convenios internacionales se ha comprometido a impulsar las políticas educativas necesarias a fin de garantizar los derechos que tales tratados protegen, y está obligado a hacer cumplir y garantizar el acceso y la permanencia de las y los jóvenes en edad de ingresar a la ES como también de aquellos que decidan hacerlo sin tener la edad tradicional mínima para su acceso. Asimismo, como parte del *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (PIDESC) (1966) establecido por las Naciones Unidas, ha de apegarse a lo establecido en el Artículo 13° en lo que respecta a la ES en el inciso *C:* "La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita" (p. 5).

En conformidad con lo anterior ha sido en la reforma de 2019 en la que constitucionalmente se añade la ES como obligatoria para el Estado y en el 2021 con la *Ley General de Educación Superior* se organizan las obligaciones gubernamentales en materia de educación superior. En mayo del 2019 en la Fracción X del *Artículo 3° Constitucional* (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2023, p. 9) se estableció una estrategia en cuanto al derecho a la educación formal de toda persona en consonancia con el enfoque de una educación a lo largo de la vida. El acceso a los niveles superiores de educación da pie a una trayectoria escolar que rebase los 6, 9 o 12 años de escolarización y que con la adquisición de una visión más amplia en la educación post básica se abran las posibilidades para el progreso económico, político, social y cultural de los sectores de la población hasta ahora y por ya siglos excluida.

Un aprendizaje a lo largo de la vida no es obligación del Estado garantizarlo, sí lo es encaminar a toda persona por las vías de una vida escolar amplia, en la que aún en las condiciones más desfavorables se ofrezca lo mínimamente aceptable y necesario para formar integralmente a todas y todos. La reforma al Artículo 3° con la adición de la Fracción X a la letra dice que:

> La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y

> continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas. (DOF, 2023, p. 9)

Lo anterior supone un reto más al SEN por el compromiso de garantizar el acceso a la ES en condiciones de equidad. Lo que implica la creación de nuevos centros de educación media superior (EMS) y educación superior, así como optimizar la infraestructura existente en la atención prioritaria a los grupos relegados por su condición geográfica y/o social. Situación desigual que se arrastra desde décadas atrás,

> Habrán de generarse condiciones de expansión de la educación media superior y superior, que en las últimas décadas han mostrado claros problemas de crecimiento, de manera que se faciliten las condiciones de competencias por educación post básica de calidad entre los distintos grupos sociales. (Bracho, 2002, p. 52)

De no hacerse efectivo el derecho a la educación universal mediante la ampliación de la cobertura y matriculación en los niveles post básicos, los problemas de desigualdad se seguirán acentuando, y perpetuando las diferencias económicas, sociales y educativas, lo que aumentará la brecha educativa y social entre los diferentes sectores de la población.

El veinte de abril del 2021 se publicó en el DOF la nueva *Ley General de Educación Superior* (LGES) (2021), que deroga la *Ley para la Coordinación de la Educación Superior* (1978). Este nuevo documento normativo establece las particularidades propias de la ES, ahora como un nivel educativo que debe ser garantizado por el Estado Mexicano como parte fundamental del derecho a la educación de toda persona. La LGES determina la ES como el derecho, que de cumplirse en un grado aceptable de acuerdo con los cuatro indicadores de Tomasevski (asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad), ha de potenciar el bienestar y el desarrollo integral de las personas. Por lo anterior, el principal objetivo de la nueva Ley de acuerdo con el Artículo 1° inciso I es:

> Establecer las bases para dar cumplimiento a la obligación del Estado de garantizar el ejercicio del derecho a la educación superior", mediante políticas que propicien un acceso equitativo a la educación superior de todas aquellas personas que cuenten con una acreditación del nivel anterior inmediato. (Ley General de Educación Superior (LGES), 2021, p. 1).

La *obligatoriedad* de la ES compromete al Estado a favorecer acciones que den un impulso a la "(...) cobertura de educación superior (...)", a "(...) garantizar el acceso y promover la permanencia de toda persona que decida cursar la educación superior en instituciones de educación superior públicas (...)", por lo que el Estado tiene el deber de apoyar a las y los estudiantes y garantizar el acceso y permanencia en tal nivel educativo con el propósito de "(...) lograr una cobertura universal en educación con equidad y excelencia" (LGES, 2021, pp. 3-4). Es necesario resaltar que no solo se trata de *decidir* cursar la ES como lo señala el Artículo 4º. inciso I de la LGES (2021), sino de propiciar, favorecer, encaminar, desde niveles anteriores el acceso a los niveles post básicos de educación.

Entornos precarizados educativamente no generan en el futuro de las, los niños y las y los adolescentes el contexto mínimamente ideal para llevar a la práctica la decisión de cursar la ES, es una elección que se toma en conjunto Persona-Estado, en la que las políticas públicas de educación van conformando un individuo con expectativas que superan los nueve o doce años de escolarización. Espacios educativos pobres y con opciones de educación precarizadas no ofrecen alternativas y tampoco construyen ni permiten crear expectativas para decidir acceder a un espacio educativo de ES. Linderos del Sur cuenta con servicios educativos que ofrecen como nivel máximo de estudios la Telesecundaria, la EMS ya se presenta como algo lejano, por lo que la ES puede parecer inalcanzable. Por tanto, no es solo *decidir* cursar la ES como lo marca la LGES.

El Capítulo II, en su Artículo 7º. determina el objetivo nacional de la ES en concordancia con un enfoque de derechos humanos y una educación para toda la vida, cuyo objetivo es el respeto a la diversidad, el desarrollo de una conciencia crítica y reflexiva, la formación de la identidad del individuo mediante la cual se combata y erradique todo tipo de violencia y discriminación, y que aporten a la transformación de la sociedad, y en paralelo se eliminen hábitos como la corrupción para fomentar en cambio valores éticos y morales que coadyuven a la justicia social.

Por supuesto que no se dejan de lado el, "(...) desarrollo de capacidades y habilidades profesionales para la resolución de problemas (...)" (LGES, 2021, pp. 4-5). Así como, habilidades sociales que generen el bien común e individual. La creación y

fortalecimiento de habilidades digitales y socioemocionales, es un aspecto fundamental por desarrollar con la intención de formar íntegramente a las y los ciudadanos de un Estado que busca, idealmente, la modificación del tejido social hacia entornos de convivencia armónica.

La LGES en el Capítulo III a partir del Artículo 28° establece que el Sistema Nacional de Educación Superior (SNES) se conforma por las siguientes instancias:

> (...) subsistemas universitarios, tecnológico y de escuelas normales y formación docente, en sus diferentes modalidades, a fin de garantizar una oferta educativa con capacidad de atender las necesidades nacionales, regionales estatales y locales, además de las prioridades específicas de formación de profesionistas, investigadoras e investigadores para el desarrollo sostenible del país. (LGES, 2021, p. 16).

El primero de estos subsistemas, el Universitario, tiene como finalidad la:

> (...) formación integral de las personas para el desarrollo armónico de todas sus facultades, la construcción de saberes, la generación, aplicación, intercambio y transmisión del conocimiento (...)" para que mediante tal capacitación se logre difundir la cultura y se facilite "(...) la incorporación de las personas egresadas a los sectores social, productivo y laboral. (LGES, 2021, p. 16).

El subsistema Tecnológico tiene como objetivo: "(...) la formación integral de las personas con énfasis en la enseñanza, la aplicación y la vinculación de las ciencias, las ingenierías y la tecnología con los sectores productivos de bienes y servicios, así como la investigación científica y tecnológica" (LGES, 2021, p. 8). Como bien lo señala el Artículo 29° de la LGES, la división tecnológica del SNES hace hincapié en la aplicación de los contenidos y habilidades adquiridas en la formación profesional hacía los sectores económicos y sus diversas ramas. Además de realizar investigaciones que generen nuevas tecnologías aplicables a los campos de producción de bienes y servicios.

El tercer subsistema, de Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente tiene como propósito, según el Inciso I y subsecuentes del Artículo 31°: "Formar de manera integral profesionales de la educación básica y media superior en los niveles de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, [...] para contribuir a la construcción y desarrollo de una sociedad justa, inclusiva y democrática" (LGES, 2021, p. 19). El

anterior objetivo va de la mano con la contribución por parte de los especialistas en educación que favorezca la evolución constante de la calidad en las prácticas educativas en los distintos niveles, para que se transformen en procesos inclusivos, equitativos y de excelencia.

A diferencia de los dos primeros subsistemas (Universitario y Tecnológico) cuya formación de sus estudiantes se da en instituciones universitarias autónomas, desconcentradas, descentralizadas o de alguna manera subsidiadas por la Federación, además de las instituciones universitarias de carácter particular que cuenten con la validez oficial de estudios, los centros encargados de formar a los profesionales de la educación se limitan, según la LGES, por "(...) las escuelas normales públicas y particulares del país, las universidades pedagógicas, las normales rurales y los centros de actualización del magisterio" (LGES, 2021, p. 19).

Estos tres subsistemas ofrecen una oferta educativa que se concreta en una cantidad aceptable de centros de formación superior que ofertan distintos perfiles de egreso y que a la vez brindan la posibilidad de una inserción laboral en alguno de los espacios de empleo disponibles. Sin embargo, los espacios de formación superior continúan excluyendo a los grupos que por diversas condiciones no tienen la oportunidad de ser aceptados o inscribirse en los centros educativos, en contraposición a quienes son originarios o residentes próximos de los poblados donde se encuentran las instituciones, o quienes viven en zonas rurales desarrolladas, zonas conurbadas o urbanas donde se puede tener acceso a uno de estos tres subsistemas, lo que aumenta las posibilidades de ingreso a un centro de ES. En cambio, para todas y todos aquellos que viven en lugares rurales remotos las posibilidades de acceso caen drásticamente. Los factores que disminuyen sus probabilidades de ejercer su derecho a la ES se han señalado anteriormente: pobreza extrema, discriminación por género, etnia, migración, precariedad educativa en la forma de una muy limitada oferta de educación en sus lugares de origen, falta de apoyos gubernamentales para traslados y estancias, la poca o inexistente infraestructura que permita una movilidad aceptable de un poblado a otro.

La LGES en el Título Cuarto "*De las acciones, concurrencia y competencia del Estado",* en su Capítulo I "*De las acciones para el ejercicio del derecho a la educación superior",*

el Artículo 36°, establece la necesaria coordinación entre las diversas autoridades educativas con el fin de: “(...) garantizar la prestación del servicio de educación superior en todo el territorio nacional [con especial atención] a los pueblos y comunidades indígenas [...] y a los grupos en situación de vulnerabilidad” (LGES, 2021, p. 20). Como aquellos que por situarse en regiones geográficamente de difícil acceso no tienen las mismas oportunidades de acceso a la educación. Por lo que en consonancia con lo antes expuesto y de acuerdo con lo señalado en el Artículo 37° de la LGES (2021, pp. 20-22): Las autoridades educativas y las instituciones de educación superior promoverán las siguientes acciones de manera coordinada.

Programas basados en el principio de equidad entre las personas: con el interés de acortar la brecha de inequidad en cuanto a cobertura y calidad de la educación (LGES, 2021, pp. 21-22). Retomando lo establecido en el Artículo 36° de la LGES, deberían procurarse los contextos con mayor rezago social para que estos sean los principales receptores de los programas que el Estado ponga en marcha.

Modelos y programas educativos: aunque no se menciona con especificidad tales modelos, se podría considerar el uso de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) como alternativa para incluir a poblaciones vulneradas y les permita el acceso a modalidades no escolarizadas mediante plataformas tecnológicas educativas, o “(…) medios electrónicos u otros recursos didácticos para la formación a distancia” (LGES, 2021, p. 11). La puesta en marcha de un programa de ES a distancia podría también contribuir en la solución de otros problemas como lo es el acceso a las redes de comunicación (internet) y los dispositivos electrónicos.

Condiciones de movilidad y de estancia: en este inciso de la LGES específicamente se aborda la situación de la población que: “(…) por sus condiciones geográficas de su residencia o de salud requieran apoyos para realizar sus estudios en las sedes de las instituciones de educación superior” (LGES, 2021, p. 11). Lo que puede traducirse en apoyos económicos que permitan el traslado y estancia de las y los alumnos a los centros de ES, y que por encontrarse a una distancia considerable de los lugares de residencia no puedan realizar traslados diarios de su hogar a la institución escolar.

Otra opción es la modalidad Mixta que señala la LGES en el Artículo 12° inciso III (LGES, 2021, p. 11), considerada como una opción que combina "(...) las modalidades escolarizada y no escolarizada, para cursar las asignaturas o módulos que integran un plan de estudios". Donde podrían considerarse estancias reducidas en el lugar donde se ubican los centros escolares combinando espacios y tiempo de permanencia entre las zonas de residencia y los espacios escolares.

Por último, el Inciso XIII presenta lo que podría denominarse una utopía social,

> La erradicación de cualquier circunstancia social, educativa, económica, de salud, trabajo, culturales o políticas; disposiciones legales, figuras o instituciones jurídicas, acciones, omisiones, barreras, prácticas que tengan por objeto o produzcan el efecto de negar, excluir, distinguir, menoscabar, impedir o restringir el derecho a la educación superior de las personas, grupos o pueblos, especialmente de aquellos que se encuentren en situación de desventaja social o vulnerabilidad (...), (LGES, 2021, p. 22).

Lograr la erradicación de toda situación social que excluye, discrimina y violenta los derechos de toda persona es en sí mismo un fin más amplio, ambicioso y deseable y que por supuesto va en paralelo con el ejercicio pleno del derecho a la educación. En el momento que lo que señala el inciso antes citado sea una realidad será porque el acceso a la educación de calidad y para toda la vida se está llevando a la práctica de manera aceptable con y para todas y todos.

Hay que recalcar que aún en situaciones de desigualdad se pueden lograr cambios sobresalientes. Es importante considerar como las RS pueden tener influencia en algunos actores del proceso educativo, en específico en las madres y padres de familia. Particularmente sobre lo que consideran es el derecho a la educación de niñas y niños y exigir se garantice tal facultad. Schmelkes (2005, p. 28) señala que las actitudes de las familias en zonas urbanas, o rurales con un mayor desarrollo, consideran estar en posición de exigir al centro escolar una calidad superior en cuanto a la educación que sus hijas e hijos reciben, y que la aceptabilidad educativa está en función al grado de presión que estos ejerzan sobre la escuela. Sin embargo, en las comunidades rurales remotas indígenas, las RS construidas desde un contexto precario y en la que aún no

hay reclamos para hacer cumplir su derecho a la educación y el poder de exigirlo, los lleva a conformarse con lo que tienen. Aun así, hay casos excepcionales,

> Una comunidad rural y aislada en el estado de Guerrero había logrado una resolución favorable de la Comisión Nacional de Derechos Humanos ante su exigencia al gobierno del estado de prestar el servicio de preescolar para los niños de 3 a 5 años (de Ibarrola, 2012, p. 17).

Esto demuestra un cambio actitudinal sobre la educación y el acceso a los diferentes niveles educativos. Sandoval ([1997] citado en Costas, 2013, p. 6) considera que las acciones sociales están condicionadas por las RS, y que se actúa desde los significados que se han producido respecto al mundo social, por lo que el caso de la comunidad rural que exigió su derecho a la educación preescolar en 2012 bien pudo haber sido resultado de la modificación de sus RS.

Es claro que los problemas de acceso a la educación no solo dependen de la falta de infraestructura, sería iluso pensar que en cada comunidad por pequeña que sea habrá una oferta educativa que albergue los niveles educativos básicos y post básicos. Generalmente la educación básica es la que cuenta con mayor cobertura. Sin embargo, como es el caso del Estado Puebla, donde existe una alta dispersión de las comunidades rurales indígenas y una gran cantidad de localidades de menos de 249 habitantes que para el 2010 era de 4,293 poblaciones (INEGI, 2015, p. 82), es difícil ofrecer todos los niveles educativos que integran la educación básica y todavía más difícil ofertar centros de EMS y ES.

Lo anterior no exime al Estado, gobiernos estatales y municipales de ampliar la cobertura a los lugares menos desarrollados y en las comunidades apartadas, además de establecer estrategias que permitan el tránsito favorable de las niñas y niños, jóvenes y adolescentes por los diferentes niveles escolares. Así como, otorgar los apoyos para los traslados o estancias en los lugares donde existe la infraestructura escolar necesaria. Por otra parte, la labor docente es primordial, ya que se deben garantizar remuneraciones justas e incentivos que promuevan el ejercicio de la labor educativa por maestras y maestros, con una formación de calidad a fin de reducir un común denominador que caracteriza a la educación que se imparte en las zonas vulnerables, a

fin de evitar lo que Antón describe de la siguiente manera: "(…) a los más pobres les damos la peor educación posible" (Cadena [2014] citado en Bernal, 2017, p. 4).

2.6 Cobertura de la educación superior en México

Uno de los principales desafíos del SEN desde su origen en México hace más de un siglo, y que no es particular de un país pero que sí se ha acentuado en muchas naciones, es la cobertura escolar.

Ha sido un reto proveer de una oferta amplia que permita el acceso a cualquier nivel educativo o al menos aliviar las causas que restringen la inclusión de todas y todos, en especial en la educación superior. No es posible crear centros escolares que cubran todos los grados y niveles escolares en zonas rurales remotas y atender las necesidades particulares de la población, como las de los pueblos originarios. Sin embargo, es viable apostar en la edificación de centros en lugares estratégicos que ayuden a las niñas, niños y jóvenes a no tener que desplazarse largas distancias o migrar definitivamente de los lugares de origen, también es posible otorgar la ayuda necesaria que contrarreste las circunstancias desfavorables de las comunidades rurales indígenas, como la falta de recursos económicos. Además de la construcción y mantenimiento de bibliotecas escolares públicas, garantizar el acceso a las redes de comunicación y conexión que son servicios fundamentales, que favorecen la inclusión y el acceso a los diferentes niveles educativos.

Para poder entender lo que implica la cobertura se puede iniciar con definir lo que se entiende por matrícula escolar, a partir de la siguiente definición:

> Es un indicador que estima la población atendida por el sistema educativo en un nivel escolar, lo cual se hace a partir del cálculo de la proporción de los estudiantes en las edades normativas o ideales para asistir al nivel en el que se encuentran matriculados (Acosta, Rodríguez y Jiménez, 2018, p. 36).

La matrícula es el número de población atendida en el rango de edad para acceder a un nivel escolar. Es importante señalar que la cobertura, es la distribución del servicio educativo de acuerdo al territorio donde existe la demanda educativa, y esta se relaciona no solo con las oportunidades de acceso a las instituciones escolares sino también con aquellos factores que obstaculizan la permanencia y terminación oportuna de un nivel

educativo, como son: los limitados recursos económicos de las familias, el lugar de origen, la etnia, la falta de infraestructura para conexión a las redes de comunicación que permitan la educación a distancia.

El tema de la cobertura no es nuevo, sino un asunto que se remonta a más de un siglo. Para acotar el tiempo retomemos las consideraciones de Schmelkes (2003), quien presentaba un panorama de las condiciones de la cobertura en ES que solo era del 20%, y de esta cifra el acceso para ciertos grupos en contextos de ruralidad e indígena era mucho menor (p. 1) Esta misma autora señala que, aunque se había observado para ese año, igual como sucede en tiempos actuales, un aumento de la oferta en ES ofrecida por Instituciones Educativas de Educación Privadas (IESP), tal oferta comercial de educación no era una opción para las familias de escasos recursos y sigue sin serlo. Aunado a lo anterior, Schmelkes (2003) analiza los procesos de discriminación existente en la educación pública como los exámenes de admisión y la dificultad para acreditarlos para quienes provenían de comunidades rurales e indígenas.

La desigualdad en las oportunidades de acceso se ha analizado en diversos estudios que muestran que las políticas públicas educativas han concentrado la oferta en las zonas urbanas y se ha enfocado en las clases medias como la población objetivo de atención. Lo anterior ha propiciado que continúe la exclusión de las comunidades en zonas rurales, indígenas y remotas (Giorguli, Vargas, Salinas, Hubert, y Potter, 2009).

En México las principales dificultades que, en muchas ocasiones, de tajo terminan con la vida escolar de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes se derivan de las posibilidades económicas de las familias, Fuentes (2023) y Maldonado y Ayala (2022) señalan las condiciones de pobreza estructural que permean a los grupos con menos oportunidades de acceso a los niveles siguientes del básico. Para estos grupos vulnerables económicamente a quienes se les suman desigualdades derivadas de sus diferencias étnicas y el lugar geográfico de residencia, existen solo dos alternativas para continuar sus procesos de escolarización: la emigración temporal o definitiva a las regiones o zonas donde hay oferta educativa, lo que implica costear los gastos que se producen y que no son mínimos; o dar por terminadas sus trayectorias escolares. Lo anterior, no solo impacta negativamente en el progreso social, cultural y económico de los individuos

sus familias y las comunidades, sino que también repercute en el desarrollo del país y en todas las esferas sociales (Schmelkes, 2003; Juárez y Rodríguez, 2016; Fernández, 2017; Romualdo, 2023).

Los beneficios de una trayectoria escolar amplia se vinculan con el desarrollo y progreso social. Martínez y Garrido (2022), Maldonado y Ayala (2022), corroboran en sus investigaciones las ventajas del acceso a la ES. Estas se traducen en "(...) cambios sustanciales en [las] relaciones familiares, sociales y comunitarias (...)" (Negrín, Pérez y Galindo, 2022, p. 297). En concordancia con lo que Ordaz (2009) apunta, considerando a la eficacia de la educación como impulsor para que las familias más desprotegidas salgan de la pobreza (Martínez y Garrido, 2022).

Maldonado y Ayala (2022, p,228) hacen notar un beneficio adicional al alcanzar una educación mayor a los nueve años promedio de escolaridad, el cual consiste en el cambio en el imaginario de los grupos vulnerables, al considerar la educación universitaria como la plataforma para alcanzar objetivos laborales mejores que se reflejarán en mayores remuneraciones y, por tanto, la oportunidad de escalar social y culturalmente. Para lograr lo anterior es preciso tomar en cuenta lo que Romualdo (2023), resalta como algo dejado de lado en las consideraciones de las políticas educativas y que son las necesidades, puntos de vista, significados y sentido de aquellos excluidos.

No basta con que los especialistas crean entender e interpretar lo que los demás piensan, sienten y su manera de ver las cosas. Es primordial conocer y comprender su visión del mundo y de los objetos sociales para que desde tales significados se desarrollen nuevos programas inclusivos que garanticen un ejercicio digno del derecho a la educación.

Otros autores han analizado el problema de la cobertura en intervalos de tiempo específicos como son los sexenios presidenciales. Acosta, Rodríguez y Jiménez (2018), examinaron el asunto de la cobertura en el periodo de Enrique Peña Nieto, confirman que se dio un impulso al crecimiento de la infraestructura escolar particularmente IES de corte tecnológico y apuntan un crecimiento en la cobertura de 5% durante el sexenio de Peña Nieto. Lamentablemente tal crecimiento no fue general, sino que se concentró donde la política en turno decidió, en tal caso el aumento de la cobertura se focalizo en el Estado de México. Aún con este aumento, para 2018 México se encontró en el último

lugar en lo referente a la cobertura de ES en comparación con los miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (Acosta *et al.,* 2018).

En el sexenio actual de Andrés Manuel López Obrador se ha continuado por una línea similar a los anteriores periodos, con un crecimiento que sigue sin ser suficiente. Con un progreso del 1% anual que mantiene a México aún por debajo del promedio de cobertura bruta sostenida por miembros del OCDE que es del 48% (Castellano y Carrasco, 2022, p. 397). Este gobierno como los pasados han diseñado medidas para aliviar las diferencias, algunos programas son *Educación para todos, Becarios si, sicarios no, Jóvenes construyendo el futuro* y por supuesto la Reforma educativa (2019) que elevó la ES a obligatoria y ha comprometido al Estado como el sujeto que vigile se garantice el acceso a los niveles educativos que ampara la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Castellano y Carrasco, 2022, p.).

Otra de las medidas del actual gobierno ha sido la creación de IES como las *Universidades del Bienestar Benito Juárez García* como medio para contrarrestar el promedio de México en lo que a la oferta de la ES refiere. Si bien es un paliativo ante la poca cobertura y matrícula escolar atendida, el Centro de Estudios Educativos y Sociales (CEES) concluyó que en este esfuerzo se ha dejado de lado la calidad de la educación, debido a que el propósito del programa es aumentar la infraestructura en lugares donde no existe. Sin embargo, esto conlleva la poca calidad en la operatividad de estas instituciones. En el mismo sentido, los pocos alumnos y alumnas con la acreditación del nivel educativo anterior son pocos, por lo que el gasto por alumno se eleva (Osuna, Félix y López, 2022).

El reto para el gobierno de López Obrador para cumplir el compromiso a inicios del sexenio de alcanzar una cobertura del 100% en ES se presenta como imposible a meses de concluir su periodo presidencial. Esto debido a las fallas organizacionales y de estructura del plan. Las IES públicas tendrán que armonizar los planes del ejecutivo con sus programas institucionales y dar cabida a los preceptos de la nueva ley. Por lo que los desafíos financieros y de ejecución se presentan como dos muy importantes

obstáculos en la ampliación de la cobertura en la ES (Zapatero, Morales y Morales, 2022).

Se han desarrollado varias propuestas que pretenden coadyuvar a reforzar la cobertura, como las experiencias pedagógicas significativas, u otras como**:** a) rediseñar los mecanismos de admisión, b) aumentar la infraestructura escolar, tecnológica, de servicios y capital humano para dar atención oportuna al crecimiento; c) mejorar los presupuestos de las IES, d) ampliar el diseño y desarrollo de programas educativos a distancia (Ávila, 2018; Castellano y Carrasco 2022).

CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO

El presente capítulo se enfoca en fundamentar el trabajo de investigación mediante la *Aproximación conceptual,* en el que se elabora una conceptualización de los términos básicos que componen el objeto de estudio. Se delimita una definición en torno a la precariedad educativa y la teoría de la Representación Social trabajada por S. Moscovici y otros autores que han enriquecido la teoría, fundamentado en documentos confiables que aportan ideas en los ejes temáticos que importan a ésta investigación.

La construcción de RS en torno a la ES se basa en una diversidad de factores que han desarrollado, conforman y modifican las ideas, esquemas y categorizaciones sobre un aspecto de la realidad social que en condiciones ideales y de equidad habrían de incidir en el progreso social, cultural y económico de las y los ciudadanos de un país.

Sin embargo, los factores que construyen el conocimiento de sentido común, en el trabajo de investigación que se presenta se enfocan en causas negativas, pero que también son parte del contexto sociocultural, económico y político que rodea a determinados grupos.

Las condiciones de vida de los grupos en contextos rurales e indígenas se ven permeados de una cantidad de circunstancias que de manera sistemática influyen en el trayecto de vida y los rumbos que dentro de ésta se desenvuelven. Los recorridos escolares en tales contextos se ven desde sus inicios limitados por una oferta educativa que en pocos casos tiene en consideración las particularidades de quienes por derecho necesitan ejercer su facultad a educarse para y por toda la vida dentro de un sistema de educación de calidad que a futuro provea de las herramientas necesarias que permitan zanjar gradualmente las desigualdades sociales.

La educación y el derecho a ser parte de ella en todos los niveles disponibles por un Estado de gobierno que ampara jurídicamente el acceso al SEN y los diversos niveles de los que se compone se corrompe por la realidad de millones de niñas, niños y adolescentes (NNA) que por una multicausalidad encuentran un recorrido escolar limitado.

En este apartado se profundiza en el cómo se entiende la precariedad educativa para el presente trabajo: como una deficiente oferta de educación, es decir, un escaso abanico de oportunidades de acceso a los centros escolares administrados por el estado. La educación básica ha evolucionado mediante diferentes medidas a ser de acceso casi universal en México, lo que se manifiesta en el promedio de años de escolaridad nacional que es de 9.7 grados de escolaridad para personas de 15 años en adelante cifra que representa un trayecto escolar que apenas sobrepasa la secundaria terminada (INEGI, 2020c). El énfasis en esta investigación se da en los niveles post básicos, específicamente el acceso a la educación terciaria o profesional.

La desigualdad en las oportunidades de ingreso a la EMS restringe la accesibilidad de quienes han logrado terminar la escuela secundaria, por tanto, pensar si quiera en ser parte de la matrícula de las IES es un logro casi inalcanzable para buena parte de quienes según su edad deberían vivir la experiencia universitaria. Es desde tal posición, que se ha desarrollado este trabajo, desde las limitadas oportunidades de acceso y permanencia a la educación y sus diferentes niveles que se ha tenido como objetivo construir las RS de aquellas y aquellos ciudadanos que en el papel merecen y tienen la facultad de ejercer su derecho a la educación, pero que en términos reales todo queda en poco más de 9 años de escolaridad.

3.1 Aproximación conceptual

La cobertura en educación y el acceso a esta es un asunto de interés nacional que no ha perdido vigencia. Ofrecer a toda la población oportunidades de ingreso al SEN es una preocupación del gobierno y asunto político de atención inmediata por las consecuencias de progreso individual y en grupo que se derivan de brindar educación en los distintos niveles a todas y todos los ciudadanos de un Estado.

En los niveles básicos de educación los niveles de cobertura se han incrementado dando como resultado que casi todas y todos los niños en edades de cursar tales niveles tengan acceso al menos a una opción de educación escolarizada formal. El ingreso y permanencia a niveles post básicos es aún cuestión que preocupa por las pocas oportunidades que permiten ejercer un derecho a la educación pleno de todas las personas.

Por lo anterior, este trabajo de investigación se fundamenta en dos variables: la Precariedad Educativa en un contexto socioeconómico deficiente y su influencia en la construcción de Representaciones Sociales respecto a un objeto, una institución social, como lo es la Educación Superior y el acceso a ella de personas en condiciones desfavorecidas.

El fenómeno, la construcción de representaciones individuales y socializadas en el grupo en el que nos encontramos inmersos es un hecho que se aborda desde la perspectiva psicosocial, la teoría de las representaciones sociales de Moscovici, misma que servirá como fundamento para comprender cómo y desde cuáles fuentes los integrantes de la comunidad Linderos del Sur han construido sus representaciones en torno a la ES, además de conocer desde su perspectiva el sentido, significado, que han elaborado sobre la ES y la postura que han tomado respecto de ella con base en sus representaciones, el conocimiento que han construido de esta institución social y cómo desde su ubicación mental y geográfica interactúan con ella. Es de interés conocer el sentido y significado de la ES de una comunidad con un contexto particular porque tales construcciones de conocimiento difieren de las de otros individuos y grupos en circunstancias parecidas o distintas (Piña, 2003).

3.1.1 Referente conceptual: principales categorías de análisis

3.1.2 Precariedad educativa

La precariedad educativa es abarcadora y puede implicar cada uno de los aspectos que conforman el hecho educativo, desde las políticas educativas públicas gubernamentales iniciando por su diseño, desarrollo y aplicación y lo que en la práctica cada una de estas políticas pretende hacer.

La precariedad refiere a la falta de algo, de recursos cualesquiera que estos sean para apoyar la acción educativa, que con la disponibilidad óptima se pueda lograr los mejores resultados posibles. Por supuesto que la suficiencia de recursos humanos, económicos, materiales y de otra índole, está ligada como aspecto fundamental para garantizar un adecuado e ideal ejercicio del derecho a la educación. Sin embargo, de entre todos los aspectos en la práctica de la educación, el que aborda el presente trabajo de investigación se enfoca a la carencia en la oferta educativa, en el sentido de brindar el

acceso a los diferentes niveles educativos que administra el SEN a todas y todos sin importar las circunstancias de las y los individuos que por su edad estén en posición de entrar a determinado nivel o con aquellas personas que decidan reingresar al sistema educativo y retomar su trayectoria escolar.

La realidad es que el SEN no ha podido ofrecer un acceso equitativo a los niveles medio y superiores de la educación en México. La PE se refiere en este trabajo de investigación como la experiencia de la pobreza, a la carencia de recursos propios recursos en forma de centros que permitan una movilidad escolar aceptable por parte de quienes no tienen uno en las poblaciones o comunidades de origen, propios en el sentido de poseer el derecho inalienable a educarse en las instituciones escolarizadas formales que el Estado establezca, organice y administre.

Los ciudadanos de una nación dependen de los recursos puestos a disposición por el Estado, y mediante estos se garantice el ejercicio el derecho a la educación, por lo que la precariedad educativa también se refiere a "(...) la dependencia de quien carece respecto de quien posee bienes (...)" (Cuevas, 2015, p. 317), es natural que las y los estudiantes en cualquier nivel educativo dependan de lo que los gobiernos hacen para brindar una oferta educativa amplia, la precariedad se manifiesta cuando las políticas públicas no se traducen en opciones vastas y disponibles para toda la población. Especialmente de grupos poblacionales que no pueden permitirse el acceso a instituciones educativas que han convertido la educación en un servicio a disposición de quien tenga lo económicamente necesario.

Para 2021 la tasa de cobertura en el nivel superior de educación fue del 35.5%, quedando 6´ 876,784 personas en edad de cursar este nivel educativo sin posibilidades de ingreso (Macías y Pérez, 2021, p. 2). En el mismo año, el estado de Puebla promedio un 41.6% de mujeres y el 37.1 de varones inscritos al nivel superior, porcentajes que permiten visualizar a todas y todos aquellos adolescentes que por la precariedad educativa que se arrastra y acumula desde niveles anteriores, se ven forzados al abandono escolar.

Por lo que tal carencia termina por coartar, limitar, interrumpir incluso indefinidamente el derecho a la educación por no contar con las opciones que coadyuven y den continuidad a permanecer dentro del sistema de educación y al concluir determinados estudios,

quienes han egresado cuenten con las herramientas y competencias físicas y mentales para desempeñarse en el mundo laboral, lo que se manifieste en el progreso y mejora de las condiciones de vida de todas y todos.

3.1.2.1 El acceso y permanencia en la educación superior

Las opciones disponibles de ingreso a la educación terciaria son pocas, se aglutinan en determinadas zonas y se dirigen, o han focalizado en grupos sociales específicos. No se puede hacer demasiado en tanto a una redistribución o incremento de la infraestructura por lo que, al menos por ahora, queda hacer lo posible en acceder a las alternativas existentes.

El aumento de la cobertura a los grupos históricamente excluidos y su inclusión en todos los niveles educativos sin importar las circunstancias de su contexto ha sido un desafío permanente. La posibilidad de acceso para los grupos en condiciones de vulnerabilidad se complica por diversas circunstancias. El factor económico es la principal razón que se impone entre las y los adolescentes que logran terminar la EMS. En algunas instituciones tres cuartas partes de la población que proviene de contextos rurales e indígenas viene de familias de bajos recursos, de comunidades lejanas que producen nuevas complicaciones como el hospedaje y alimentación, que se traducen en costos extras en ya de por sí una economía muy escasa (Fuentes, 2023)

Por otra parte, los mecanismos de discriminación/selección mediante exámenes de admisión que para unos es simplemente asegurar la excelencia de quienes ingresan a las instituciones, para otros van en contra de los "(...) principios de equidad educativa" (Jaurros, [2006] citado en Curbelo, 2023), lo anterior no hace sino dar continuidad a las condiciones de desigualdad. Por si fuera poco, la distribución de la infraestructura, centros de ES, disponibles se localiza en las zonas metropolitanas de los estados, en los que se da un desarrollo económico considerable y por supuesto se concentra una densidad demográfica significativa. En tanto que en las zonas rurales, indígenas y remotas y pobres la disponibilidad de acceso es mínima o nula. Es así que los trabajos de investigación que abordan las oportunidades de acceso e inclusión a la ES "(...) coinciden en que la acumulación de factores como la pobreza, la ausencia de respaldo familiar, la falta de recursos económicos, así como la carencia o lejanía de oferta de ES

dificultan el acceso de estos estudiantes a las IES" (Bermúdez, [2017], citado en Mejía, 2023).

Las personas que logran acceder a alguna de las IES se enfrentan a nuevas complicaciones como hospedaje y alimentación por lo que no pocos de ellos recurren a las becas de hospedaje que solo funcionan entre semana, por lo que el fin de semana se enfrentan al pago de rentas o regresar a sus lugares de origen, ambas opciones repercuten nuevamente en gastos económicos. Otro factor es el desplazamiento constante cuando los recursos no dan para hospedarse y alimentarse durante el fin de semana, claro está que tal movilidad también necesita de recursos. Todo lo anterior obliga a buscar empleos de medio tiempo y muy mal remunerados pero que sirven para reunir lo mínimo necesario para los gastos. Otra consecuencia es la posible pérdida de identidad debido a la migración del lugar de origen y el gradual alejamiento de las comunidades, de su cultura y la participación en las costumbres y actividades propias de estos grupos, esto a futuro puede que influya en un desapego por lo que quienes logran terminar sus estudios superiores no encuentran cabida en sus lugares de origen (Fuentes, 2023).

Así que, para zanjar los problemas de acceso, permanencia y garantizar la equidad, debe asegurarse la disponibilidad suficiente de lugares para quienes tengan la posibilidad de ingresar, junto con la accesibilidad que equipare las condiciones para que esos espacios disponibles puedan ser ocupados por cualquier persona no importando de donde provenga (Didriksson y Márquez, 2023).

3.1.3 Las representaciones sociales

El funcionamiento personal y colectivo de las y los individuos en un determinado espacio y tiempo construye la realidad. Las relaciones sociales nutren lo que sucede y se da a la conciencia. La reflexión personal elabora ideas, argumentos lógicos sobre uno y tantos aspectos que le son actuales y de interés consciente. Tales meditaciones se generan y se utilizan en un determinado momento en el que es coherente y útil expresarlas, y por supuesto, que no es sólo uno el que reflexiona sobre algún objeto, los objetos son de apropiación común, compartida, por lo que más de un individuo puede pensar sobre tal

cosa. Por lo tanto, cuando la ocasión lo amerite se viertan una serie de opiniones, ideas, conclusiones, que cada miembro del grupo ha construido.

La construcción mental de un objeto en la psique del individuo da como resultado una representación, que es una reconfiguración subjetiva de las características del objeto en la realidad. Tal representación mental es cargada de significados que el sujeto adhiere a su elaboración mental, estas construcciones psicológicas devienen en conocimientos que se utilizan para relacionarnos en los círculos sociales que nos son propios.

La realidad no es una, podemos percibir lo material e interactuamos con ello en un espacio real y objetivo no solo para quien lo percibe, sino también para aquellos que se encuentran en disposición de percibir lo que otro individuo, aunque le asigne un significado distinto o tal vez similar al que éste le ha dado. Por otra parte, está la realidad que se da a la conciencia y a la que sólo el sujeto que lo experimenta tiene acceso, la realidad de lo subjetivo y en la que es el poseedor de tal subjetividad quien la vivencia y produce significados, Berger y Luckman (1968), lo señalan de la siguiente manera:

> Reconozco a mis semejantes, con los que tengo que tratar en el curso de la vida cotidiana, como pertenecientes a una realidad muy diferente de las figuras desencarnadas que aparecen en mis sueños. (...) Mi conciencia, pues, es capaz de moverse en diferentes esferas de realidad (...) tengo conciencia de que el mundo consiste en realidades múltiples (Berger y Luckman, 1968, p. 36).

La *realidad de la vida cotidiana* es la que según Berger y Luckman se prima sobre las demás. Es en ésta realidad en la que personas e individuos manifiestan de dicho y conducta las representaciones que han construido, y el sentido que les han dado se deja ver por lo que dicen, lo que hacen, en una intersubjetividad que es característica de la realidad de la vida cotidiana pues estamos en “un mundo que comparto con otros”, de no ser así, de no tener conciencia de que se es parte de una realidad de muchas y muchos en un mismo lugar y momento, y con quienes además nos relacionamos; no formamos parte de ese mundo. “En realidad, no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros” (Berger y Luckman, 1968, p. 38).

La construcción y uso de las RS nos permite formar parte de la realidad, nos mezclamos con ella, la entendemos, hallamos lugar en y entre los demás que también ahí se

encuentran, no por ello mi realidad es igual a la de otra persona. “También sé, por supuesto, que los otros tienen de este mundo común una perspectiva que no es idéntica a la mía”, por lo que las representaciones individuales y sociales construyen la realidad, tal como se expresa a continuación “(...) los individuos y grupos de individuos concretos sirven como definidores de la realidad” (Berger y Luckman, 1968, p. 40, 147).

El estudio de las RS como fenómeno subjetivo y que se inserta en los campos del sentido y de las significaciones del sujeto permiten comprender la forma en cómo nos relacionamos en la realidad social, las actitudes en forma de posturas hacia determinado individuo, grupo, institución u objeto físico y social.

Las RS se producen y manifiestan en contextos y bajo circunstancias diversas, se construyen de cualquier fenómeno, experiencia y vivencia que apela a nuestra conciencia. Como suceso objetivable dado a la conciencia de un individuo con una carga de información variada y condensada por creencias, saberes cotidianos, medios de comunicación masivos, ideologías e información compartida por el grupo, grupos, de los que somos parte; nuestra subjetividad opera en la creación de sentido del fenómeno u objeto, por lo que se producen significados que se transforman en posturas que nos plantan de una u otra manera frente a la realidad.

Tal como la variedad de los fenómenos y objetos, las RS se pueden presentar de diversas formas: en imágenes que agrupan un conjunto de símbolos significantes; en sistemas de referencia que nos aportan herramientas para interactuar en lo social y acomodar lo desconocido en alguna estructura de significados previamente elaborada; en categorías que ayudan a delimitar qué objeto, individuo, situación, corresponde a qué clasificación; y en teorías que ayudan a imprimir explicaciones que, al menos para el que las ostenta, son ciertas y esclarecen los sucesos.

Las RS se encuentran en lo psicológico y social, desde lo social nos mantenemos en constante influencia por parte del contexto propio del sujeto, sus interacciones de comunicación, el sentido propio que ha construido a lo largo del tiempo, de “(...) los códigos, valores e ideologías relacionadas con las posiciones y pertenencias sociales específicas” (Jodelet, 1984, p. 473). Y psicológico por la actividad mental que el sujeto realiza para construir esquemas de imágenes, categorías de diferenciación, ideas y

conclusiones, que al menos para el individuo, son lógicas y coherentes, lo que le permiten entender de una forma particular la realidad y, por tanto, relacionarse con esta.

Cabe resaltar que a pesar de considerarse un conocimiento de sentido común, saberes cotidianos o pensamiento natural, tiene un valor práctico que se inscribe en la innumerable cantidad de circunstancias que se presentan en el día a día, ya que nos permite forjar interacciones con nuestro entorno, por supuesto que tales formas de interactuar van en función de un beneficio propio y común, por lo que el valor de tal sentido común se aprecia en las consecuencias, utópicamente se esperaría que estas siempre sean favorables al sujeto aunque no siempre es así. El individuo construye su realidad y coadyuva a elaborar la realidad en la que participa junto con los demás.

Por tanto, una definición de las RS es la que Denise Jodelet elabora:

> El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de proceso generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.
>
> Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal.
>
> 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 a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás (Jodelet, 1984, p. 474-475).

La construcción de una representación, según Moscovici, requiere de dos procesos: la subjetivación y el anclaje, que se entienden también como la elaboración y función de la representación, su practicidad en la realidad. Objetivar un suceso es un ejercicio mental que combina, estructura y da sentido a una serie de significados abstractos que por sí solos no nos confieren de significaciones que el sujeto pueda hacer suyos al no encontrar un uso práctico en ellos. Por lo tanto, objetiva, aterriza conceptos y fenómenos que convierte en imágenes que interioriza y le proveen de sentido, conocimiento y explicaciones sobre tal o cual cosa.

El anclaje, como ya se dijo, es el sentido que se ha producido por la objetivación y la inserción de tales significados, ya con cierto valor que el individuo les confiere, al conocimiento previamente elaborado; por lo que se enriquecen las estructuras de saberes respecto a un objeto o bien se construyen nuevos conocimientos que dotan de capacidades nuevas al sujeto para ser utilizadas en sus interacciones sociales o con el mundo natural. Así, el anclaje es la producción de sentido en torno a un objeto, provee de una interpretación sobre este que es utilizada en la realidad social mediante conductas y posturas frente al objeto de interés.

Por otro lado, Abric (2001) define la "(...) representación como una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir un lugar para sí" (Abric, 2001, p. 12). Es posible extraer términos específicos de la anterior definición que sinteticen el concepto de representación: *visión funcional, conferir sentido* y *definir un lugar para sí*. Como ya se ha dicho, las RS ofrecen sentido a quien o quienes las construyen respecto de la realidad natural o social, delimitan conductas y posturas que desde la perspectiva del individuo o del grupo funcionan mejor para él o ellos y se auto asigna el sujeto un lugar en el/los contextos en los que se desenvuelve.

En lo que, a la parte funcional de las RS, Abric (2001, p. 15-16), identifica cuatro funciones esenciales: *funciones de saber, funciones identitarias, funciones de orientación y funciones justificadoras*. Para intereses de esta investigación nos centraremos en dos de ellas, la *función de saber:* mediante la cual se entiende y explica la realidad para el sujeto mismo y entre y para los otros; la *función de orientación:* la representación conducirá hacía actitudes y prácticas frente a los objetos, por lo que se puede esperar que, ante el suceso, la representación previamente construida respecto de éste funcione como productora de conductas que anticipadamente se ha decidido serán puestas en acción.

En particular la función de saber se combina con el segundo enfoque que Jodelet (1984) señala como aquel que pone el acento "(...) sobre los aspectos significantes de la actividad representativa. Se considera que el sujeto es productor de sentido, que expresa en su representación el sentido que da a su experiencia en el mundo social" (Jodelet,

1984, p. 479). Tal sentido que permite entender y explicar los objetos se genera en un contexto específico y común para los miembros del grupo, lo que aporta una peculiaridad de trascendencia a la RS sobre las diferencias en las representaciones individuales de los integrantes de la comunidad.

Es por lo anterior que se tiene como objetivo el conocer las RS sociales de la población Linderos del Sur, el sentido que los habitantes han construido, el significado y las conductas que se manifiestan como consecuencia del imaginario individual y colectivo. Y tal como lo expresa Piña Osorio (2003), fuera de lo que un especialista en educación u otros entendidos en la materia comprendan sobre la ES, la finalidad es explorar, conocer, describir y construir las RS de la comunidad desde "(...) la perspectiva de la persona, en su conocimiento sobre el entorno educativo (...)", en este caso el sentido y significados sobre la ES (p. 18).

Piña recalca la particularidad de las RS, si bien estas se construyen dentro de un grupo, la representación colectiva es alimentada por los aportes de sus miembros. Cada integrante del grupo ha construido desde su propio bagaje cultural y experiencia vivida: imágenes, ideas, creencias, esquemas de sentido y representaciones que le aportan lo necesario para interactuar con lo que le rodea, cada nueva experiencia se afronta desde lo que ya se ha establecido y se conoce, las vivencias nuevas aportan a lo ya construido para reforzar la estructura o bien, modificarla.

Es así como las RS de un grupo se comprenden también como:

> El conocimiento de sentido común [que] se edifica en la vida cotidiana y es particular porque pertenece a una comunidad o grupo. [...] Difieren sustancialmente de las construcciones de los científicos sociales y naturales sobre la realidad, como también de los conceptos formulados por los filósofos sobre la naturaleza y el ser humano" (Piña, 2003, p. 35).

La interpretación que los individuos del grupo hacen en torno a un objeto es susceptible de ser distinta entre miembros, como conjunto comparten un núcleo, bases, ideas, creencias, que están a disposición de los integrantes para ser apropiadas y utilizadas como parte de los esquemas propios de imágenes e ideas que representan el objeto social o físico. La interpretación que mediante una RS se hace de un objeto difiere de

otro colectivo, entre miembros sucede lo mismo, una persona en la comunidad Linderos del Sur tiene una representación distinta sobre la ES de la que otro sujeto en una ciudad ha construido, incluso pueden ser originarios del mismo lugar, pero las experiencias y lo distinto de sus últimas vivencias puede haber modificado las representaciones del que cambió su lugar de residencia. Piña (2003, p. 38) lo comenta, “Las representaciones, percepciones, imágenes y opiniones se caracterizan por su particularidad, porque particular es el espacio en donde se mueven los actores inmersos en su escenario cotidiano”.

Ahondando en la idean anterior, las RS pueden entenderse como el campo de las interpretaciones individuales y colectivas, e interacción de estas sobre los diferentes objetos sociales lo que produce un conocimiento de sentido común en el grupo. Tales construcciones interpretativas derivan de tres aspectos fundamentales: “(...) lo que se sabe, (información) (…)” y la interacción de lo que se cree sobre el objeto social en la comunicación del grupo (Costas, 2013, p. 5); La “*Focalización*”, referida al interés que el individuo atribuye al objeto social, en concordancia con las prioridades particulares por lo que este aspecto difiere entre miembros de la comunidad. Sin embargo, comparten cierto sentido de importancia sobre el objeto. “*Presión a la inferencia*”, como miembros del grupo y sujetos de interacciones comunicativas se presenta la necesidad de apropiarse de ideas, interpretaciones, conclusiones, y posicionarse respecto al objeto social cuando las relaciones y comunicación ameriten manifestar tales creencias” (Mora, 2002, p. 9).

Existe un dinamismo en lo que, a saberes, creencias, ideas, que del objeto social se posea. La información que los individuos del grupo reciben puede ser constante o también limitada, por lo que las estructuras de conocimientos son susceptibles de modificarse conforme lo que se sabe se nutre de nuevas ideas, o ser acotadas por la poca información disponible. Lo anterior confiere una característica de modificación y reconstrucción constante de las RS, “(…) la circulación de la información disponible al interior de los grupos y en la comunicación informal de sus miembros, presentando por ello un carácter dinámico y diverso (…)” (Costas, 2013, p. 5).

Tal conocimiento independientemente de la objetividad y veracidad de los saberes que posee cada miembro y que ofrece al grupo en las comunicaciones informales es susceptible de ser apropiado por los demás integrantes, lo que produce un conocimiento común a todos, una interpretación del mundo natural y social que está en contacto con la comunidad y del que se desprenden las RS como formas de nombrar y comunicarse.

Es de relevancia lo que Mora comenta, “Según Moscovici, las representaciones sociales emergen determinadas por las condiciones en que son pensadas y constituidas, teniendo como denominador el hecho de surgir en momentos de crisis y conflictos” (Mora, 2002, p. 8), la precariedad educativa a la que las comunidades rurales indígenas remotas se enfrentan es en sí misma a una crisis debido a la falta de oportunidades de ingreso a los niveles post básicos de educación, esto genera conflictos que se cristalizan en el abandono escolar de quienes terminan el último nivel escolar disponible en sus comunidades y carecen de lo necesario para continuar en espacios ajenos al propio.

Año con año diferentes familias de lugares con condiciones de por sí ya vulneradas por el contexto socioeconómico, se les presenta ahora, no una disyuntiva, sino la única opción; abandonar los estudios de sus NNA porque no existe oportunidad de seguir. Lo anterior es una crisis que no termina y que ha construido un sentido y significados respecto a lo que se ha quedado fuera de su alcance.

3.2 El papel del contexto en la construcción de las representaciones sociales

Las condiciones sociales, económicas y culturales influyen y son determinantes en diferentes aspectos de la vida. El sentido de la realidad que el individuo construye está afectado por sus circunstancias inmediatas, el cómo estas se transformen modifica su percepción en torno a lo que le rodea y los objetos sociales simbólicos culturales que están disponibles en el entramado cultural al cual pertenece.

La carencia cultural, económica, de desarrollo social y la lejanía a entornos en los que se tengan mejores oportunidades sociales (o más bien derechos para el desarrollo de los sujetos), limitan el progreso social, cultural y económico de las personas.

Poblaciones rurales e indígenas en lugares remotos se caracterizan por una escasa exposición a objetos sociales como instituciones de educación, de salud, de vivienda

digna, servicios urbanos y oportunidades laborales que den un impulso a su estilo de vida. La confinada posibilidad a tales aspectos que son un derecho fundamental como ciudadanos de un Estado democrático, coarta su facultad de desarrollo sociocultural y económico.

Tales condiciones de restricción, y que por generaciones se han presentado, continúan perpetuando diferencias sociales en donde la brecha de desigualdad se conserva, particularmente en espacios en los que poblaciones vulnerables encuentran como única opción atenerse a lo disponible, sobrevivir con lo mínimo, desarrollarse educativamente solo hasta lo básico en la gran mayoría de los casos y en condiciones de servicios y vivienda con acentuados rasgos de rezago social.

El distanciamiento a una realidad ajena como la de aquellos que habitan en zonas desarrolladas, repercute en el desarrollo y construcción de esquemas representacionales sobre lo que no se conoce. La representación se elabora desde lo que terceros dicen, lo que los medios de comunicación informan, transmiten, esperando que tales dichos sean verídicos, éstos son apropiados por el sujeto y de ellos se sirve para desarrollar esquemas de pensamiento coherentes y validos sobre lo que está en un espacio impropio y de los cuales tal vez nunca formará parte, que en la vida experimentará.

Así que, el contexto es fundamento en la construcción de las representaciones sociales, y las características culturales, sociales, económicas del entorno formarán parte de la representación que un individuo cree y socialice en su comunidad. Así lo señala Ibáñez (1994) al diferenciar entre representaciones sociales en torno a un mismo objeto debido a la singularidad del sujeto y su entorno sociocultural (citado en Piñero, 2008. p. 5).

Uno de los determinantes que Ibáñez (1994) comenta, dentro de los cuales se enmarcan las representaciones sociales, refiere a “Las condiciones económicas, sociales e históricas de un grupo social o sociedad determinada (...)”, esto es que, alrededor de un mismo objeto puede haber una representación con rasgos similares o compartir una idea esencial que se da en la semejanza de las respuestas, como es el caso de las y los entrevistados en Linderos del sur sobre la educación superior, sin embargo; la heterogeneidad en la representación de uno y otro se da en lo que comentan Doise y Lorezi-Cioldi (2005):

> Primero, del consenso como acuerdo entre individuos que se manifiestan por la similitud entre respuestas, pasamos a los puntos de referencia y tomas de posición compartidos. Estas tomas de posición implican [...] la multiplicidad, la diversidad, la oposición. Después [...] del consenso se llega a la idea de la pluralidad de dimensiones (o de tomas de posición) relativamente independientes unas de las otras (p. 151, citado en Piñero, 2008, p, 5).

La representación que una persona construya respecto a la educación, el sentido, significado y relevancia de ésta se diferenciará por el contexto o circunstancias socioeconómicas y lo que éstos provean en cuestión educativa. Una trayectoria escolar que logre superar los 9.2 años en promedio y se extienda hasta una educación universitaria o posterior, podrá desarrollar una visión amplia y muy elaborada de lo que es la educación; por otro lado, aquellas personas con una vida escolar que tengan el promedio de años escolares del estado de Puebla en 9.1 o menos, la construcción de la representación se verá limitada, tal vez, a una idea básica, no obstante, no por menos desarrollada es menos importante para el individuo que la posee y los demás.

Por tanto, como Piñero (2008) lo hace notar, acerca de que “A cada espacio social corresponden formas específicas de distribución de los recursos económicos, sociales, culturales y simbólicos (...)” (p, 11), y siendo el caso la inadecuada distribución de los recursos económicos de un país, esta realidad próxima conlleva a lo ya mencionado:

> (...) las representaciones sociales se encuentran ligadas a la ubicación socioeconómica y cultural del agente o grupo social. Como pensamiento constituido, las representaciones funcionan a manera de lentes a través de los cuales se dota de significado a la realidad social (...) (Ibáñez [1994], citado en Piñero, 2008, p. 11).

Esto no impone un determinismo como si de barreras impasables se tratara, sino de circunstancias que sí permean la manera en cómo vemos la realidad, sin embargo, no por ello insuperables cuando se trata de condiciones adversas como las de la comunidad Linderos del Sur.

3.3 El uso y beneficio del análisis de las representaciones sociales en la investigación educativa

La utilización de la teoría de las Representaciones Sociales en el ámbito educativo es de utilidad para conocer y comprender la subjetividad, significado y sentidos de los actores educativos. Esta perspectiva se ha diversificado en ámbitos que abarcan estudios de género, inclusión de sujetos con discapacidad en educación, las nociones de narcotráfico y narco cultura en educación, ciberbullyng, educación ambiental, movilidad escolar, inclusión de la población LGBT+ en la educación, entre otros.

Su importancia reside en lo que Dorantes, Martínez y Hernández (2022), en concordancia con Loera y Zepeda (2023) atribuyen al estudio de las RS, conocer y comprender las subjetividades, como lo dice Weber (2002), "(...) comprender el sentido verdadero" (citado en Córdoba y Dorantes, 2023, p. 116), que los actores en sus contextos particulares construyen en torno a un objeto. Además, tener conciencia de que las RS son susceptibles de modificarse, reelaborarse, como Loera y Zepeda (2023) y Dorantes, Martínez y Hernández (2022) lo han constatado en sus estudios. Como consecuencia de conocer y entender las interpretaciones de los actores y las actitudes que éstos manifiestan frente a un objeto social, es posible tomar decisiones en favor de los grupos menos favorecidos.

Además, la susceptibilidad de las RS como esquemas de conocimiento capaces de incorporar nuevas ideas y saberes posibilitan modificar y producir nuevas formas de pensar y actuar, por tanto, comprender en el plano subjetivo tales maneras de pensar y el conocimiento de sentido común de las y los individuos da pauta a comprender el motivo de determinadas acciones respecto a los objetos de la realidad. Estudiar las RS permite conocer si la representación se ha reconstruido cuando se suscita un cambio de actitud. Otro aspecto fundamental del análisis de las RS es que se consigue una comprensión de las problemáticas en las que los actores se encuentran inmersos (Dorantes, Martínez y Hernández 2022; Loera y Zepeda, 2023).

Identificar las posturas de los actores frente al fenómeno permite actuar en consecuencia desde los hallazgos en torno a los comportamientos y de ser necesario, buscar

modificarlos en pro del bien común (Ospina, 2022). Comprender las subjetividades colectivas da pauta primero a conocer el discurso oculto que ha construido representaciones individuales y colectivas que conllevan a perpetuar las tensiones y condiciones de inequidad y que también pueden traducirse en otras consecuencias desfavorables para los grupos en circunstancias adversas, como exclusión social y racismo, entre otros fenómenos. Así que desde el conocimiento de las RS es posible saber si ha habido una modificación en las subjetividades que conlleven a cambios de actitudes y posturas en torno al objeto social y en no pocas ocasiones, en actitudes en contra de otras y otros, grupos minoritarios y excluidos (Barreto y Villalobos 2020).

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presenta la sistematización y el análisis de los datos obtenidos, así como la descripción y reconstrucción de la RS sobre la ES a partir de la información recabada mediante el instrumento aplicado en el trabajo de campo. Se expone un panorama del contexto socioeconómico de la comunidad, además se caracteriza el perfil de los entrevistados, las coincidencias entre estos y un análisis sobre la influencia de las condiciones del contexto económico y social, así como las similitudes en la construcción y sentido que se le otorga a la ES.

En el siguiente apartado, se muestran las respuestas que se obtienen a la pregunta sobre la precariedad educativa, traducida en una limitada oferta educativa en la población y cómo ésta influye, desde la perspectiva de los entrevistados, en la construcción de la representación acerca de la ES. También se presenta la relevancia del objeto de la representación y la importancia que las y los entrevistados le confieren a la ES. Por último, se presenta una descripción de la RS sobre la ES a través de las respuestas de los entrevistados y su influencia en la construcción de las representaciones analizadas.

A partir de la información recabada y su análisis, se han propuesto recomendaciones pedagógicas que se considera pueden aportar al fortalecimiento de las representaciones sociales respecto a la educación superior que se construyen en entornos rurales con una oferta educativa precaria. Con la intención de promover acciones que deriven en la inclusión y acceso a las IES.

4.1 El contexto socioeconómico y educativo

4.1.1 Dimensión de la problemática en el contexto regional: el estado de Puebla

La desigualdad socioeconómica incide invariablemente en las oportunidades de ingreso a la oferta educativa. La condición económica de las familias en contextos rurales limita las opciones de acceso a los diferentes niveles educativos del SEN.

En 2020 Puebla ocupó el 5º. lugar en población con 6´ 583,278 habitantes, de los cuales aproximadamente 1´777,485 viven en zonas rurales, mientras que el municipio Ixcamilpa de Guerrero, Puebla, cuenta con una población de 4,065 pobladores (Gurusamy *et al,* 2018, p. 219). De acuerdo con este autor para el año 2016 Puebla tenía el cuarto lugar

en rezagos sociales y desigualdad en el ingreso económico, lo que se expresa en vulnerabilidad social y económica y se traduce en el desigual acceso a los servicios educativos, seguridad social y salud, que consecuentemente reducen las posibilidades de progreso de la población.

La oferta educativa en México ha tenido impulsos importantes desde las últimas décadas del siglo anterior, lo que ha llevado al alcance de casi todas las niñas y niños en edad el iniciar la educación básica. Es decir, la accesibilidad y la asequibilidad como las define Tomasevski (2004, pp. 349-350) han tenido importantes avances. Pero el objetivo no termina con ofrecerles un poco más de nueve años de escolaridad o en el caso de Puebla que presenta en 9.2 años promedio de escolaridad en la población de 15 años y más (INEGI, 2020). Para lograr mayores y mejores resultados educativos, es necesario continuar con los niveles post básicos de educación para que realmente se dé un avance en la calidad de vida de los grupos más desfavorecidos.

El hecho de que las oportunidades educativas empiecen y terminen en los niveles de educación básica restringen de manera profunda la formación integral de cualquier ser humano y su progreso social, cultural, económico y educativo. Además, por insociabilidad, el contexto socioeconómico no puede dejar de analizarse, por ser uno de los factores que influyen directamente en la construcción de la RS.

Las condiciones económicas repercuten en la asistencia escolar a cualquier nivel. Sin embargo, la cobertura en cuanto al acceso a la educación post básica, que es la que interesa en el presente trabajo, las oportunidades son aún más limitadas. Para el ciclo escolar 2021-2022 se contabilizan en Puebla 1,350 centros de Educación Media Superior (EMS) y 353 de ES, de los cuales 247 son centros privados, y que, con la desigualdad en el ingreso económico existente difícilmente se puede acceder a una opción de educación privada (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022, p. 1).

4.1.2 El contexto local: la comunidad Linderos del Sur

Con datos de *México en Cifras* (INEGI, 2020b), la comunidad Linderos del Sur tiene una población de 173 personas de quienes hasta un 39% es población hablante de lengua indígena categorizada como la 1,041 por la clasificación de lenguas indígenas del INEGI (2010), y que corresponde al náhuatl. El principal problema es el desempleo y empleo

deficiente por no existir un desarrollo económico sostenido que produzca fuentes de trabajo.

Es importante señalar que la autoridad local es *tradicional,* es decir, no se “deriva de usos y costumbres que provienen de una cultura indígena” (…). Sino que, este tipo de autoridad puede ser, “(…) el representante vecinal, de un partido político o de una iglesia. Órgano encargado de llevar la representación legal del ejido o la comunidad agraria y ejecutar las resoluciones y acuerdos de las asambleas." (INEGI, 2020, s/p). Actualmente, en la comunidad Linderos del Sur el puesto de autoridad es el de comisario, quien se encarga de representar a la comunidad y propiciar beneficios para la población. No obstante, lo anterior afecta en el desarrollo social del poblado por no contar con una representación legal particularmente ocupada en legislar y exigir en favor de la comunidad frente a entes estatales e incluso federales, ya que el comisario combina sus ocupaciones personales, familiares, laborales con sus funciones de autoridad. Como lo señala el anterior comisario de la comunidad, Don Juan,

> Como ahorita aquí, nosotros, mucha gente lo que te digo, nada más trabajamos para comer, nada más. [...] la mayoría aquí solo saca para comer. (...) porque aquí como le acabo de decir, aquí está difícil trabajamos para puro comer y vamos medio viviendo más o menos por los hijos que están allá arriba. (LS/08-23)

El sustento familiar y las ocupaciones, la siembra, que provee de alimento a las familias se prioriza sobre las funciones de comisario. Por tanto, ostentar de autoridades cuyo trabajo exclusivo sea el avance social de la comunidad es primordial para la exigencia de los derechos que les corresponden.

Las actividades económicas de la comunidad son: el cultivo de maíz para consumo familiar, cría o explotación de animales para venta, explotación de minas para consumo familiar, cortar o sembrar árboles para consumo familiar, recolección de hierbas o plantas, pesca o caza de animales, elaboración de artesanías. De todas las actividades económicas anteriores la principal, es el cultivo y cosecha de maíz, actividad que enfrenta uno de los mayores problemas ambientales de la zona, los daños a las cosechas por las sequías.

Según datos del INEGI (2020b), la comunidad cuenta con clínica o centro de salud, con un o una promotor(a) de salud y curandero. Sin embargo, se adolece de un dispensador de medicamentos como una farmacia. El principal abasto de alimentos corresponde a semillas como: maíz, frijol, arroz y los derivados de estos, tales como la tortilla y el pan, además de algunos productos como leche y huevo, verduras, frutas, la carne de res o de puerco y pollo no figuran como parte del abasto de alimentos de la población.

Se cuentan con energía eléctrica pública y servicios de internet y televisión de paga. Carecen de una red pública de drenaje, el abastecimiento de agua potable tiene como fuente natural un río cuando es posible, de otra forma se abastecen mediante el pago del agua a camiones pipa. Los medios de transporte disponibles son los que cruzan el pueblo de un municipio a otro, por lo que no cuenta con una red propia de movilidad, sino que dependen de la oferta y demanda que otras poblaciones generen. En lo que respecta a espacios culturales y recreativos, existe una cancha deportiva, mientras que una plaza pública, biblioteca, casa de la cultura o salón de usos múltiples son inexistentes.

Tales condiciones de una u otra manera influyen en el ejercicio pleno del derecho a la educación. Las carencias se acumulan y se erigen como un obstáculo que limita el desarrollo educativo de la comunidad y por tanto cultural, social, económico y físico de quienes han sido y continúan estando en condiciones de vulnerabilidad. La falta de oportunidades de empleo fomenta la migración interna o internacional de los padres, madres e hijos, y de ser el caso que solo la madre o el padre lo hagan, las responsabilidades del hogar recaen sobre hijas e hijos que en muchas ocasiones asumen responsabilidades familiares a una edad en la que su educación debería ser la prioridad. Las escasas oportunidades de trabajo traen como consecuencia una pobre alimentación que para las niñas y niños que sí asisten al aula escolar se transforma en un bajo rendimiento y en déficit de atención, lo que a futuro repercutirá en su continuidad escolar.

Las actividades económicas son asunto de todos los miembros de la familia, la agricultura, la ganadería, la producción de artesanías en un contexto de deficiencia económica obligan a que no solo las madres y padres de familia se ocupen de estas

actividades productivas, sino que es una necesidad imperante incluir a todos los miembros de la familia en la generación de recursos para sobrevivir.

La falta de servicios como el drenaje y agua potable son otras carencias que se suman a las anteriores. Al no contar con estos servicios públicos, se recurre a opciones que dependen de fuentes naturales de abastecimiento como los ríos, y que ante las condiciones climáticas actuales no siempre son un medio disponible. No podemos dejar de lado que durante la pandemia se recurrió a las TICs como puente para continuar con la educación, comunidades como Linderos del Sur que no tienen el acceso a este servicio, que en pleno siglo XXI debería ser global sin excepción, propició que quedaran excluidos una vez más de su derecho a la educación. Se utilizaron los medios televisivos para proporcionar las clases en línea, a distancia, de manera remota y solo aquellos con acceso a internet y televisión de paga pudieron medianamente continuar con algún tipo de educación formal.

Una comunidad que no rebasa los 200 habitantes no puede aspirar a contar con una educación básica amplia y mucho menos a niveles educativos post básicos. Los medios de transporte tampoco lo permiten, caminos rurales deplorables no favorecen el tránsito ágil y habitual de los medios de movilidad entre poblaciones. Por supuesto que aún de haber vías de comunicación y una oferta de transporte constante, los gastos crecen y se priorizan unos sobre otros, en donde el utilizar recursos para trasladarse y continuar con la educación no es prioritario ante la necesidad de obtener recursos para los gastos de alimentación y la satisfacción de las necesidades consideradas como primordiales.

4.1.3 El contexto escolar

La oferta educativa se compone de un preescolar del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (Preescolar Comunitario Rural Linderos del Sur), que cuenta con una persona como administrador y docente a cargo de un grupo con trece alumnas y alumnos (INEGI, 2020c). La educación preescolar comunitaria que promueve el CONAFE favorece el desarrollo de competencias y la obtención de aprendizajes en niños y niñas de tres a cinco años y once meses en aspectos como el “(…) lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo,

desarrollo personal y social, expresión apreciación artística y desarrollo físico y salud; mediante el Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Dialogo.” (CONAFE, 2016, s/p).

El INEGI establece un Grado de rezago social *medio* (INEGI, 2020c), a la comunidad Linderos del Sur, por lo que el *Programa de Inclusión Educativa Comunitaria* brinda atención a las:

> (...) necesidades educativas especiales [...] como lo serían comunidades apartadas que presentan un rezago social importante, dirigido a niñas, niños y adolescentes, con o sin discapacidad, en edad escolar con [...] una orientación que permite atender de modo diferenciado a las poblaciones vulnerables y con ello tratar de igualar las oportunidades educativas y garantizar el derecho a la educación [*y la permanencia en el programa para*] alcanzar los aprendizajes pertinentes, en un contexto en que se acepten sus diferencias y se potencien sus capacidades, para su pleno desarrollo, personal y social. (INEGI, 2020c)

Respetar la diversidad de las poblaciones es una forma de inclusión que no solo abarca el respeto de las personas en las zonas geográficas remotas, sino el reconocimiento de la cultura de quienes habiten tales lugares, por lo que el CONAFE pretende “(...) desarrollar el bilingüismo oral y escrito, así como recuperar los saberes indígenas en el contexto escolar” (2016, s/p). Linderos del Sur cuenta con una población que no rebasa el 40% de población indígena (INEGI, 2020c), con la adaptabilidad escolar que el CONAFE refiere, se esperaría que se promueva la continuidad de la lengua náhuatl y las costumbres indígenas en el preescolar comunitario de la comunidad.

Continuando con la oferta educativa básica, Linderos del Sur cuenta con una Primaria General multigrado (Mariano Antonio Tapia) a cargo de dos personas (maestra y maestro) que atienden a veinticuatro estudiantes en los seis grados que abarca el nivel primario. Los contenidos se trabajan en tres aulas, pero dado que sólo hay una profesora y un profesor, el trabajo escolar se realiza en dos aulas donde cada docente atiende tres grados. Al igual que el nivel preescolar disponible en la población, cuenta con energía eléctrica. Está inscrita en seis programas educativos federales de los que destaca el *Programa Asesor Técnico Pedagógico* (…) y para la *Atención Educativa a la Diversidad Social Lingüística y Cultural* (…) para atender las necesidades de bilingüismo de la comunidad.

Ilustración 1. Escuela Primaria "General Mariano Antonio Tapia"

Fuente. Fachada de la Escuela General Mariano Antonio Tapia [Fotografía], por INEGI, 2020c s/p, https://www.inegi.org.mx/app/mapa/espacioydatos/default.aspx?ag=210810006

La implementación de escuelas multigrado responde a las características del lugar y sus necesidades educativas, una población pequeña parece no requerir de una mayor plantilla docente, al menos una en la que un docente atienda un grado. Por tanto, como es el caso de Linderos del Sur, dos personas se encargan de atender a las 13 niñas y 11 niños matriculados en la primaria. Esta modalidad educativa se basa en las ventajas que se han observado en otras latitudes, tales como "(...) fortalecer las potencialidades de cada alumno a partir del trabajo en conjunto" (Bautista 2018, p. 42). Además de favorecer el:

> Desarrollo no sólo de conocimientos y habilidades, sino también en lo relativo a valores y capacidades encaminadas a la comprensión de los demás, el reconocimiento de la convivencia como forma de vida, y el establecimiento de interrelaciones basadas en el respeto y el apoyo mutuo" (Bautista, 2018, p. 42).

El intercambio de conocimientos entre pares favorece la construcción de esquemas que cada uno de las y los alumnos posee en coordinación y guía del docente. Lo anterior se logra cuando: "(...) las escuelas multigrado se instalan de manera correcta, [*por lo que*] han resultado particularmente útiles en proveer una educación de calidad, especialmente a los niños que viven en áreas remotas" (Rosas [2009] citado en Bautista 2018, p. 42).

Ilustración 2. Escuela Primaria "General Mariano Antonio Tapia"

Fuente: Fachada actual de la Escuela General Mariano Antonio Tapia [fotografía], por Noel Hernández, 2023.

La realidad es que una escuela multigrado establecida en condiciones precarias no produce buenos resultados. Las deficiencias de recursos materiales como servicio de internet, aulas virtuales, la falta de instalaciones y servicios dignos no aportan a la calidad de la educación, aunado a esto las particularidades propias de cada niña y niño que no se dedican exclusivamente a la escuela sino a varias otras actividades diarias sin considerar las condiciones alimentarias también deficientes.

Lamentablemente, "(…) la escuela multigrado pasa inadvertida para la política educativa, a pesar de sus características únicas, y de que representa una porción significativa del total de escuelas" (Estrada [2015] citado en Bautista, 2018, p. 43). Esto deja desprotegidos a las niñas y niños que se atienden en una escuela multigrado y limita sustancialmente su derecho a recibir una educación de calidad cuyo objetivo es también fomentar el deseo por una educación que se extienda más allá del nivel básico.

El último servicio educativo disponible de la comunidad Linderos del Sur es el que se ofrece en la Telesecundaria Guillermo Gonzáles Camarena, que según datos del INEGI (2020c), cuenta con una maestra y un maestro (que también es director del plantel) para

los tres grados y se atiende a una población estudiantil de 10 alumnos (seis hombres y cuatro mujeres).

Es una escuela multigrado con dos aulas para impartir clases y sin internet. A lo que se le suma dificultades como:

> Las carencias de infraestructura, la falta de equipamiento, la entrega de materiales a destiempo, la alta movilidad de profesores o su inasistencia a los centros de trabajo, los problemas de capacitación y actualización de los recursos humanos y de los materiales educativos, así como del contexto de los estudiantes (Reyes y Juárez [2011] citados en Navarrete y López, 2022, p. 75).

La telesecundaria de la comunidad está adscrita a varios programas educativos como el de *Escuelas de Bajo Rendimiento, Fortalecimiento del Servicio de la Educación Secundaria*, *Programa Escuelas de Calidad* (INEGI, 2020c), entre otros.

Es una modalidad educativa que se implementa en las poblaciones pequeñas y remotas rurales del país en las que no se considera costeable establecer secundarias generales o técnicas. Tal modalidad se sustenta de la Red Satelital EDUSAT y en un:

> Modelo participativo, que hace responsables a los sujetos de su propio conocimiento; integral porque involucra a diferentes agentes educativos; flexible porque los conocimientos se adecuan al contexto social; e incluyente porque propicia el aprendizaje a través de diferentes estrategias curriculares y extracurriculares (SEP [2013], citado en Barroso, 2014, p. 124).

La telesecundaria juega un papel preponderante en la continuidad escolar de las y los niños en México que viven en zonas remotas rurales porque de cada diez planteles de secundaria seis son telesecundarias atendiendo a uno de cada cinco estudiantes matriculados en tal nivel. De acuerdo con el INEGI esta modalidad educativa representa el 48 por ciento con 18 mil 743, en atención a 1 millón 398 mil 273 estudiantes (Dirección General @prende [DGA], 2020).

En Linderos del Sur, y con los últimos datos que el INEGI (2020) presenta: en primer grado había dos niñas, en segundo grado dos niñas y cuatro niños, mientras que había dos niños en el tercer grado de la telesecundaria, idealmente se espera que los del último grado hayan terminado satisfactoriamente el nivel. En cuanto a la EMS, no es un nivel

disponible en la localidad, es necesario desplazarse a otra población para tener acceso a la media superior. Es en Buenavista de Zapata en donde se encuentra el Telebachillerato Comunitario 24, población que se encuentra a 20 minutos de distancia aproximadamente. Es la opción más cercana para quienes terminan la telesecundaria en Linderos del Sur y deciden continuar con sus estudios.

Ilustración 3. Telesecundaria "Guillermo González Camarena"

Fuente. Entrada actual de la Telesecundaria Guillermo González Camarena [fotografía], por Noel Hernández, 2023.

Como se presenta a continuación por voz de los entrevistados, son pocos los estudiantes que pueden continuar en la EMS, las distancias y los gastos de transportación y alimentación son asuntos que limitan la continuidad. Solo tres de los entrevistados han podido acceder a la educación media.

Es posible pensar que para el mismo ciclo escolar 2019-2020 y de los 4´566 150 registrados en educación superior algunos de ellos provenían de comunidades rurales indígenas remotas como Linderos del Sur o alguna otra comunidad en la zona de la Montaña de Puebla o del estado colindante Guerrero. Tal vez de los que ingresaron a la telesecundaria en Linderos del Sur no todos permanecieron hasta terminar, los que sí lo hicieron puede que no hayan tenido forma de continuar sus estudios de media superior

y, por tanto, ver, representar la ES como una imagen, un sueño, un algo que difícilmente podrán experimentar.

Tal como platicó Susana acerca de un compañero suyo con quien terminó la telesecundaria y de las complicaciones para continuar estudiando: “Difíciles, porque conmigo terminó otro niño la secundaria y yo sí podré seguir estudiando, pero él ya no. Le quedaba muy lejos la secundaria, salía a las cinco de la mañana para llegar y ahora le queda más lejos el bachiller” (LS/08_23).

4.2 Perfil de las y los entrevistados

4.2.1 El perfil socioeconómico

A continuación, en la Tabla 9 se muestran datos sociodemográficos de las y los entrevistados. La información permite visualizar el contexto individual de cada uno de ellos, así como las similitudes y diferencias que los caracterizan.

Tabla 3. Perfil de las y los entrevistados

Entrevistado (a)	Edad	Estado civil	Tiene hijos	Actividades económicas y sector productivo	Se identifica con alguna etnia	Habla alguna lengua indígena	Ha migrado o tiene familia migrante
Mayra LS/08_23	20	Soltera	No	Labores del hogar y venta de abarrotes	No	No	Si. Estados Unidos
Susana LS/08_23	15	Soltera	No	Labores del hogar y venta de alimentos	No	No	Si. Estados Unidos
Andrea LS/08_23	14	Soltera	No	Labores del hogar y agricultura	No	No	No
Andrés LS/08_23	13	Soltero	No	Siembra de maíz	No	No	No
Marilú LS/08_23	32	Madre soltera	Si	Labores del hogar y agricultura	Si	No	No
Juan LS/08_23	67	Casado	Si	Siembra de maíz	Si	Si. Náhuatl	Si. Estados Unidos
Virginia LS/08_23	35	Madre soltera	Si	Labores del hogar y venta de alimentos	No	No	Si. Estados Unidos
Patricio LS/08_23	40	Soltero	No	Siembra de maíz y funciones de Comisario	Si	Si. Náhuatl	Si. Estados Unidos
Clara LS/08_23	36	Madre soltera	Si	Labores del hogar, limpieza de casa y venta de comida	No	No	Si. Estados Unidos
Jazmín LS/08_23	28	Soltera	No	Labores del hogar, venta de	No	No	Si. Estados Unidos

				abarrotes y agricultura			
Jobita LS/08_23	45	Unión libre	Si	Labores del hogar y agricultura	No	No	No

Fuente. Elaboración propia

La migración, como en muchos lugares del país no es una actividad de apoyo, sino de plena subsistencia para las familias mexicanas. Siete de los encuestados tienen hijos, hijas, tíos, hermanos y hermanas trabajando en Estados Unidos y estos son un soporte que proporciona un mejor ingreso económico que la siembra, la venta de comida o abarrotes. Las cosechas como producto de la principal actividad económica de la localidad, se destina en su mayoría al consumo personal, solamente cuando la cosecha ha sido abundante puede utilizarse parte de ésta para venta, por lo que llega a haber un ingreso extra.

La agricultura es una actividad económica fundamental en muchas poblaciones a lo largo del país que proveen de sustento al producir lo que las familias consumen directamente y utilizan además para manutención del ganado que puedan poseer, que para varias de estas localidades es una manera de diversificar las entradas económicas disponibles. Cultivar maíz, frijol, chile, calabazas, sorgo, sandías, cacahuate, Jamaica son cultivos que han venido a menos y que se complican por el cambio climático. De los entrevistados, quienes se dedican a la agricultura, el principal cultivo es el del maíz.

Como si la precariedad en diversos aspectos no fuera suficiente en la comunidad de Linderos del Sur, la escasa lluvia justo en esa región del estado de Puebla es una característica más de la zona y que comparte con las comunidades colindantes ya pertenecientes al estado de Guerrero. En la cosecha de este año, la temporada de lluvias se atrasó por más de un mes. Cuando regularmente las primeras lluvias se presentan en las iniciales dos semanas de junio y dan la pauta para preparar la tierra, en la temporada de cosecha de este año sucedieron hasta el primer fin de semana del mes de julio, esto provocó incertidumbre entre los agricultores y conllevo a dudar si las lluvias serían constantes y suficientes, por lo que no pocas familias decidieron no cultivar la tierra. Aquellos que eligieron hacerlo se arriesgaron a lo que Andrés describió al decir de las milpas como que “están tristes pues porque no llueve” (Andrés LS/08_23). El peor escenario se presentó. Lluvias intermitentes y dispersas provocaron cosechas escasas

y raquíticas que produjeron poco o nada y, por tanto, resultaron en pérdidas económicas, además de obligar a las familias a adquirir maíz a precios superiores que los de sembrar y cosechar por cuenta propia.

La principal actividad económica de la población al verse afectada por las escasas lluvias complica aún más la calidad de vida de las personas, reprimiendo un tanto más las opciones de poder continuar con las oportunidades educativas de quienes terminan el último grado de la telesecundaria. El dinero que se obtiene se utiliza para cubrir los gastos de primera necesidad, por tanto, el pasaje diario de ida y vuelta o la estancia, además de los desembolsos para comida en otra población en la que se pueda continuar estudiando quedan relegados o definitivamente anulados. “Es difícil porque no hay con qué pues para salir [y seguir estudiando], el dinero” (Andrés LS/08_23).

Las otras actividades económicas de las y los entrevistados tales como: venta de comida y de abarrotes, quedan sujetas a los ingresos monetarios de la población, quienes en su mayoría al dedicarse a la agricultura y a la crianza de ganado ven reducidas sus posibilidades económicas debido al mal temporal de lluvias y a la falta de empleos en otras actividades, tal como lo constató la señora Marilú, “(...) aquí adónde vamos a trabajar más que en el campo” (Marilú LS/08_23). Por lo que la compra de comida y de abarrotes, que no sean los indispensables, se reducen, es así como el ingreso económico por venta de comida y productos de abarrotes también se ve afectado negativamente.

Todo lo anterior propicia que buena parte de la población quede a disposición de aquellos que han migrado a Estados Unidos, tal como lo decía Don juan, “(...) aquí como le acabo de decir, aquí está difícil, trabajamos para puro comer y vamos medio viviendo más o menos por los hijos que están allá arriba [Estados unidos]” (Juan LS/08_23).

4.2.2 El perfil escolar de los entrevistados (as)

De la *Población potencial estudiantil (hasta 24 años)* que es de 1,663 (INEGI, 2020) en el municipio Ixcamilpa de Guerrero se esperaría que estén cursando el nivel de educación correspondiente a su edad. No obstante, si se toma en cuenta que el rezago educativo implica que no se garantice la escolarización en las edades típicas para asistir a los niveles educativos, la carencia por rezago educativo en el municipio es de 1,416

personas (Secretaría de Bienestar [SB], 2023). Tal dato deja visualizar el porcentaje alto de jóvenes que no pueden continuar con sus estudios por falta de oportunidades.

La influencia de una limitada economía en conjunto con una precaria oferta educativa produce consecuencias que reducen sustancialmente las trayectorias escolares que se denotan en un efecto generacional de escasos años de educación, como lo presenta la tabla 10, en donde se aprecia una escolaridad escasa para la mayoría de los entrevistados. Solo dos de los 11 entrevistados continúan sus estudios, en tanto que los 9 participantes restantes promedian seis años de escolaridad.

Tabla 4. Niveles de escolaridad

Entrevistado (a)	Grado escolar concluido	Grado escolar cursando	Años de escolaridad
Juan LS/08_23	3er. grado de primaria	X	3
Jobita LS/08_23	5º. grado de primaria	X	5
Virginia LS/08_23	5º. grado de primaria	X	5
Marilú LS/08_23	Telesecundaria	X	9
Clara LS/08_23	Secundaria INEA	X	9
Andrés LS/08_23 (Asistió a preescolar)	2º. grado Telesecundaria concluida	X	11
Andrea LS/08_23 (Asistió a preescolar)	2º. grado Telesecundaria concluida	3er. grado telesecundaria	11
Jazmín LS/08_23 (Asistió a preescolar)	Telesecundaria concluida	X	12
Susana LS/08_23 (Asistió a preescolar)	Telesecundaria concluida	1er. grado bachillerato	12
Patricio LS/08_23	Educación Media Superior concluida	X	12
Mayra LS/08_23 (Asistió a preescolar)	1er. grado bachillerato	X	13

Fuente: Elaboración Propia. Se especifica cuáles entrevistados cursaron y terminaron preescolar, lo que aumenta los años de escolaridad

Jobita y Juan son los entrevistados de mayor edad 45 y 67 años respectivamente y también quienes menos años de educación tienen tres y cinco años de escuela. Seis entrevistados terminaron la telesecundaria y solo uno de ellos concluyó la educación media superior, mientras que una de ellas asistió solo a un año de preparatoria. Andrea se encuentra cursando el 3er. año de telesecundaria y su primo Andrés, que es el entrevistado de menor edad, solo llegó hasta el 2do. grado de telesecundaria y decidió no seguir para empezar a trabajar, probablemente debido a que es parte de una familia monoparental.

Ha habido un aumento de años de escolaridad en casi todos los entrevistados más jóvenes, en su gran mayoría sus vidas escolares no se han extendido más allá de la telesecundaria. Identificándose solo dos casos de quienes han podido llegar al 1er. grado de EMS, una de ellas cursando tal nivel. Solo una persona terminó el grado anterior a la ES al que ya no pudo acceder debido a cuestiones económicas y tener que emigrar a Estados Unidos.

El promedio de escolaridad de los entrevistados es de 9.2 años, prácticamente el mismo promedio de escolaridad que el INEGI (2020c), en su último censo otorga al estado de Puebla en 9 años. Se espera que los dos casos que se encuentran cursando un grado escolar lo terminen satisfactoriamente. Es de resaltar que Andrés y Andrea son hijos de madres solteras; Virginia, Marilú y Clara también son madres solteras.

La responsabilidad de cubrir los gastos familiares recae en las madres y tal vez algunas de ellas tienen la oportunidad de contar con familia migrante que les apoya, pero este dato no fue verificado. Sin embargo, no es así en todos los casos por lo que, nuevamente, los ingresos disminuyen y se priorizan los gastos. Situación que se manifiesta en expresiones como: “Pues las voy a apoyar hasta donde pueda” (Virginia LS/08_23). Además, se está consciente de que las posibilidades de continuar hasta la educación superior no son las mejores, “Me hace sentir mal, pero pues también la economía no es buena” (Virginia LS/08_23).

Las cinco madres y padres de familia entrevistados tienen en promedio 6.2 años de escolaridad. Cuatro de ellas que aún tienen hijas e hijos en edad escolar consideran de suma importancia la continuidad educativa lo que se expresa en los extraordinarios esfuerzos que ya se contemplan para el futuro de un hijo, como ya lo imagina Marilú al decir: “Pues sí, a él sí hasta donde, bueno, yo pueda, aunque sea el bachiller si es posible, aunque sea el bachiller aquí en Ixcamilpa” (Marilú LS/08_23).

En el caso de Clara que tiene dos hijas piensa que las posibilidades de sus hijas son altas: “Pues yo digo que al menos para mi niña al cien. Por mí está todo el apoyo (...)” (Clara LS/08_23). Su hija mayor ingresó este año escolar 2023-2024 al 3er. grado de telesecundaria y dice que permanentemente conversa con sus hijas sobre la importancia de continuar estudiando y graduarse en la ES.

Para Andrea que también ha iniciado este año el 3er. grado de Telesecundaria las posibilidades de continuar estudiando difieren de las que tiene la hija de Clara. La mamá de Andrea es madre soltera al igual que Clara, y está consciente de las pocas oportunidades de seguir al terminar la secundaria, “Son pocas porque no hay dinero, [no hay] el dinero para el pasaje y la comida” (Andrea LS/08_23).

Como en buena parte de las zonas rurales y remotas del estado de Puebla, las condiciones de vida precarias en las que viven las familias no permiten a los padres de familia de la localidad pensar en le ES. En el mejor de los casos algunos cursaran algún grado de la EMS o quizás la terminen como en el caso de Patricio, pero extenderse a la ES será una posibilidad muy lejana.

4.3 El contexto socioeconómico en la construcción de la representación social

El contexto socioeconómico de la comunidad Linderos del Sur presenta diversas complicaciones. La carencia económica prevalece sobre los demás debido a la falta de recursos para poder ser partícipe de los beneficios sociales alcanzados por la media de la población nacional. El desarrollo económico dentro de la población está limitado a pocas actividades que no generan una sustentabilidad económica y mucho menos fuentes de empleo que no sean las ya mencionadas.

No cuentan con espacios escolares más que los centros de educación básica, que tampoco son suficientes para acrecentar el bagaje educativo de los pobladores. Es necesario que cuenten con opciones educativas que les permitan desarrollar una visión de la realidad que supere lo inmediato, además de esquemas aún más completos sobre la educación; para potenciar actitudes, que, mediante un esfuerzo extraordinario, les permita contrarrestar las dificultades que por generaciones han padecido.

El contexto económico también incide invariablemente en otros rubros, lo que ha quedado de manifiesto en algunas de las respuestas de las y los entrevistados. La gran mayoría de las respuestas ante sus escasas expectativas sobre la ES, giran en torno a la falta de ingresos económicos debido a las insuficientes oportunidades de trabajo. Sin embargo, hubo respuestas donde a pesar de reconocer la existencia de un bajo capital financiero y de empleo insuficientes, dan cuenta de otras razones del porqué han

imperado las condiciones adversas intergeneracionales en casi la totalidad de las poblaciones rurales indígenas remotas.

Mayra, quien pudo estudiar hasta el primer grado de bachillerato, dio una respuesta interesante respecto a las carencias de la comunidad: “Casi no tenemos ayuda aquí, pues. Estamos como más olvidados, es que como ya es la última cola de Puebla. Muchos no tenemos economía pues” (LS/08_23). No es sorpresa que las comunidades más alejadas y de difícil acceso sean las de mayor olvido social, no por nada el INEGI ha dado un nivel de rezago medio a Linderos del Sur y que justo por encontrarse, al igual que muchos otros poblados, en los límites del estado de Puebla sean relegados en cuanto a servicios de educación, salud y vivienda.

La suma de carencias y las consecuencias que éstas provocan hace que pobladores como Don Juan a sus 67 años siga observando la vida como si nada hubiera cambiado. Para éste entrevistado la vida durante su niñez y juventud no era muy distinta. Hoy, varias décadas después considera que “(...) está trabajoso la vida aquí. Nada más trabajamos para comer (...)” (Don Juan LS/08_23). Las condiciones de vida se han complicado todavía más, el campo como principal fuente de trabajo para su familia y muchas de las familias ya no produce como lo había sido años atrás. Para él, al menos las condiciones en la agricultura eran mejores, ahora las sequías prolongadas, temporadas de lluvias inusuales, que año con año cambian, añaden una preocupación extra a los pensamientos de quienes dependen en buena medida de la agricultura, tal como lo expresó Marilú: “(...) aquí dónde vamos a trabajar más que en el campo” (LS/08_23). Por lo que sufrir de cosechas pobres como la de este año 2023 no es algo que se puedan permitir año con año.

El poco dinero disponible se invierte a inicios de junio con la esperanza de obtener no ganancias, sino alimento para las familias y el ganado, de tal forma que les permita obtener algunos ingresos durante el año hasta la siguiente época de siembra. Ahora, con cosechas pérdidas o a medias en el mejor de los casos, la economía se presenta con mayores desafíos. El contexto se constriñe y oprime, condiciones que no permiten elegir qué hacer con los ingresos disponibles, estado de vulnerabilidad en el que la continuidad

educativa de quienes terminan el último grado disponible queda postergada indefinidamente.

Es así como la representación individual y en grupo al socializarse las ideas, imágenes, esquemas, categorías, sobre un objeto e institución social como la ES y las IES se producen y desarrollan en un espacio con altas privaciones. Por lo que, la representación social que se crea sobre la ES en el imaginario personal y colectivo, es de una utopía inalcanzable en la mayoría de los habitantes de Linderos del Sur.

4.3.1 La expresión de la precariedad educativa en la construcción de la representación social sobre la educación superior

La representación social respecto a la ES generada en un contexto de precariedad educativa, caracterizada por una limitada oferta de educación básica genera en las niñas, los niños, los y las jóvenes, los padres y las madres de familia, información sobre las dificultades que en un futuro pueden enfrentar para ingresar y permanecer en un nivel aún alejado de los grados que pueden cursar en su comunidad. De los once entrevistados, dos cursaron o están cursando el 1er. grado del bachillerato, y sólo uno terminó la EMS, por lo que el poder compartir la experiencia educativa con sus familias y con la población de la comunidad, por parte de este reducido número de personas que tienen o han tenido la oportunidad de ampliar su escolarización al nivel medio superior se reduce notoriamente.

Lo que hace sentir al colectivo en su conjunto las pocas posibilidades de avanzar en la trayectoria escolar, y que se muestran en los testimonios de las y los entrevistados, quienes argumentan que la falta de ingresos es la principal razón para no poder continuar en el acotado camino escolar disponible: “Ya no se puede seguir porque no hay dinero” (Andrés LS/08_23). Don Juan reconoce que hay más de una opción y que son algunos los que pueden acceder a ella, “(...) los que tienen facilidad pus lo mandan a Olinalá o Ixcamilpa [...] el pasaje del diario y luego el desayuno, los que tienen facilidad los llegan a mandar [...] pero está trabajoso la vida aquí. Nada más trabajamos para comer (...)” (Don Juan LS/08_23).

Tal como ya se ha descrito sobre las condiciones económicas, la falta de empleos constantes con una remuneración relativamente segura semanal o quincenalmente

desvanece alguna posibilidad de continuidad escolar, circunstancia que se tiene presente en todo momento, “Qué puedo decir, ya no hay pa avanzar más, hasta ahí nada más, es secundaria y ya” (Virginia LS/08_23).

Al menos dos de las entrevistadas consideran que es cuestión de terceros asegurar la continuidad de las trayectorias escolares que permitan sobrepasar lo que la comunidad ofrece. Clara comentó: “A mí me gustaría que hubiera un bachiller, pues más posibilidades que los niños tuvieran, oportunidades de estudiar. Tienen que bajar hasta Ixcamilpa” (LS/08_23).

La apertura de centros educativos que aseguren la equidad en las oportunidades de educación bajo responsabilidad del Estado. El Bachillerato más próximo se encuentra en la población Buenavista de Zapata a minutos de distancia de la cabecera municipal (Ixcamilpa, que cuenta también con otro centro de educación media superior). Sin embargo, a pesar de ser el más cercano, asistir a este centro escolar es casi imposible por la necesidad de los gastos de transportación y comida, lo que deja a comunidades a un poco más de distancia del municipio en las condiciones que describió Mayra: “Casi no tenemos ayuda aquí, pues. Estamos como más olvidados (...)” (LS/08_23).

Los deja sin opciones a quienes no tienen las facilidades como lo decía Don Juan. Quienes no pueden enviar a sus hijos a otro lugar para continuar estudiando sufren lo que Patricio dijo: “Pues veo que está mal porque los muchachos tal vez tengan sueños y se les quitan porque ya no ven más oportunidad” (LS/08_23). Así se tenga el deseo de continuar las condiciones se erigen como insalvables, tal como el caso de Jazmín, “(...) pues quería seguir y ya no se pudo porque ya no había oportunidad” (Jazmín LS/08_23).

Las representaciones sociales funcionan como como un motor que impulsa e invita a enfrentar lo que no se conoce, le dan sentido a lo que no se sabe y permiten interactuar con tal objeto a pesar de no haberlo experimentado. Bien puedo no conocer un país, pero saber de el por imágenes o lo que otros digan de tal forma que logro formular una idea, un esquema e imágenes que me posibiliten opinar e intercambiar ideas con los otros. Aunque no habría mejor forma de representar un lugar que al experimentarlo en persona.

Las conclusiones de quien ha podido estar ahí presencialmente difiere de quien no, así lo recalcó Moscovici al notar que las representaciones sociales "(...) poseen un carácter heterogéneo, plural y diverso [...] entre diferentes grupos sociales" (Piñero, 2008, p. 6). No obstante, ambos conocimientos (el que lo ha vivido y quien no) son válidos y dignos de tomarse en cuenta y socializarse. Quien ha tenido a su alcance viajar y experimentar de primera mano puede poseer los mismos datos que el otro, pero la vivencia por sí sola aporta conocimientos en forma de sensaciones que construyen y dan forma a lo vivido.

Elaborar un RS sobre la ES sin haberla cursado y experimentado, al menos por medio de un familiar cercano o de vivir próximo a una IES, además con limitada información, mengua la construcción de la RS. Es cierto que esta puede enriquecerse por la socialización entre las representaciones de los demás miembros del grupo, pero si tales integrantes, la mayoría de ellos no poseen información, es casi imposible que en las interacciones de comunicación haya una construcción o modificación de una RS.

4.3.2 La información en la construcción de la representación social

Los saberes y la información de la que disponen los individuos nutren las RS sobre lo conocido o desconocido. La experiencia personal en conjunto con la información que tiene da forma a la RS mientras quien no ha podido tener la vivencia se apoya en el conocimiento obtenido a través del tiempo para modelarlas, misma que se modifica en los procesos de socialización. Así lo señaló Moscovici (1988), "(...) lo que teníamos en mente fueron representaciones que estaban siempre en construcción, en el contexto de interrelaciones y acciones en continua producción" (Citado en, Piñero, 2008, p. 6). En el entorno social se reconfiguran las representaciones mediante la comunicación entre integrantes de un grupo a través del intercambio de información e ideas. En cuanto a la información, Banchs (1986) comenta:

> Nunca poseemos toda la información necesaria o existente sobre un objeto socialmente relevante. De una parte, la información que circula en el medio social varía en cantidad y calidad de un grupo al otro (…) la información que circula dentro de cada grupo particular la que se acepta y adquiere varía según los intereses y las normas culturales de los grupos (Banchs, 1986, p. 35).

La posesión de información es necesaria para construir y modificar las RS. Si bien Banchs señala que el sujeto "(...) no solo procesa, sino que genera nueva información". También deja claro que la información preexistente forma parte, "(...) del propio modelo de representación social (...)" (1986, p. 29). Por lo que la exposición constante a saberes en torno a los diversos objetos sociales es una necesidad imperante para la elaboración de conocimientos y la modificación de otros.

Respecto a los medios de cómo se obtiene la información Hewstone y Moscovici (1986) recalcan que ha habido una evolución de los medios de difusión del conocimiento,

> (...) inicialmente los libros y periódicos, y luego a través de las nuevas tecnologías de la información basadas en los intercambios multimedia, ha hecho posible la difusión de imágenes, nociones y lenguajes (...) que acaban integrándose al bagaje intelectual de los hombres (...). (Piñero, 2008, p. 7).

Entre los medios tecnológicos de difusión masiva se encuentran la televisión, la radio, redes sociales como: Facebook, X (Twitter), WhatsApp, entre otros, de los cuales, y si se tiene acceso, se puede obtener información que contribuyen a la formación de las RS. Aún y con una cantidad importante de fuentes de información, no se puede dejar de lado lo siguiente,

> La ubicación del agente dentro de un determinado campo y espacio social ejerce una gran influencia en la forma en que se relaciona con los medios informativos, dado que la oposición que el agente ocupa determina las posibilidades de acceso a diversos tipos de y cantidades de información (Piñero, 2008, p. 15).

En Linderos del Sur el acceso a los medios de comunicación masiva está supeditado a servicios de internet y de televisión de paga, debido a que los proporcionados por el Estado no se encuentran disponibles por lo remoto del lugar. Es así como nos encontramos ante otra forma de inequidad, el desigual acceso a la información de la población, ya que el utilizar parte del ingreso económico mensual en servicios de Internet y televisión satelital quedan fuera de las necesidades primarias de la población. Piña y Cuevas (2004, p. 4) afirman que:

> Los grados de información dependen de diversas circunstancias socioeconómicas, tales como la escolaridad, la ocupación, los ingresos, la colonia o zona donde se habita (...).

> La circulación de ideas, imágenes, acontecimientos pasa por los medios masivos de comunicación, pero la apropiación no es idéntica en los distintos sectores sociales, sino que mucho depende de la información que se tenga sobre algo o alguien y del tipo de comunicación que se mantiene con los integrantes del grupo o de la comunidad.

La posibilidad de tener acceso a los diferentes medios de información en comunidades lejanas de los conglomerados citadinos o al menos de los espacios en los que servicios como la televisión de acceso abierto y gratis está disponible es casi imposible en zonas de difícil acceso. El Estado aún no provee de los servicios digitales para que los pobladores puedan disponer de los medios de comunicación para que se informen sobre los sucesos actuales y relevantes. Menos aún para que puedan concientizarse sobre la importancia de la ES. No cuentan con información sobre IES más cercanas, de los programas educativos que otorgan, o de los apoyos disponibles para las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad, etc.

El desconocimiento, propiciado por un gobierno que no informa de manera oportuna, también es una violación a los derechos humanos, específicamente el Derecho de Acceso a la información. La ONU, en su Declaración Universal de los Derechos Humanos, Artículo 19, establece lo siguiente:

> Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión. (Declaración de los Derechos Humanos [DDH], 1948, p. 6).

De tal artículo se desprende el derecho de acceso a la información que la UNESCO define como: “(...) el derecho a buscar, recibir y difundir información proveniente de los organismos públicos forma parte integrante del derecho fundamental a la libertad de expresión (...)” (UNESCO, s.f.), de tal forma que México en el artículo sexto, recién reformado manifiesta:

> El derecho a la información será garantizado
>
> Toda persona tiene derecho al libre acceso a información plural y oportuna, así como a buscar, recibir y difundir información e ideas de toda índole por cualquier medio de expresión.

> El estado garantizará el derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha a internet (...). (CPEUM, 2023, p. 4).

En la comunidad Linderos del Sur, el acceso a las redes de internet se limita a los centros educativos, mismos que suelen tener un servicio intermitente, por lo tanto, deficiente. Lo anterior deja a 13´160,000 (INEGI, 2021) mujeres y hombres, adolescentes, niñas y niños sin posibilidad de tener acceso a la información y acceder a la llamada sociedad del conocimiento. La población, partiendo de lo recabado en las entrevistas, y desde el conocimiento del territorio en el cual se encuentra el poblado, enfrenta la falta de recursos económicos para contratar servicios de internet satelital y la falta de infraestructura, que debido a las dificultades del terreno complica la instalación de los equipos necesarios.

Tabla 5. Las principales razones de la no conectividad en zonas rurales

Rubro	Rural (%)	Urbano (%)
Falta de recursos económicos	60.82	64.98
Falta de interés	13.36	26.29
Falta de habilidades digitales	7.11	4.55
Falta de infraestructura	18.71	4.19
Total	100	100

Fuente. Tomado de Martínez, 2021, p. 8

Por lo que se presentan graves problemas de información y medios para que suceda un intercambio o la interacción de ideas, opiniones, y en general conocimientos sobre la ES, y favorezca la construcción de las RS sobre este nivel educativo. Piña y Cuevas (2004, p. 4), afirman que esta construcción depende, "(...) del tipo de comunicación que se mantiene con los integrantes del grupo o de la comunidad". Es en la conversación en el que se configuran las RS, mismo proceso de comunicación en el que se manifiestan y en donde se modifican. Vergara (2008, p. 74), comenta:

> Esta forma de conocimiento es construida en el curso de la interacción social y la comunicación. Lleva la marca de la inserción social del sujeto – colectivamente compartida – y contribuye a la construcción de una versión de la realidad que es común y específica para una entidad social o cultural.

Así, el escaso intercambio de la información y la comunicación entre los diferentes grupos de la comunidad, como la familia, la vecindad próxima, en la escuela, entre las y

los padres de familia, de profesores que interactúan con alumnos, madres y padres, da como resultado que las RS que ellos expresan sean también muy limitadas. Linderos del Sur desde su compleja posición geográfica y social carece de una distribución de la información, saberes y conocimientos plena, ni siquiera medianamente aceptable. La socialización de los datos utilizables tampoco es la más oportuna, tal como quedó asentado en las respuestas de las y los entrevistados.

Tener un acercamiento a lo que es la ES por medio de un tercero es una posibilidad para construir o modificar su RS. Conocer por voz de alguien cercano la experiencia universitaria o de una educación que sobrepase la EMS ofrece una imagen próxima sobre lo que una madre o padre de familia no pudieron vivir o de lo que una niña, niño, adolescente podría experimentar.

Lamentablemente las oportunidades de conocer a alguien cercano a la familia con una trayectoria escolar hasta la ES son pocas, al menos dentro de las entrevistas realizadas. Solo Marilú sabe de una hermana que estudio la ES en Izucar de Matamoros, Puebla, aunque desconoce si se recibió o qué fue lo que estudio. Algunos de las y los otros entrevistados solo de oídas saben de alguien que estudio en Olinalá o en Puebla.

La información que poseen sobre la ES que han podido escuchar, ver, leer, es poca. No tienen mucho conocimiento sobre los lugares en los que se encuentran IES. En las respuestas obtenidas en todas las entrevistas, relacionan a la ES con lugares con una población mayor, municipios más grandes o ciudades donde pudiera existir la oferta educativa.

En relación con la información a la que se han encontrado expuestos:

Tabla 6. Espacios en los que se ha obtenido información sobre la ES

Entrevistado	**Lugares en los que han escuchado, leído o visto información sobre la Educación Superior**					
	Radio	Folletos	Televisión	Redes sociales	No recuerdo	Nada
Mayra					x	
Susana					x	x
Andrea						x
Andrés						x
Marilu	x	x				
Don Juan						x
Virginia				x		

Patricio			x	x		
Clara			x			
Jazmín			x			
Jobita					x	

Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en la tabla 13, la mayoría de las y los entrevistados consideran que es en Chiautla, Puebla, la ciudad cercana más grande y que se encuentra a casi dos horas de distancia donde piensan se oferta ES. Y prefieren trasladarse a ciudades del mismo estado por tener familiares que viven en las ciudades de Puebla, Chiautla, Izucar de Matamoros, lo que les ayuda económicamente por ahorrarse hospedaje cuando les ha sido necesario viajar fuera de Linderos del Sur por más de un día. Durante las entrevistas algunas personas comentaron que, de poder salir a estudiar a alguna de estas ciudades, aunque más lejos prefieren hacerlo por tener familiares residentes en estas estas ciudades. Olinalá, que también tiene oferta educativa en los niveles medio y superior, al parecer no es una opción viable por no contar con opciones de hospedaje familiar, sin importar que este a 40 minutos de distancia en transporte público.

Tabla 7. Lugares en los que los entrevistados saben que se imparte ES

Entrevistado	**Lugares en los que se puede estudiar Educación Superior**				
	Cuautla	Chiautla	Puebla	Izucar de Matamoros	Olinalá
Mayra		x	x		
Susana		x	x		x
Andrea	No sabe				
Andrés	No sabe				
Marilu				x	
Don Juan	No sabe con certeza, imagina que en Chiautla, Cuautla o Puebla				
Virginia	x		x		
Patricio		x			
Clara		x			x
Jazmín		x			
Jobita	No sabe				

Fuente: Elaboración propia

Es preocupante la poca información que obtienen a través de los medios de comunicación. Solamente seis de las y los entrevistados han escuchado, leído o visto información sobre la ES. Cinco de ellos la han obtenido de la radio, folletos, redes sociales y la televisión, siendo esta última el medio por el cual han podido obtener mayor conocimiento sobre algo relacionado con la ES. Marilú es quien recordó que ha leído y

escuchado propaganda sobre una IES en Chiautla, pero a excepción de ella nadie más comentó tener información sobre este tipo de instituciones.

La socialización de la información no es algo habitual en la población, excepto dentro de la familia. Mayra lo expresó claramente, “No es algo que se platique mucho porque pues la verdad no sabemos mucho de eso” (LS/08_23). Susana, Andrea, Andrés, Marilú, Jazmín no han conversado sobre la ES con alguien. Don Juan expresó esta problemática de la siguiente forma: “Pus [...] aquí se va uno pa allá arriba a la cancha y nadie te platica de la educación o algo de los alumnos o maestros, no se platica nada de eso” (LS/08_23).

Solo Clara y Jobita como madres de familia, han platicado con sus hijas e hijos sobre la importancia de los estudios superiores. Jobita tiene claro el porqué es importante, “Uno como padre les platica uno a los hijos que estudien para que nadie los humille pues, sepan por sí solos salir adelante” (LS/08_23), igual Clara no pierde oportunidad de conversar con sus niñas, “Con mis hijas sobre qué carreras les gustaría tener” (Clara LS/08_23). Ambas madres reconocen el valor de los estudios superiores y de la necesidad de que sus hijas e hijos puedan cursarlos, a la vez conscientes de las dificultades de poder llegar a ese nivel de escolaridad.

Todas las y los entrevistados reconocen la necesidad de conocer más sobre la ES. Cuando se les realizó la pregunta sobre si consideraban que tenían la información necesaria sobre la ES todas y todos concordaron en la falta de conocimiento

> “No, porque he oído o visto muy poca información sobre la universidad y sí me gustaría saber más” (Mayra LS/08_23).
>
> “Me falta saber” (Andrés LS/08_23).
>
> “Es de mucha importancia saber o si no sabes preguntar” (Don Juan LS/08_23).
>
> “Creo que sí es importante tener más información para platicar más afondo de ese tema con mis hijas” (Clara LS/08_23).

Jobita y Patricio desarrollaron más su respuesta en cuanto a los medios de comunicación masiva y su papel en la difusión de información respecto a objetos sociales como la educación. “Pues casi no hablan sobre la educación en las noticias” (Jobita LS/08_23). Patricio reflexionó sobre la importancia de recibir la información correcta y necesaria,

“Hay cosas que radio y televisión callan acerca de que la gente esté enterada [...] si la radio y televisión nos dieran la información correcta no estaríamos ahorita donde estamos” (LS/08_23).

En suma, una marcada falta de información; acentuada por una escasa oportunidad de conectividad a las redes de información y medios de comunicación masiva, en conjunto con una poca interacción de la información disponible en forma de socializar el conocimiento que se tiene por los miembros de la comunidad produce una RS muy limitada. Es verdad que no es posible tener toda la información de un objeto social de importancia dentro de la sociedad, como lo señala Banchs (1986), pero, es obligación del Estado proveer de los conocimientos que concienticen a toda la población sobre la importancia de sobrepasar los 9.7 años de escolaridad promedio del país, lo que solo se obtiene si se cursan los niveles de EMS y superior.

El poco o nulo conocimiento sobre la ES puede derivar en un mínimo o inexistente abordaje de tal objeto social en la comunidad, en la familia y por parte del individuo. Por tanto, no es posible que se le otorgue la relevancia que merece desde los inicios de las trayectorias escolares a fin de concientizar desde las edades tempranas sobre la importancia de acceder a este nivel educativo. Existe la necesidad de conocer más sobre la ES, dónde se oferta, sobre las instituciones que la otorgan, y los apoyos que el gobierno ofrece. Las pocas aproximaciones que tienen sobre la ES ha sido por medio de terceros en muchos casos también desinformados, ya en todas las entrevistas se pudo constatar la falta de experiencia personal que aumente el interés por conocer más acerca de la ES. De las y los entrevistados, solo el actual comisario de la comunidad (Patricio) tiene conciencia del rol que los medios de comunicación juegan para poder lograr el cumplimiento del derecho a la educación.

4.4 La relevancia de la educación superior en la construcción de la representación

La cantidad de objetos sociales y naturales que se nos dan a la consciencia son numerosos. Algunos llaman la atención más que otros, mientras que muchos pasan desapercibidos. En tanto que existen objetos sociales que ocupan nuestra consciencia por tiempos prolongados, unos por necesidad, otros por gusto deliberado o por

imposición. También están los que se presentan de forma intermitente y no por eso son irrelevantes por los significados que les hemos otorgado.

La educación de inicio la podríamos considera como un objeto intangible, un aspecto social con el que casi toda persona ha tenido contacto e interactuado en algún momento de su vida. Por otra parte, los resultados de la escolarización se expresan en lo que se puede lograr al transitar por ella, aprendemos a leer, escribir, contar, así como a desarrollar procesos cognitivos como el pensar y reflexionar, asimismo se potencian y desarrollan nuevas capacidades mentales y físicas que impulsan a una persona para llegar a ser parte activa de la sociedad en la que se encuentra y transformarla para su beneficio y el de los demás.

Por cuestiones históricas, políticas y económicas se han profundizado las brechas sociales que distinguen los beneficios que unos y otros pueden disfrutar. La educación es un derecho humano fundamental para todos y todas en la actualidad. Y debería, no reducirse a la educación básica, es decir a los nueve años promedio de escolarización que se tienen en el país sino lograr el acceso de la población en general a los niveles medio y superior. A continuación, se analiza la relevancia de la ES para quienes desafortunadamente no han podido acceder a ella, debido a un sistema que deliberadamente ha olvidado a quienes han decidido por derecho propio no emigrar a las grandes ciudades y seguir habitando sus lugares de origen.

En Linderos del Sur, una comunidad rural ubicada en el estado de Puebla que cuenta con una oferta educativa que no rebasa la escolarización básica, y que se encuentra alejada de ciudades que ofrecen oportunidades de estudios superiores, sus pobladores le han otorgado diversos sentidos a la ES dándole una relevancia significativa. En las entrevistas aplicadas, se buscó identificar la importancia que la ES tiene para los informantes, si bien las respuestas no fueron las más elaboradas o diversas, en los testimonios recopilados se observaron juicios donde se le otorga una gran validez a la ES.

Se realizaron cuatro diferentes preguntas con la intención de develar las ideas y sentires pasados y futuros de alumnas, alumnos, madres y padres sobre la importancia de ES. A

continuación, se presentan algunas de las opiniones expresadas por las y los entrevistados.

En cuanto a las ideas de aquellos de madres y padres, las respuestas fueron: “Pues ves, que los de antes nos decían que el estudio pues no, a lo mejor no te servía, a lo mejor antes pero ahora es muy importante” (Jazmín LS/23_08). En esta respuesta se evidencian ideas relacionadas con la importancia asignada a la educación en generaciones pasadas. “Si, a la vez sí querían que nosotros estudiáramos, pero pues nos faltaba el dinero, además éramos una familia muy grande” (Clara LS/08_23). Testimonios donde nuevamente, las carencias económicas continúan imponiéndose como las principales barreras, para el acceso y tránsito escolar.

Todos los entrevistados coinciden en que, ahora es de suma importancia cursar la ES. Jazmín, cuyos padres no consideraban relevante asistir a la escuela opina: “Pues yo pienso diferente, que es muy importante estudiar” (LS/08_23). Idea general en todas las respuestas, “Si, pienso igual que sí es importante” (Patricio LS/23_08); “Si la comparto y es lo que platico con mis hijas” (Clara LS/08_23); “Si la comparto, pero a veces uno cuando está pequeño no entiende eso, ya cuando está grande ya quisiera volver y pues no se puede” (Virginia LS/08_23). Fue interesante escuchar el sentir de Virginia, quien en su comentario comentaba sobre su arrepentimiento por no haber continuado sus estudios a pesar de haber tenido la oportunidad. Por lo que ahora como madre de dos hijas, señala que las motiva a continuar estudiando al igual que Clara con sus hijas, quien en repetidas ocasiones explica por qué deben continuar, más aún cuando tienen el apoyo para hacerlo.

Don Juan señala la relevancia de la educación y de extenderse hacia la ES, “Yo a mis hijos les decía cuando iban a la telesecundaria: pero échenle ganas yo quiero que sean algo en la vida (...)” (LS/08_23). La idea de *la vida buena* de Yurén (2011) mediante la educación, <*ser algo en la vida*> no solo por cuestiones económicas, que en un contexto precario es el primer aspecto que se considera, sino también para ser ciudadanos conscientes y críticos de la realidad del país y para participar activamente en los procesos sociales.

De las y los entrevistados, como se ha apuntado anteriormente, ninguno cursó la ES. Aunque reiteraban su deseo por haberlo hecho o hacerlo, como se puede observar en sus testimonias al cuestionarlos sobre las implicaciones del abandono de sus estudios:

> Pues si porque tal vez tendría una vida mejor, un trabajo mejor y así pues más recursos y podría ayudar a mis papás (Mayra LS/08_23).
>
> Si me gustaría para tener más estudios (Susana LS/08_23).
>
> Pues si, como dijera mi mamá para que no te andes ahí quemando en el sol, aja, pero nada más como le digo no hay el recurso, el dinero (Marilú LS/08_23).
>
> Pues sí, pero pues igual ya no había. La secundaria hasta apenas, antes no (Virginia LS/08_23).
>
> A mí me hubiera encantado, lamentablemente yo trabajaba y yo estudiaba y pus tuve la oportunidad que me fui para EU y dejé todo. Al regresar ya tenía otros trabajos que hacer (Patricio LS/08_23).

En las respuestas se expresan los sueños por una vida mejor para sí y para los demás. Logros de profesiones como *maestra* que no se cumplieron. Trayectorias escolares que se acabaron de pronto porque no hace mucho ni secundaría había como lo dijo Virginia o que se terminaron porque había que emigrar para ayudar a los que se quedaron. Deseos por lograr lo que piensan significa el *tener más estudios* y las consecuencias benéficas que esto les hubiera permitido si hubiesen podido continuar en la escuela. Ideales de madres que deseaban que sus hijas no tuvieran que desgastarse en siembras y cosechas escasas que en no pocas veces ni lo necesario les proveen. Don Juan comenta: “(...) digo que, si yo supiera, si yo hubiera aprendido a leer, no estuviera yo aquí, la verdad” (Don Juan LS/08_23).

Así que la relevancia radica en “Salir adelante en la vida” (Jobita LS/08_23), en la oportunidad de tener “(…) una vida estable, mejor trabajo” (Susana LS/08_23). Para ellos y ellas, la ES significa: “Un buen trabajo. Mi vida muy diferente, tal vez no estaría yo aquí. Pues un futuro para ellas bien” (Virginia LS/08_23), un futuro para ellas y sus hijos con dignidad para poder sentirse: “Orgullosa de tener una carrera para echarla así andar pues (...)” (Marilú LS/08_23). Porque “(...) teniendo estudio tienes un saldo [salario] digno” (Clara LS/08_23). La importancia está en <ser alguien en la vida> para tener una

mejor existencia ya que creen que mediante la educación sus hijos e hijas pueden lograr, “(...) muchas cosas, lo que ella anhele, digamos una ingeniería, arquitecto, maestro, un gran científico” (Patricio LS/08_23). Lo valioso para ellos de la ES es lo que se puede lograr a nivel personal y comunitario, “¡Si así que no sé leer, amigo, fui comisario del pueblo, y que no sé leer, y todavía mire hice la cancha, el auditorio! ¡Si yo supiera leer olvídese!” (Don Juan LS/08_23).

Se puede afirmar que, a pesar de las adversas condiciones económicas y de precariedad educativa que existe en la comunidad, a la insuficiente información entre los miembros de la comunidad, las RS sobre la ES son positivas y existe una disposición para conocer más sobre este nivel educativo. Y aún con las circunstancias predominantes que aparecen como insuperables buscan hasta donde les es posible el avance de hijas e hijos en sus trayectorias escolares.

Como se ha apuntado, en las RS sobre la ES que se forman en un contexto socioeconómico caracterizado por una oferta educativa básica precaria, el valor que se le otorga a la ES muy alto. Cinco de los entrevistados pudieron expresar una idea positiva sobre lo que les representa la ES. Las seis personas restantes comentaron que no tenían una idea sobre qué contestar.

Jazmín y Jobita expresaron ideas similares a sus respuestas anteriores, “Pues lograr tu sueño que quieras realizar y se logró” (Jazmín LS/08_23), “Pues yo pienso que ya se puede salir adelante por sí solo” (Jobita LS/08_23). El valor que dan a la ES se enfoca a la realización de objetivos académicos que les permitan sobresalir socialmente. De la misma forma, Clara considera a los estudios universitarios como el paso para acceder a una licenciatura: “Pues yo pienso universidad ya que es para prepararse para agarrar una carrera” (Clara LS/08_23). Por otro lado, Marilú expresó con mucha sinceridad la idea que en ese momento tenía sobre la ES: “(...) bonito, pues ahí donde te encuentras con muchos compañeritos, muchos amigos, bueno así (...)” (LS/08_23). Ella piensa el nivel de educación superior como un espacio de socialización donde se disfrutan los momentos que se comparten con las y los compañeros de estudio, se forman lazos de amistad y vínculos que perduran y que tal como lo describió *<es algo bonito>.* En lo que coincide Patricio, quien amplio más su testimonio sobre lo que le representa la ES: “La

educación superior te prepara en muchas cosas así mental y físicamente, a mí en lo personal realmente me enseño muchas cosas, aprendí de maestros, de amigos, de muchas experiencias que tuve en la media superior y para mí fue algo bonito" (LS/08_23). Entrevistado que no obstante de no haber podido matricularse en alguna IES, traslada a este nivel su experiencia en la EMS, a lo que cree que habría sido su vivencia universitaria. igual que Marilú, para él <*fue algo bonito*>, refiriéndose a la experiencia vivida en la EMS, y que imagina que la ES hubiese sido igual agradable.

Las ideas, conocimientos e imágenes con las que los entrevistados hacen referencia a la ES es como: <*algo bonito*>, lo que le hubiera permitido <*lograr un sueño*>, piensan en el espacio universitario como <*lugar de socialización*>, de aprendizajes, de experiencias diversas, y como un <*medio para sobresalir*>. Estas son las ideas que se obtienen como respuesta a la pregunta directa sobre lo que les significa la ES.

CONCLUSIONES

Las representaciones sociales como conocimiento de sentido común que se produce y socializa dentro de un grupo permite conocer lo extraño y apropiarse de lo no experimentado. Sin importar la comunidad y sus características es viable construir conocimientos sobre los diversos objetos sociales y naturales que son ajenos al entorno inmediato de los individuos. Aún sin considerar toda la información existente sobre tal objeto; ideas, imágenes, opiniones, esquemas, son suficientes para elaborar categorizaciones cognitivas de sentido y con significados. Esto último le provee a eso que no se conoce y de lo que se sabe poco o mucho, de un valor que varía de un individuo a otro, cada sujeto le dará la importancia que por el sentido que ha producido considere apropiado.

Existe un dinamismo en este tipo de conocimiento. No son saberes estáticos e inapelables, sino que poseen la característica de modificarse por información nueva que posean los sujetos. Se espera que mediante una comunicación activa entre los miembros del grupo se propicie la transformación de las ideas subyacentes a la noción central de la representación. La interacción de los pensamientos y conocimientos que cada sujeto mediante procesos cognitivos fabrica y llega a relacionar con los otros miembros del grupo da el carácter social a las representaciones. Cada integrante decide cuales de los saberes a los que se encuentra expuesto en el grupo o mediante los medios de información disponibles se apropia para seguir construyendo su representación.

En cualquier tipo de circunstancias es posible desarrollar conocimientos susceptibles de ser socializados, pero el entorno, la información, y las condiciones predominantes sí delimitan la construcción de las RS. Esto no significa que por exclusivas al espacio de su elaboración y en tal caso acotadas, sean menos valiosas como conocimiento que las representaciones sobre el mismo objeto en contextos distintos. Ambos conocimientos contienen validez y coherencia a sus grupos de pertenencia.

Tal valor que para el grupo y el individuo posee el objeto, repercute de otra forma: influye en la postura que se toma respecto a éste y las acciones inmediatas o a futuro que podrían ser aplicadas. La actitud puede ser positiva, negativa o de indiferencia, en

función de la relevancia que se le ha otorgado al objeto, por lo que las acciones estarán en concordancia con la toma de postura.

La representación social en torno a la educación superior que una muestra de la población ha construido en la comunidad Linderos del Sur es tan válida como la que algún otro grupo en diferentes contextos sociales elaboran. Sin embargo, una de las particularidades entre una y otra representación es el grado de desarrollo que ostenta. El nivel de complejidad o desenvolvimiento entre una y otra podrá depender de la cantidad de información que los sujetos tengan a disposición y de la constancia en el flujo de datos y la novedad de estos respecto a los ya conocidos.

Esta representación que algunos de los integrantes de Linderos del Sur han compuesto se presume está acotada, sería necesario cotejarla con la de otro grupo en un contexto diferente para saber si es así, lo que se presenta como una oportunidad de seguir indagando la construcción de representaciones en torno a la ES en otros espacios. La precariedad educativa que se deja sentir en también breves trayectos escolares resulta en la inexistente experiencia de la ES como un matriculado, o por algo tan usual en otros espacios, la simple convivencia con un centro de estudios superiores, en consecuencia, se genera una representación que se circunscribe a los saberes disponibles.

En el apartado inicial de este trabajo, se señaló presumiblemente que la ES es un nivel educativo poco conocido. Tal suposición se constató con las respuestas obtenidas. Existen pocos datos que las y los pobladores puedan utilizar en la toma de decisiones, dependen de lo que escuchan y se platica entre ellos, que también es poco; de lo que han escuchado que otros han hecho. Saben que alguien fue a tal lugar a seguir estudiando, pero nada más, o al menos eso expresaron. Desconocen dónde se puede estudiar un nivel educativo superior o las carreras disponibles.

Los centros de educación a disposición, además de ser una oferta limitada, tampoco se presentan como vertederos de información sobre los niveles que escapan a lo inmediato. Es posible que las condiciones de inseguridad, de pobreza, de una estancia y movilidad deficiente se sobrepongan a los propósitos sinceros por parte de quienes acuden a las escuelas de la comunidad a prestar su servicio como educadoras, educadores. No son pocas las maestras que tienen que desplazarse diariamente desde otras poblaciones,

condición sujeta a las escasas opciones de transporte. Aunado a lo anterior, la inseguridad que, como en buena parte del país; limita los esfuerzos de quienes están dispuestos a dar de sí en favor de quienes menos tienen. Por tanto, fue habitual escuchar opiniones sobre las y los maestros y una supuesta indiferencia hacia sus alumnos. Sin embargo, con las circunstancias propias de docentes rurales ya de por sí lamentables, difícilmente se les podría recriminar no ser fuentes de experiencias y vivencias profesionales que puedan compartir con sus estudiantes. Aun así, hubo momentos memorables entre docentes, alumnas y madres de familia, que recuerdan con agrado a las y los profesores que pudieron aconsejar y animar para seguir adelante a pesar de las dificultades.

La inseguridad se traduce en escuelas cerradas, que solo abren sus puertas para recibir y despedir a las y los alumnos al inicio, final de la jornada escolar y a la hora del almuerzo. Tal clima de inestabilidad propicia también desconfianza hacia los extraños. Lo que se pudo confirmar en las pocas entrevistas realizadas, el recelo a responder preguntas socioeconómicas, algunas de ellas tuvieron que ser omitidas para no crear un ambiente todavía más suspicaz. Atmosfera que sí se presentó en el tercer día de entrevistas, penosamente un habitante no vio favorablemente las visitas constantes, por lo que fue necesario terminar apresuradamente la jornada, ya reducida por la negativa de maestras en la telesecundaria, de padres y madres de familia a entrevistarse, a pesar de haber programado la visita. No óbstate de lo anterior, como ya se ha comentado, no se puede recriminar tales actitudes ante un entorno afligido por el crimen en sus ahora ya variadas presentaciones y que se extiende sin restricción a todo espacio no importando lo remoto que sea.

La escuela de la vida fácil organizada por grupos criminales sí es una opción abierta y disponible en todos lados. Lamentablemente esta opción sigue tomando popularidad, y no es de sorprender cuando la alternativa ideal, la educación post básica; es solo un privilegio de pocos. Lo anterior es una razón más para que el estado tome las medidas necesarias que inviten y permitan a las y los adolescentes a matricularse, transitar y terminar la educación media superior; ingresar y terminar la ES. Así el progreso económico de las familias y sus comunidades se propicia por empleos sustentados

mediante habilidades, aptitudes y actitudes obtenidos en las IES, y no en la socialización con los miembros de organizaciones ilícitas.

Otro aspecto que vale la pena retomar son las familias monoparentales. Marilú, Virginia y Clara son madres solteras con niñas y niños en edades escolares. Dos de ellas con la firme intención de apoyar a sus hijas hasta los niveles profesionales de educación, así implique trabajar sin descanso en la venta de comida, limpieza de casas, migrar o recibir el apoyo de familiares. Una de ellas también está consciente de que será difícil apoyar a su hijo después de la telesecundaria, desea que al menos pueda terminar este último nivel disponible, pero no se ilusiona pensando que logre seguir a la media superior, los recursos económicos son por demás limitados.

Andrea y Andrés, primos hermanos, también pertenecen a familias monoparentales, en donde la madre hace los roles de ambas figuras y por supuesto que esto implica el sustento material, emocional y educativo. Obligaciones que en algún momento son insalvables por lo que, como en el caso de Andrés, se presenta como imperativo sumarse a las actividades económicas de la familia, aunque esto tenga como consecuencia haber abandonado la telesecundaria.

La precariedad educativa, causa principal elegida en la construcción de las RS para este trabajo, es una condición que difícilmente cambiará. Los bajos índices de población junto con otros aspectos principalmente de sostenibilidad económica no prometen un crecimiento de Linderos del Sur en términos de la oferta educativa. Se puede esperar que el desplazamiento a otros espacios con una mayor densidad urbana sea la única opción de continuidad escolar, lo que es preocupante debido a las condiciones de pobreza de ésta comunidad y de muchas otras en diferentes partes del país. Como ya se ha anotado en apartados anteriores y en las herramientas gráficas del capítulo anterior, el medio de vida en Linderos del Sur también es precario. Las oportunidades de empleo son mínimas y las que son posibles remuneran poco. Muchas familias dependen de la ayuda de otros integrantes, algunos de estos migrantes. Así que la realidad se vislumbra complicada en tanto el gobierno en turno no diseñe una serie de apoyos integrales y sustanciales que permitan la movilidad de quienes han terminado el último nivel básico disponible en sus lugares de origen.

Entre estos sustentos y derecho fundamental se encuentra el acceso a la información. La poca información disponible y la limitada dispersión de ésta por los diversos medios de comunicación no provee de los conocimientos que sirvan de apoyo para reconstituir la representación en un conocimiento más completo sobre la ES. La importancia de que así sea radica en los efectos que podría tener en torno a las oportunidades de acceso a los niveles posteriores a los básicos y por supuesto hasta llegar a los grados superiores.

Conocer cuáles son sus opciones, apoyos, oportunidades a la mano, abre una posibilidad más de accesibilidad, que contrarreste el rezago educativo y la inequidad en el acceso a la educación y aumente el ejercicio del derecho a la educación en todos los niveles del SEN.

El Estado Mexicano avala con el Artículo 6° de la CPEUM (2023. P. 4) el derecho de toda persona a mantenerse informado mediante los recursos que el gobierno ponga al alcance de todas y todos. A pesar de la legislación, el derecho se corrompe en la realidad. Linderos del Sur no tiene un acceso equitativo a la información, de lo que se desprende una violación más, se infringe su facultad para expresarse de manera informada y exigir lo que les corresponde.

Don Juan y Patricio, anterior y comisario actual de Linderos del Sur, están conscientes de su derecho a expresarse en forma de exigencia al gobierno, que, en su laxitud frente a la educación y el acceso equitativo a ésta, ha dejado olvidados a miles de personas. Patricio engloba ambas opiniones al comentar lo que al Estado le corresponde hacer:

> El gobierno no callar la información. La familia exigir a las autoridades que hagan su trabajo [...], un regidor de educación, que obliguen al regidor que vaya a la sede de la SEP y que busque apoyos y que los traiga a su comunidad, es lo que debían de exigir los padres (LS/08_23).

Por otro lado, el recién compromiso del gobierno vigente contempla una serie de acciones plasmadas en la LGES que aparentan ser un paliativo en contra de la exclusión y la inequidad en el acceso a los niveles superiores de educación. Sin embargo, la aplicación y objetivos de este nuevo deber son para el futuro distante, por lo que la promesa de lograr una cobertura del 100% para el 2024 se quedará en lo que fue, un

anuncio. Ésta recién adquirida responsabilidad está ya sujeta a desafíos y a nuevos obstáculos que se presentarán con el cambio de gobierno en 2025.

Los retos a los que ya se enfrenta el Estado, algunos de estos identificados por Castellanos y Carrasco (2022, p. 402-404), son los siguientes:

> Respeto a la autonomía y consenso entre universidades; Mejora del déficit en la infraestructura y capital humano en las universidades públicas; Rescate de las universidades públicas autónomas de la crisis económica; Implementación de políticas para el uso eficaz del presupuesto; Tránsito hacia modelos educativos flexibles y pensar en sistemas educativos en línea.

Los mecanismos de admisión y selección no pueden desaparecer de las universidades públicas que han venido usando tal dispositivo como método de acceso y restricción ante el limitado cupo que las IES públicas ofrecen. La inclusión universal no depende de un acceso general solamente, sino de otros recursos como los de una adecuada financiación presupuestal.

La asignación de recursos también impacta la creación de nuevos centros escolares, su equipamiento de medios tecnológicos de vanguardia, así como el capital humano. Posiblemente la ampliación de las IES públicas ya establecidas y su actualización para ofrecer un cupo mayor.

El aumento del presupuesto anual que permita no solo el correcto funcionamiento administrativo de las IES públicas, sino recuperar espacios en la matricula que por los recortes de recursos ha sido necesario realizar. Puede resultar casi imposible mantener, ya no digamos aumentar, los espacios para las y los aspirantes cuando el presupuesto no sube y, por el contrario, disminuye.

Es necesidad urgente crear mecanismos de saneamiento y vigilancia presupuestal que finalicen prácticas corruptas de desvío de recursos que provocan a corto plazo déficits, que a su vez limitan el crecimiento de las IES públicas. Estas condiciones de corrupción debilitan el SEN en perjuicio de los grupos vulnerables, a quienes se les complica aún más su acceso por el recorte de la matricula debido a problemas presupuestales y de operación. “Ante dichas circunstancias, los programas educativos ofertados por estas

universidades públicas están en riesgo, por lo que estas instituciones están imposibilitadas para abrir nuevos espacios" (Castellanos y Carrasco, 2022, p. 404).

La poca flexibilidad de los programas educativos ofrecidos por las IES públicas y que no se adaptan a las circunstancias de los diversos grupos poblaciones, esto puede deberse al bajo presupuesto y la corrupción, éstas causas debilitan el diseño, desarrollo e implementación de programas no tradicionales que favorezcan el acceso en más de una modalidad. Los modelos semi escolarizados y en línea ofrecen oportunidades de crecimiento excepcionales en la inclusión de quienes por situación geográfica no les es posible la movilidad escolar. Esto supone otro reto pues debe existir una red de comunicación amplia que conceda el acceso de alumnas y alumnos desde sus lugares de origen, por supuesto que éstas redes de datos y comunicación deben ser administradas por el estado, o las de carácter privado obtener estímulos gubernamentales en favor de suministrar la conexión en aquellas localidades o grupos con una percepción económica deficiente.

A lo anterior se suma un desafió más. La actualización de las IES públicas en tanto se extienda y diversifiquen las modalidades de educación que ofrezca. Un ejemplo de adaptación a nuevos sistemas de escolarización es el siguiente,

> La Universidad de Guadalajara (UDG) que en la última década ha diversificado su oferta educativa e incrementado su cobertura gracias a los programas educativos virtuales. Hoy en día, la UDG cuenta con más de 40 mil estudiantes inscritos en el sistema virtual (UDG [2018], citado en Castellanos y Carrasco 2022, p. 404).

No obstante, como ya se ha señalado, para poder ser parte de estos programas se necesita la accesibilidad a los sistemas de comunicación. La posibilidad de tener acceso a las redes de comunicación aporta varios beneficios, el principal, la inclusión de todas y todos a los niveles post básicos de educación. Aunado a lo anterior, el acceso a las fuentes de información probablemente impulse y transformen los esquemas de sentido y significados que conlleve la modificación de las RS y en consecuencia exigir lo que por derecho les corresponde, la inclusión a todos los niveles educativos del SEN.

La representación social elaborada por parte de la comunidad Linderos del Sur sobre la educación superior es tan importante como cualquier otra. Esta reposa en la idea de una

vida en bienestar que se sobreponga a las circunstancias de encarecimiento en las que han vivido por generaciones. Se apoya en otros pensamientos sobre una mejor vida y trabajo, habitar en un lugar distinto y de condiciones deseables, la socialización en la ES, lograr una profesión, ayudar a los propios y al otro, que es algo bonito. La ES es el medio por el cual no solo subsistir, sino vivir en mucho mejores condiciones. Pero, sin información, sin medios para buscarla, sin posibilidades de vivir la experiencia de una educación superior, ¿cómo exigir lo que se desconoce?

Es apremiante reconsiderar las políticas públicas de información y el acceso a ella. Es necesario habilitar a todas y todos los pobladores de un país mediante la adquisición de conocimientos que los posibiliten como ciudadanos dignos de derecho a exigir. En paralelo y de igual urgencia, trabajar en propiciar una amplia oferta educativa a toda la población, combatir la inequidad en el acceso a todos los niveles educativos mediante apoyos económicos, mejor infraestructura de movilidad y de comunicación, y por supuesto, el incremento de centros que ofrezcan estudios superiores junto con su actualización, mejoras presupuestales y de recursos humanos; programas escolares de las IES públicas que sean flexibles a distancia, en línea, que abran una opción más para quienes tienen la oportunidad de cursar y terminar la EMS. Incluso, la integración curricular de contenidos que desde la educación básica informen a las y los estudiantes sobre la ES, lo que es, lo que implica, lo que se logra con ella y la importancia de exigirla y esforzarse por extenderse hasta experimentarle y graduarse de ella.

Garantizar el acceso de toda la población a la educación en todos sus niveles puede parecer un idealismo, pero no hay otra forma de posibilitar el progreso social en especial de quienes se han visto relegados y desfavorecidos por décadas. Es un camino con varias complicaciones, sin embargo, es necesario empezar a transitarlo. A seis años de cumplirse la fecha objetivo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, el Objetivo 4 *Garantizar una educación Inclusiva, equitativa y de Calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos,* se percibe aún más lejano que seis años. El apartado 4.3 recomienda: “(...) a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (UNESCO, 2023), como inicio ya se han hecho las modificaciones constitucionales que garantizan el acceso equitativo y general a la

Educación Superior. Ahora, sin responder a una fecha límite como el 2030, pero sí teniendo un sentido de urgencia que movilice las diversas esferas sociales, políticas y económicas en favor ya no solo de algunos, sino de toda la población y principalmente de quienes han sido excluidos históricamente.

BIBLIOGRAFÍA

Abric, J. (2001) Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En Jean-Claude Abric (Coor.), *Prácticas sociales y representaciones*. (Pp. 11-32). México: Ediciones Coyoacán.

Acosta, A., Rodríguez, A. y Jiménez, R. (2018). ¿Cobertura con calidad en la Educación Superior en México? El cumplimiento de los compromisos del sexenio (2012-2018). *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 29(76), pp. 31-55. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34065195004

Aguirre, A. (2013) La fenomenología como método en la investigación educativa. *Cínzontle,* 12, pp. 13-16. https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2461

Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2021) Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,* 8(2), pp. 51-74. https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf

Aguilera, R. (2013) Identidad y diferenciación entre método y metodología. *Estudios Políticos*, 9(28), 81-103., https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=426439549004

Aquino, s, García, V y Palmeros, G. (2020). Atención a grupos vulnerables e indicadores en educación superior: caso de una universidad pública en el sureste mexicano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores,* 2(40), pp. 1-27. https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1995/2053

Arancibia, S., Rodríguez, G., Fritiz, R., Tenorio, N. y Poblete, H. (2013) Representaciones sociales en torno a equidad y adaptación en educación universitaria. *Psicoperspectivas,* 112(1), pp. 116-138. http://www.psicoperspectivas.cl

Ávila, B. (2018). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle,* 12(48), pp. 121-158. https://revistasinvestigacion.lasalle.mx/index.php/recein/article/view/1486

Banchs, M. (1986). Concepto de "representaciones sociales": análisis comparativo. *Revista Costarricense de Psicología, 8-9*, pp. 27-40. http://rcps-cr.org/wp-content/uploads/2016/05/1986.pdf

Barreto, J. y Villalobos, V. (2020). Representaciones sociales de la inclusión de la población LGBT en educación superior. *Revista de Análisis,* 52(97), pp. 431-458. https://www.redalyc.org/journal/5155/515568005010/html/

Barroso, A. (2014) La construcción social de la tecnología a propósito de la educación: el caso de la telesecundaria en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XLIV*(4), 107-131. https://www.redalyc.org/pdf/270/27032872005.pdf

Bautista, E. (2018) Condiciones de la educación rural en México. Hallazgos a partir de una escuela multigrado. *Revista Chakiñan,* 5, pp. 40-53. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6521992

Berger, P. y Luckmann, T. (1968) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Bernal, A. (2017) Principales problemas del sistema educativo en México. *Acta Educativa,* 11. Fundación para el Desarrollo y el Fomento Educativo. https://revista.universidadabierta.edu.mx/2017/11/07/principales-problemas-del-sistema-educativo-en-mexico/#:~:text=Problema%20de%20deserci%C3%B3n,los%20j%C3%B3venes%20al%20crimen%20organizado

Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la Investigación Educativa.* Madrid: *La* Muralla, S. A.

Bracho, T. (2002) Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica. *Educar, 29*, pp. 31-54. https://educar.uab.cat/article/view/v29-bracho/299

Cadena, A. y Ramos, L. (2023) Pandemia y educación superior en América Latina. *Revista de la Educación Superior*, *52*(205), pp. 1-20. https://doi.org/10.36857/resu.2023.205.2367

Castellanos, J. y Carrasco, S. (2022) Educación Superior en México: los retos del gobierno presidencial en el periodo 2018-2024 en materia de cobertura. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30(115), pp. 394-413. https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902288

Castilleja, I., Charnevich, B., González, C., Kerbel, G. y Puerto S. (s/f). *La educación superior en México ¿Es realmente para todos?* Campo Estratégico y Acción en Modelos y Políticas Educativas del SUJ (CEA-MOPE). https://www.ceamope.org/post/la-educación-superior-en-méxico-es-realmente-para-todos

Castillo M. y Gamboa, R. (2013) La vinculación de la educación y género. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación*", 13(1), pp. 1-16. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44725654014

Castorina, J. y Barreiro, A. (2004) Moscovici y Piaget: el origen de las Representaciones Sociales. *XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.* [PDF]. https://www.aacademica.org/000-029/354.pdf

Castro, R. (1996) En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo. En: Ivonne. Izasz y Lerner, Susana. [Comps.], *Para comprender la subjetividad.* (Pp. 57-85). México: El Colegio de México. https://es.scribd.com/document/359991816/Castro-En-busca-del-significado-Resumen

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2021). *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México*. *Edición 2021: Cifras del ciclo escolar 2019-2020. Principales hallazgos.* México. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/hallazgos-indicadores2021.pdf

Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (2016) *Educación Básica del CONAFE: Primer nivel educativo de la Educación Básica Comunitaria.* México*.* https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/educacion-basica-del-conafe

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). Artículo 3º. 1 de enero de 2024. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf

Coraggio, J. (1996, 2-4 de septiembre) *Sobre la investigación y su relación con los paradigmas educativos* [Conferencia]. Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil. [PDF]. http://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/paradig3wor.pdf

Córdoba, M. y Dorantes, J. (2023) Representaciones sociales de estudiantes con discapacidad de la Facultad de Pedagogía-SEA de la Universidad Veracruzana. *Interconectando Saberes* (15), pp. 115-129. https://doi.org/10.25009/is.v0i15.2753

Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012) En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S. A. [PDF]. https://www.sarahcorona.net/publicacioneslibres/en_dialogo.pdf

Costas, M. (2013) *Representaciones sociales*. [PDF]. https://www.academia.edu/35048048/Serge_Moscovici

Cuevas, H. (2015) Precariedad, precariado y precarización. Un comentario crítico desde América Latina a The Precariat. The New Dangerous Class de Guy Standing. *Polis (Santiago),* 14(40), pp. 313-329. https://www.scielo.cl/pdf/polis/v14n40/art15.pdf

Curbelo, L. (2023) La no admisión a la educación superior: configuración y reconfiguración de trayectorias juveniles. *Revista de la Educación Superior*, *52*(205), pp. 63-83. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602023000100063&script=sci_arttex

De Ibarrola, M. (2012) Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos, XXXIV*, pp. 16-28. [PDF]. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500003

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2021) *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, en materia educativa. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. [PDF]. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2023) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* [PDF]. http://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CPM/DRII/normateca/nacional/CPEUM.pdf

Díaz, V. y Calzadilla, A. (2016) Artículos científicos, tipos de investigación y productividad científica en las Ciencias de la Salud. *Revista Ciencias de la Salud,* 14(1), pp. 115-121 [PDF] https://www.redalyc.org/pdf/562/56243931011.pdf

Diccionario Panhispánico del Español Jurídico (s.f.) Educación superior. En *Diccionario Panhispánico del Español Jurídico.* [Página Oficial]. https://dpej.rae.es/lema/educación-superior

Didriksson, A. y Márquez, C. (2023) Revertir la desigualdad: El reto de la transformación educativa con inclusión y equidad*. Cuaderno de Universidades*, 20. [Página Oficial]. México: Universidad de Guadalajara. http://ci.cgai.udg.mx/es/noticia/cuadernos-de-universidades-no-20-2023-revertir-la-desigualdad-el-reto-de-la-transformacion

Dirección General @prende.mx, (2020). *La Telesecundaria celebra su 52 aniversario. https://www.gob.mx/aprendemx/articulos/la-telesecundaria-celebra-su-52-aniversario?idiom=es#:~:text=Cifras%20recientes%20del%20Sistema%20Nacional,a%2015%20a%C3%B1os%20de%20edad.*

Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2023). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2022-2023.* https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023_bolsillo.pdf

Dorantes, J., Martínez, K. y Hernández, R. (2022) Las representaciones sociales sobre la categoría de género. Una mirada estudiantil universitaria. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa,* 10(01), pp. 108-123. https://revie.gob.do/index.php/revie/article/view/147

Erdösová, Z. (2022. *Pensar la otredad. Comunidad originaria mexicana desde cinco fuentes de conocimiento.* Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México. [PDF]., http://hdl.handle.net/20.500.11799/137161

Ferrajoli, L. y Carbonell, M. (2005) *Igualdad y diferencia de género*. [PDF]. México: Consejo para Prevenir la Discriminación. https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/44%20Igualdad%20y%20diferencia%20de%20genero_Ax.pdf

Ferrándiz, F. (2011) Los métodos científico y hermenéutico en antropología. En Etnografías contemporáneas: anclajes, métodos y claves para el futuro. (Pp. 15-25). Anthropos/División de Ciencias Sociales y Humanidades- Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Barcelona/México. https://es.scribd.com/document/356955843/Ferrandiz-Francisco-Etnografias-contemporaneas-Cap-2-pdf

Fernández, E. (2017) Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación Educativa,* 17(74), pp. 184-207. https://www.researchgate.net/publication/333613653_Una_mirada_a_los_desafios_de_la_educacion_superior_en_Mexico_A_glimpse_at_the_challenges_of_higher_education_in_Mexico

Fuentes, É. (2023). Condiciones adversas en la educación superior en contextos indígenas. *Interconectando Saberes,* (15), pp. 131-139. https://doi.org/10.25009/is.v0i15.2768

Fuster, D. (2019) Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones,* 7(1), pp. 201–229. http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf

Giroux, S y Ginette, T. (2004). Metodología de las ciencias humanas, La investigación en acción. Fondo de Cultura Económica. https://dpp2016blog.files.wordpress.com/2016/08/giroux-tremblay-el-proceso-de-investigacic3b3n-cientc3adfica.pdf

Guerrero, J. y Faro, M. (2012) Breve análisis del concepto de educación superior. *Alternativas en Psicología. Revista Semestral,* Año XVI*,* 27, pp. 34-41. [PDF]. https://alternativas.me/index.php/agosto-septiembre-2012/6-breve-analisis-del-concepto-de-educacion-superior

Giorguli, S., Vargas, E., Salinas, V., Hubert, C. y Potter, J. (2010) La dinámica demográfica y la desigualdad educativa en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 25(1), pp. 7-44. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31221540001

Gurusamy, V., Jiménez, L., Jaramillo, J., Martínez, D., Sánchez, M. y Méndez, M. (2018) Estructura del ingreso y consumo de hogares rurales en diferentes regiones agro-económicas de Puebla, México. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 15(2), 215-233. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722018000200215&lng=es&tlng=es.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (1991) Definición del tipo de investigación a realizar: básicamente exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa. En Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (Eds.), *Metodología de la investigación.* (Pp. 76- 89). México: McGraw Hill.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2016) *Panorama educativo de la población indígena 2015*. México. [PDF]. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B106.pdf

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2010) *Clasificación de lenguas indígenas 2010.* [PDF]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825064617.pdf

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e informática (INEGI) (2015). *Distribución de la Población por Tamaño de Localidad y su relación con el medio ambiente.* [Página Oficial]. México. https://www.inegi.org.mx/eventos/2015/poblacion/doc/p-walterrangel.pdf

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2020). *Información por entidad.* [Página Oficial]. México. https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/pue/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=21

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e informática (INEGI) (2020a). *Espacio y datos de México.* (Página Oficial]. México. https://www.inegi.org.mx/app/mapa/espacioydatos/default.aspx?ag=210810006

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e informática (INEGI) (2020b). Primaria General Mariano Antonio Tapia [Fotografía]. https://www.inegi.org.mx/app/mapa/espacioydatos/default.aspx?ag=210810006#

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e informática (INEGI), (2024). *Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001ª 2021/2022.* (Página Oficial]. México.

https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=ac13059d-e874-4962-93bb-74f2c58a3cb9

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e informática (INEGI) (2021, 22 de junio). *En México hay 84.1 millones de usuarios de internet y 88.2 millones de usuarios de teléfonos celulares ENDUTIH 2020.* [Comunicado de prensa]. [PDF]. México. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf

Isaacs, M. y Mansilla, L. (2014) Representaciones Sociales Sobre Inclusión de Personas con Discapacidad en Educación Superior. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), pp. 117-130. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243132847007

Islas, J. (2021) Estado del arte de los estudios sobre niñas, niños y adolescentes que acompañan a los jornaleros agrícolas migrantes en México (NNA JAM). En *El éxito escolar de niñas, niños y adolescentes que acompañan a los jornaleros agrícolas migrantes. Estudio de caso sobre los mecanismos sociales que lo explican*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Jodelet, D. (1986) La representación social: fenómenos, concepto y teoría, en Serge Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Jodelet, D. (2020) Las representaciones sociales: un recurso para indagar la complejidad psicosocial: el caso de la vejez. *Red Sociales*. *Revista del Departamento de Ciencias Sociales UNLu*, *07(01),* pp. 50-61. [PDF]. http://www.redsocialesunlu.net/wp-content/uploads/2020/04/5.-Las-representaciones-sociales.-Un-recurso-para-indagar-la-complejidad-psicosocial.-El-caso-de-la-Vejez

Jongitud, J. (2017) El derecho humano a la educación superior en México. *Revista de le Educación Superior, 46(2),* pp. 45-56. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60451411003

Juárez, D. y Rodríguez, C. (2016) Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educacional Latinoamericana,* 53(2), pp. 1-15. https://ri.ibero.mx/handle/ibero/6209

Lázaro, R. y Jubany, O. (2017) Interseccionalidad del género y mercado de trabajo postfordista. *Revista de estudios de Género. La Ventana,* V(46), pp. 202-243. [PDF]., https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-94362017000200202&script=sci_abstract

Ley General de Educación Superior (LGES), Diario Oficial de la Federación (DOF), 20 de abril de 2021, México. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Ley para la Coordinación de la Educación Superior (LCES), Diario Oficial de la Federación (DOF), 29 de diciembre de 1978, México. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_coord_educ_superior.pdf

Loera, N. y Zepeda, J. (2023). Representaciones sociales de jóvenes universitarios acerca del narcotráfico y la narco cultura en Nayarit. *Intersticios Sociales,* 13(25), pp. 310-337. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-49642023000100337&script=sci_abstract

Maldonado, É. y Ayala, C. (2023) Interculturalidad en la educación superior para estudiantes indígenas: propuestas para la Universidad convencional*. Anales de la Cátedra Francisco Suarez*, 57, pp. 219-236. http://dx.doi.org/10.30827/ACFS.v57i.24107

Martínez, B. **y** Garrido, M. (2022) *Implicación de la educación en la pobreza en México: intensificación de la brecha de la desigualdad.* En Sergio De la Vega Estrada (Coord.) (2022) *Efectos del proceso de empobrecimiento en la desigualdad y el desarrollo social en los territorios*. (Pp. 75-88). México: los. http://ru.iiec.unam.mx/5956/

Martínez, J. (2021) Metodología de la investigación de un proyecto. *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico de la Escuela Preparatoria Ixtlahuaco,* 3(5), pp. 25–27. [PDF]. https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ixtlahuaco/article/view/6861/7849

Martínez, M. (2021). La desigualdad digital en México: Un análisis de las razones para el no acceso y el no uso de internet. *Revista de Tecnología y Sociedad, 10 (19).* [PDF]. https://www.redalyc.org/journal/4990/499069742004/html/

Mejía, G., González, J. y Pérez, T. (2023) Equidad y geografía de las oportunidades en México: La distribución territorial de los mercados de educación superior en Oaxaca. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas,* 31(78), pp. 1-21. https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7269

Mora, M. (2002) La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social, 1(2*), pp. 1-24. https://doi.org/10.5565/rev/athenea.55

Naciones Unidas (NU). (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. [Página Oficial]. http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml

Naciones Unidas (NU). (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.* https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights

Nateras, M. (2005) La importancia del método en la investigación. *Espacios Públicos*, 8(15), pp. 277-285. [PDF]. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67681519

Navarrete, Z. y López, P. (2022) La telesecundaria en México. *Perfiles Educativos, 44*(178), pp. 63-78. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/60673

Negrín, G., Pérez, A. y Galindo, T. (2022) Representaciones de movilidad social en mujeres universitarias indígenas en Tabasco, México. *Actas del VII Congreso de Investigación, Desarrollo e Innovación de la Universidad Internacional de Ciencia y Tecnología.* Universidad Internacional de Ciencia y Tecnología. https://revistas.unicyt.org/index.php/actasidi-unicyt/article/view/65

Pérez, M., Ocampo, F. y Sánchez, K. (2015) Aplicación de la metodología de la investigación para identificar las emociones. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), [PDF]. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498150319048.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (1960). *Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. [PDF]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183342

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2019). *Indigenous peoples´ right to education*. [Página Oficial]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369698

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019a). *Right to education handbook.* [Pàgina Oficial]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366556

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2022). *El derecho a la educación superior: Una perspectiva de justicia social.* [Pagina Oficial]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382285.locale=es

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2023). *Legislación sobre el acceso a la información. (Página Oficial).* https://www.unesco.org/es/access-information-laws?hub=751

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2023). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. (Página Oficial).* https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Ortí, A. (1999) La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. (Pp. 87-99). España: Editorial Síntesis, S. A. https://es.scribd.com/doc/128126792/LA-CONFRONTACION-DE-MODELOS-Y-NIVELES-EPISTEMOLOGICOS-EN-LA-GENESIS-E-HISTORIA-DE-LA-INVESTIGACION-SOCIAL

Ospina, N. (2022) *El ciberbullying: Un fenómeno social en la escuela* [Trabajos de Grado, Universidad Católica de Pereira]. Repositorio Institucional de la Universidad Católica de Pereira. https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/12423/1/DDMPDH210.pdf

Osuna, J., Félix, K. y López, S. (2022) Las universidades para el bienestar Benito Juárez García: fundación, oferta educativa y primeros resultados. *Universidades Latinoamericanas. Antiguos y Nuevos Desafío,* (100), pp. 237-262. [PDF]. https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/1386

Pérez, M., Ocampo, F y Sánchez, R. (2015). Aplicación de la metodología de la investigación para identificar las emociones. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo,* 6(11), pp. 1-27. https://www.redalyc.org/pdf/4981/498150319048.pdf

Piña, H. (2022). *Vulnerabilidad ante la pandemia de covid-19. Reto de la garantía de los derechos humanos en el Estado de México.* Estado de México*:* Universidad Autónoma del Estado de México.

Piña, J. (2003). Imágenes sociales sobre la calidad de la educación. Los actores de tres carreras de la UNAM. En Juan Manuel Piña Osorio (Coord.), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior,* pp. 17-71). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), y Plaza y Valdés Editores.

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)*, pp. 102-124. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005&lng=es&tlng=es.

Piñero, S. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. *Revista de Investigación Educativa, 7,* pp. 1-19. https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121713002.pdf

Ramos, C. (2020) Los alcances de una investigación. *CienciAmerica* *Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(3), pp. 1-6. file:///Users/mac/Downloads/Dialnet-LosAlcancesDeUnaInvestigacion-7746475.pdf file:///C:/Users/Difusi%C3%B3n/Downloads/Dialnet-LosAlcancesDeUnaInvestigacion-7746475.pdf

Rateau, P. y Lo Mónaco, G. (2013) La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y método. *CES Psicología, 6(1)*, pp. 22-42. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539419003

Robles, H. y Pérez, M. (2016) *Panorama educativo de la población indígena 2015*. México: Fondo de las Naciones Unidas para la Protección de la Infancia / Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. [PDF]. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B106.pdf

Rueda, A. (2022) *Representaciones Sociales de la comunidad universitaria de la U.D.C.A frente a su sistema de gestión ambiental* [Tesis de licenciatura, Universidad de Ciencias Ambientales y Aplicadas]. Repositorio Institucional U.D.C.A. Disponible en, https://repository.udca.edu.co/handle/11158/5152

Romualdo, L. (2023) Análisis de la educación en México: barreras y limitantes para la congruencia, la calidad y la cobertura educativa actual. *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar,* 7(1), (pp. 4851-4883). [PDF]. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4805/7272

Schmelkes, S. (2003) Educación superior intercultural, el caso de México. [Conferencia]. *Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, "Vincular los Caminos a la Educación Superior*". México, Guadalajara, México. https://www2.iberopuebla.mx/micrositios/cu2015/docs/diversidad/Educación%20superior%20intercultural_El%20caso%20de%20México_Sylvia%20Schmelkes.pdf

Schmelkes, S. (2005). La desigualdad en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XXXV (3-4),* pp. 9-33., https://www.redalyc.org/pdf/270/27035402.pdf

Secretaría de Bienestar. (SB) (2023) *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2023 Puebla.* México. [Página Oficial]. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/791861/21Puebla23.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022). *Estadística educativa Puebla. Ciclo escolar 2021-2022*. México. [PDF]. https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_entidad_federativa/estadistica_e_indicadores_educativos_21PUE.pdf

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (2019) *Educación superior.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPEUNESCO. [PDF]. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_superior_20190525.pdf

Suárez, M. y Robles, E. (2021) Panorama de las representaciones sociales. *Educación y Ciencia, (25),* pp. 1-18. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/12578.

Tamayo, M. (2002). La investigación científica. En *El proceso de la investigación científica. Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación. (*Pp. 37-64). [PDF]. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/227860/El_proceso__de_la_investigaci_n_cient_fica_Mario_Tamayo.pdf https://es.slideshare.net/sarathrusta/el-proceso-de-investigacion-cientifica-mario-tamayo-y-tamayo1

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. La búsqueda de significados. España: Ediciones Paidos. [PDF]. https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf

Tomasevski, K. (2003) Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, *1*(40), pp. 341-388. https://www.corteidh.or.cr/tablas/r08064-11.pdf

Valenzuela, B., López, K., Ríos, N., Rivera, M., López, M., Aceves, H., Moearsl, Y., López, J., Brambilla, M., Gzvelá, D. y Valenzuela, A. (2022) El derecho a la educación superior a través de la inclusión. En Blanca Aurelia Valenzuela, Karla Mercedes López Montes, Nidia Josefina Rios Vázquez, María Luisa Rivera Basques, Mauricio López Acosta, Humberto Aceves Gutiérrez, Lucero Yvette Morales Arvizu, Jesús Manuel López Terán, Marco Antonio Brambilla Ramírez, Mayra Karina Gálvez Díaz, Ana Lisette Valenzuela Molina (Coords.), *Ley General de Educación Superior (LGES): Propuesta de armonización Normativa en Sonora.* (Pp. 64-66). México: ITSON Universidad. (PDF). http://cms.creson.edu.mx/uploads/Ley_General_de_Educacion_Superior_LGES_Propuesta_de_Armonizacion_Normativa_en_Sonora_7a54f1c023.pdf

Vela, F. (2001) Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En María Luisa Tarrés (Coor.), *Observa, Escuchar y Comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (Pp. 63-95). México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. https://perio.unlp.edu.ar/catedras/mis/wp-content/uploads/sites/126/2020/04/t.3_vela-peon_f._la_entrevista_cualitativa.pdf

Vergara, M. (2008) La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 6(1),* pp. 55-80. [PDF]. https://www.redalyc.org/pdf/773/77360103.pdf

Villaroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología, 17(49),* pp. 434-454. https://www.redalyc.org/pdf/705/70504911.pdf

Yurén, T. (2011). Educar en el presente para la eticidad del futuro. En Julieta Espinosa (Coord.), *Educación y eticidad. Reflexiones en las distancias. Homenaje a Teresa Yurén Camarena* (Pp 13-31). https://www.researchgate.net/publication/342519493_Educar_en_el_presente_para_la_eticidad_del_futuro

Zamora, M. (2013). *Representaciones sociales de la educación superior, una mirada de jóvenes tepatitlenses* [Tesis doctoral, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente]. Tesis Doctorado Interinstitucional en Educación. Disponible en, https://rei.iteso.mx/handle/11117/5821

Zapatero, J., Morales, J. y Morales, J. (2022) Impacto del proceso de armonización de la LGES en el Tecnológico Nacional de México. *Pistas Educativas.* 44(143) pp. 958-979. [PDF]. Disponible en, https://pistaseducativas.celaya.tecnm.mx/index.php/pistas/article/view/2906

ANEXOS

I. Formato de entrevista

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

PAUTA PARA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Por: Noel Gerardo Hernández Rendón

I. Datos generales de la entrevista

Folio de la entrevista	0
Identificación de la/el entrevistado	0
Lugar	Linderos del Sur
Fecha	
Hora de inicio	
Hora de Terminación	
Duración	

Introducción:

– Presentación y objetivos de la entrevista.

El propósito de esta entrevista consiste en conocer su pensamiento expresado mediante sus respuestas a las siguientes preguntas. La finalidad es la de reconstruir y describir cómo piensa, imagina y significa la educación superior. Tal ejercicio es parte de un trabajo de investigación para la elaboración de mi tesis en la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus respuestas son de un gran valor y se utilizarán para fines educativos exclusivamente. Además de ser tratados con total confidencialidad.

– Consentimiento para grabar la entrevista en formato de audio.

II. Perfil del entrevistado

– Nombre completo:
– Edad:
– Estado civil:
– Responsabilidad en la familia: Jefe de familia (…) Jefa de familia (…)
– Escolaridad (años o nivel de estudios concluido): Telesecundaria
– ¿Tiene hijos (as)? Si (…) No (…)

_ Enlistar edades y años o niveles de escolaridad de los hijos(as):

– ¿Qué actividades realiza?:
Estudia (Qué grado):
Trabaja (Qué actividades):
Labores del hogar:
Otras (…). Especificar
– ¿Cuáles son las actividades económicas en las que se trabaja?:
– ¿Cuáles son sus ingresos mensuales aproximados?
– Monto aproximado de los ingresos mensuales familiares: $
– ¿Tienen servicio de Internet? Si (...) No (…)
– ¿Se identifica con alguna etnia? Si (...) No (…) ¿Cuál?
– ¿Habla alguna lengua indígena? Si (…) No (…)
– En caso de ser afirmativa la respuesta: ¿Cuál?
– ¿Se ha desplazado dentro o fuera del país usted o alguien de la familia por cuestiones laborales? Si (…) No (…)
Especificar lugar(es):

_____

III. Áreas temáticas

Temas	Preguntas
Las oportunidades de educación en la comunidad	1. ¿Qué pueden estudiar las y los niños en la comunidad? Prescolar (…) Primaria (…) Secundaria (…) Otros niveles (…) ¿Cuáles? X: 2. ¿Qué piensa acerca de que sólo se pueda estudiar hasta la secundaria en la localidad? X: 3. ¿Qué necesitan las familias para que sus hijos (as) puedan seguir estudiando después de la secundaria en otros lugares fuera de la localidad? X: 4. ¿Alguno(a) de sus hijos(as) u otro conocido ha estudiado en la Universidad? Si (...) No (…) ¿Dónde? _ ¿Qué ha estudiado, concluyó los estudios? X:

	5. Si la respuesta es afirmativa: ¿Por qué cree que ésta(s) persona(s) pudo o pudieron seguir estudiando? X: 6. ¿Piensa que es importante que las y los niños puedan seguir estudiando después de la telesecundaria? Si (X) No (...) ¿Por qué? X: 7. ¿Sabe en qué localidades es posible estudiar un nivel superior de educación? Si (X) ¿Cuáles? No (...) X: 8. ¿Cuáles son las posibilidades de que quien termine la telesecundaria pueda continuar estudiando hasta un nivel superior? X: 9. ¿Cuáles son los principales obstáculos que impiden continuar con la educación fuera de la localidad? Mencionar al menos 3 razones. X:
La educación superior	10. ¿Qué es para usted, cómo la piensa o se imagina la educación superior? X: 11. ¿Qué ha escuchado sobre la educación superior y en cuáles medios ha oído algo sobre esta? X: 12. ¿Con quiénes ha platicado o escuchado hablar sobre la educación superior, hijas (os), madre o padre, vecinos, alguna otra persona? ¿Qué ha escuchado o platicado? X:

	13.¿Cuál es, era, la idea de tus padres sobre la importancia de estudiar la educación superior? X: 14.¿La idea de tus padres sobre la educación superior y su importancia de poder estudiarla la compartes o tienes una idea distinta? X: 15.¿Alguna maestra (o), personal de la escuela, le ha informado de porqué es importante continuar estudiando? Si (...) No (...) ¿Qué le ha dicho? X: 16.¿Piensa que tiene la información suficiente sobre la educación superior y la importancia de estudiarla? X: 17.¿Le gustaría (habría gustado) continuar con los estudios hasta la educación superior? Si (X) No (X) ¿Por qué? X: 18.¿Cree(s) que usted o sus hijas (os) podrán acceder a la educación superior? X: 19.¿Qué piensa sobre que sus hijas (os) puedan o no acceder a la educación superior? X: 20. ¿Qué piensa que se puede lograr si se estudia la educación superior? X: 21. ¿Sabe si el gobierno o alguna Institución de Educación Superior da apoyos para quienes quieran seguir estudiando fuera de su localidad?

	X: 22. ¿Qué cree que se debe hacer para poder acceder a la educación superior por parte del gobierno y desde la familia? X: