



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: XIII Número: 3 Artículo no.:30 Período: 1 de mayo del 2026 al 31 de agosto del 2026

TÍTULO: La experiencia universitaria en contextos de educación superior rural: significados construidos por estudiantes.

AUTORES:

1. Máster. Karla María Siordia Portela.
2. Dra. Ramona Imelda García López.
3. Dra. Martha Olivia Ramírez Armenta.

RESUMEN: El movimiento de la educación superior hacia las áreas rurales ha aumentado significativamente los horizontes para las personas que han tenido opciones universitarias limitadas; sin embargo, aún se entiende poco sobre cómo el estudiantado experimenta su trayectoria educativa. Este estudio busca comprender las experiencias académicas estudiantiles de una institución ubicada en la ruralidad del noroeste mexicano. Se desarrolló un estudio cualitativo con enfoque fenomenológico interpretativo basado en entrevistas semiestructuradas. Como resultado, se obtuvieron cuatro núcleos fundamentales: transformación de identidad, proyecto de vida, movilidad social y pertenencia territorial. Los hallazgos revelan una relación de la experiencia universitaria con la construcción de identidad, la proyección profesional y el compromiso con el entorno local, ofreciendo una perspectiva situada de la educación superior rural.

PALABRAS CLAVES: educación superior rural, estudiantes, inclusión, identidad rural.

TITLE: The university experience in rural higher education contexts: meanings constructed by students.

AUTHORS:

1. Master. Karla María Siordia Portela.
2. PhD. Ramona Imelda García López.
3. PhD. Martha Olivia Ramírez Armenta.

ABSTRACT: The expansion of higher education into rural areas has significantly broadened horizons for individuals with limited access to university options; however, little is still understood regarding how students experience their educational journeys. This study seeks to explore the academic experiences of students at an institution situated in the rural northwestern region of Mexico. A qualitative study employing an interpretive phenomenological approach was conducted, based on semi-structured interviews. The results yielded four fundamental themes: identity transformation, life planning, social mobility, and territorial belonging. The findings reveal a relationship between the university experience and identity construction, professional aspirations, and engagement with the local environment, thereby offering a situated perspective on rural higher education.

KEY WORDS: rural higher education, students, inclusion, rural identity.

INTRODUCCIÓN.

En la sociedad actual, la educación superior se entiende de diversas formas que añaden a las definiciones de la práctica universitaria no solo el aspecto de preparación funcional, sino también componentes relacionados con el desarrollo personal y la responsabilidad social individual (Atstāja, 2025). Establece un curso formal de educación que al mismo tiempo proporciona mecanismos para la metamorfosis de grupos marginados que han sido excluidos de las instituciones de educación académica tradicional (Cruz et al., 2026). En tales entornos, la universidad cumple una función importante; es un puente entre la preparación de profesionales y las necesidades del territorio para contribuir a su desarrollo (Baker et al., 2025; Rostrán, 2025).

En ese sentido, el ingreso a estas instituciones representa el tránsito hacia una nueva condición social y simbólica: la de ser universitario (Carrasco, 2024). Este proceso conlleva redefiniciones identitarias que involucran cambios en la autopercepción, en las prácticas cotidianas y en la manera de relacionarse con la comunidad de origen. En territorios donde la cobertura ha sido limitada, esta transición adquiere una relevancia particular, pues no solo amplía oportunidades formativas, sino también construye expectativas individuales y familiares (Carrasco, 2024; Cruz et al 2026). Así, el ingreso a la educación terciaria en la ruralidad constituye un proceso situado donde resignifican sus identidades, aspiraciones y pertenencia territorial (Baker et al., 2025).

DESARROLLO.

Marco teórico y referentes conceptuales.

La educación superior ha sido abordada desde diversas perspectivas teóricas que enfatizan dimensiones divergentes de su sentido y funcionamiento. Desde un enfoque crítico-pedagógico, se concibe como un proceso orientado a la construcción de sujetos reflexivos y socialmente comprometidos (Ćumura y Petrović, 2022). En esa línea, Paulo Freire (2005) propone que la educación no puede reducirse a un acto de depósito de contenido, sino un proceso de transformación subjetiva y reconfiguración identitaria donde el estudiante transita de una conciencia ingenua a una conciencia crítica.

En una posición antagónica, Gary Becker (1993) interpreta la educación principalmente como una inversión en capital humano, cuyo valor se asocia a indicadores de eficiencia, empleabilidad y retorno laboral (Guerrero, 2020). Bajo esta racionalidad, la formación universitaria se evalúa según su contribución al rendimiento económico y al desempeño profesional, relegando otras dimensiones vinculadas al desarrollo integral y la dignidad de los sujetos (Edeji, 2024; Lloyd y Ordorika, 2021).

Desde la perspectiva de Pierre Bourdieu y Patterson (1990), el espacio académico forma un campo estructurado en el que circulan y se legitiman capitales específicos, estableciendo posiciones diferenciadas para los sujetos que ingresan en él (MacKenzie et al., 2022). Para estudiantes provenientes de contextos

rurales, este ingreso puede implicar experiencias de desajuste derivadas de la distancia entre sus disposiciones previas y las reglas del campo (Dimopoulos y Koutsampelas, 2024).

En el contexto mexicano, la estratificación institucional evidencia que no todas las trayectorias universitarias conducen a igualdad social, lo que reproduce diferencias de origen (Navarro-Cendejas, 2025). Estas aproximaciones debaten en torno al sentido de la formación universitaria, particularmente en regiones donde la ampliación de la cobertura constituye un eje estratégico para corregir asimetrías históricas entre lo rural y lo urbano (Uriarte et al., 2025); en consecuencia, la educación superior se perfila como una herramienta orientada a la justicia social y la equidad territorial (Rostrán, 2025); no obstante de su creciente relevancia, persisten marcos epistemológicos que subordinan los saberes rurales al canon centralista, lo que limita el reconocimiento de la ruralidad como espacio legítimo de producción de conocimiento (Baker et al., 2025). Esta jerarquización repercute en las formas locales de aprendizaje y vinculación; los modelos dominantes promueven procesos de homogeneización institucional que desconocen las particularidades territoriales, presionando a las universidades rurales a adoptar métricas ajenas a sus condiciones (Lloyd y Ordorika, 2021).

El enfoque de capital humano ha contribuido a consolidar una lectura instrumental de la educación superior, centrada en retornos privados y decisiones individuales racionales, mientras que los efectos sociales y contextuales del aprendizaje han sido sistemáticamente marginalizados (Auerbach y Green, 2024). Si bien la literatura documenta la expansión institucional en estos territorios (Cruz et al., 2026; Uriarte et al., 2025), continúa restringida la evidencia que permita comprender cómo dicha expansión incide en el desarrollo humano, la ampliación de capacidades, y la generación de oportunidades para quienes participan en ella (Salomón, 2023).

Estudiar este vacío resulta relevante por diversas razones. En el plano teórico, permite tensionar la hegemonía de enfoques instrumentalistas que han ganado presencia en el análisis contemporáneo de la formación universitaria (Ramli et al., 2025; Tight, 2019). En la perspectiva metodológica, posibilita

incorporar enfoques cualitativos que recuperen significados, trayectorias y procesos de resignificación identitaria, elementos que suelen quedar diluidos en la abstracción de análisis estadísticos (Flanagan-Bórquez et al., 2023; Puente et al., 2025). En el plano sociopolítico, se aporta evidencia acerca de la expansión universitaria en ámbitos rurales; desde la promoción promueve efectivamente la inclusión y movilidad o si reproduce desigualdades preexistentes bajo nuevas formas institucionales (Navarro-Cendejas, 2025; Zabala Perilla y Knobloch, 2021). Comprender la experiencia formativa desde la voz de los estudiantes es, por tanto, una condición necesaria para valorar el alcance transformador de la educación superior rural.

En este escenario, es pertinente dirigir la atención hacia la experiencia formativa vivida por los propios estudiantes, entendida como el conjunto de significados, aprendizajes y transformaciones que emergen durante su trayectoria universitaria en su contexto (Atstāja, 2025). Recuperar la voz estudiantil permite comprender cómo se configuran trayectorias e identidades profesionales en medio de las oportunidades y desventajas propias de la ruralidad, lo que sitúa a este ámbito de estudio como un espacio de acceso, formación profesional y transformación social cuya comprensión exige atender el proceso formativo desde quienes lo experimentan (Giroux, 2022).

Por lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo comprender cómo los estudiantes perciben su experiencia formativa desde su condición de ser universitarios en un contexto rural.

Método.

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con un diseño de análisis fenomenológico interpretativo (AFI), en tanto el interés central es la exploración de los significados que los sujetos atribuyen a su vivencia universitaria y cómo dicha experiencia se conforma en relación con su identidad y contexto territorial (Finlay, 2021; Smith et al., 2021). La pertinencia del diseño radica en que no se busca medir resultados, ni estimar efectos agregados, sino acceder a la dimensión subjetiva del proceso

formativo, para permitir interpretaciones profundas y contextualizadas que aporten a la discusión teórica sobre educación superior rural.

La investigación se llevó a cabo en una institución pública de educación superior de creación relativamente reciente, que forma parte de los esfuerzos nacionales por ampliar la cobertura educativa en regiones históricamente excluidas de la oferta terciaria. Se ubica en una localidad rural de la sierra del estado de Sonora, México, que tiene baja densidad poblacional, escasa infraestructura, y su estudiantado proviene mayoritariamente de comunidades rurales cercanas.

La información se obtuvo mediante entrevistas semiestructuradas. El instrumento incluyó 21 preguntas organizadas en cuatro ejes analíticos. El primero abordó la transformación identitaria, entendida como los cambios en la autopercepción derivados de la experiencia universitaria. El segundo se centró en el proyecto de vida, relacionado con las aspiraciones profesionales y las expectativas de futuro construidas durante la trayectoria académica. El tercer eje correspondió a la movilidad social situada, vinculada con las expectativas de mejora en las condiciones de vida asociadas a la educación superior en contextos territoriales específicos. Finalmente, la pertenencia territorial, referida a la relación entre la formación universitaria y el vínculo con el lugar de origen.

Los participantes debían cumplir dos condiciones: haber cursado al menos tres años académicos y provenir de la región. Las entrevistas se realizaron de forma privada, con una duración aproximada de 30 a 45 minutos, y fueron grabadas en audio. Antes de cada entrevista, los participantes firmaron el consentimiento informado.

Para la selección de participantes, se utilizó un muestreo progresivo hasta lograr la saturación teórica. Durante la aplicación de las entrevistas se mantuvo una postura neutral y se procuró un ambiente de confianza para facilitar la expresión de experiencias. Se explicó a los participantes que su colaboración era voluntaria, con libertad de retirarse si lo deseaban y que sus respuestas no tendrían implicaciones académicas. Participaron en total 18 estudiantes: 6 mujeres y 12 hombres.

El análisis se realizó conforme a la propuesta metodológica de Smith y Nizza (2022) para enfoque del AFI. Se desarrolló en varias fases: primero, con apoyo del software ATLAS.ti se transcribieron los audios y se verificó la literacidad de la escritura; seguido a ello, se efectuó la codificación inicial colocando las notas descriptivas, lingüísticas y conceptuales; posteriormente, se agruparon códigos y categorías emergentes atendiendo a patrones de convergencia y divergencia para construir los temas interpretativos. Finalmente, los significados emergentes se organizaron en categorías que no fueron definidas previamente, y surgieron del diálogo con los datos. El análisis avanzó de forma iterativa. Se revisaron las transcripciones en varias ocasiones para comparar interpretaciones y contrastar hallazgos, lo que permitió sostener coherencia analítica y consistencia metodológica (Smith et al., 2021). El estudio se desarrolló conforme a los principios éticos establecidos por la American Educational Research Association (AERA, 2011), garantizando la participación voluntaria de los estudiantes, el consentimiento informado, y la confidencialidad de la información proporcionada.

Resultados.

El análisis interpretativo permitió identificar cuatro categorías que estructuran la experiencia universitaria en el contexto rural. Estas categorías no operan de manera aislada; en conjunto, delinean significados vinculados con la dimensión subjetiva, la proyección profesional, y el vínculo comunitario. A continuación, se presentan los hallazgos de cada una de las dimensiones.

Transformación identitaria.

Los estudiantes describen la experiencia universitaria como un punto de inflexión en su autopercepción. Diversos comentarios documentan una transformación radical en la visión que tienen sobre sí mismos, pasando de una percepción de incapacidad o duda a una de logro, capacidad y legitimidad. Un estudiante dice: *“Para mí cambió mi vida, porque no creía poder terminar una carrera...”* (ES11_M). Esta afirmación evidencia un proceso de reconocimiento personal en el que la educación

superior deja de percibirse como una posibilidad lejana y comienza a formar parte de su trayectoria de vida.

Este cambio también se manifiesta en la manera en que los estudiantes describen su papel dentro de su entorno social. Algunos participantes señalan que la formación universitaria les ha permitido asumir nuevas responsabilidades y desempeñar un papel activo en su comunidad. Al respecto comentan: “*Mi vida ha formado un cambio muy positivo...*” (ES10_H). “*He podido ayudar y también asesorar a muchas personas*” (ES12_H); lo que sugiere un desplazamiento desde una posición inicial de aprendiz hacia una de actor capaz de orientar o apoyar a otros.

La universidad aparece en su narrativa como un espacio donde se conjuga la práctica y la responsabilidad ética en expresiones como: “*Aprendemos haciendo*” (ES1_M). En este proceso, surge una ampliación ética explícita que trasciende lo instrumental: “*aprendimos el valor que le debemos dar a los animales*” (ES17_H). La transformación identitaria no se limita al ámbito profesional; también incorpora responsabilidad y sensibilidad frente al entorno.

Asumirse como universitario redefine la posición simbólica que los estudiantes ocupan en su comunidad y define una identidad profesional en construcción. Este proceso amplía sus expectativas, fortalece la confianza personal, y simultáneamente favorece el reconocimiento social. La universidad se convierte así en un espacio donde se reorganiza el sentido de vida y se amplía la mirada sobre el entorno. El cambio no se reduce a la adquisición de conocimientos técnicos; también se manifiesta en prácticas cotidianas y en una mayor responsabilidad ética. No solo implica adquirir conocimientos, sino redefinir el lugar que ocupan en su familia y comunidad, estableciendo progresivamente una identidad profesional que aún se encuentra en construcción.

Proyecto de vida y horizonte existencial.

Más allá del cambio presente, los discursos revelan una clara direccionalidad futura. La experiencia universitaria no solo transforma quiénes son, sino que estructura un horizonte profesional definido, así se

muestra en algunos testimonios: “*Ser un excelente médico veterinario*” (ES15_H). Aquí la excelencia se define como dominio disciplinar, acumulación de conocimiento y competencia profesional, asociada al capital cultural institucionalizado (título) y al capital profesional.

Expresiones como “*Espero ser uno de los mejores cirujanos*” (ES6_M) introducen un matiz distinto. Aquí ya no se trata solo de competencia técnica. También intervienen jerarquías, comparaciones y formas de diferenciación dentro del campo profesional. Esta forma de entender el desempeño refleja un horizonte meritocrático, en el que el reconocimiento depende de la distinción frente a otros y del posicionamiento competitivo. En este sentido, el campo profesional aparece como un espacio jerarquizado donde aspirar a estar entre los mejores implica buscar prestigio y capital simbólico.

Esta categoría se distingue de la transformación identitaria porque no se refiere únicamente al cambio en la autopercepción actual, sino a la construcción de un proyecto de vida en torno a la profesión. Aparece una vocación explícita, acompañada de disciplina formativa y aspiración de excelencia: “*Aprender lo máximo posible... y dejar mi huella en el bienestar animal...alcanzar el conocimiento para poder trabajar en la rama*” (ES10_M). La proyección profesional se convierte en eje del horizonte existencial.

En algunos casos, el proyecto profesional incorpora una dimensión de servicio: “*Aprender todo lo que se pueda... para poder ayudar a mi comunidad*” (ES14_H); así la excelencia no se reduce al desempeño individual, sino que se resignifica como impacto social. El horizonte existencial combina realización personal, inserción laboral y compromiso comunitario, una narrativa de propósito en la que el éxito profesional se vincula con utilidad colectiva.

Expresiones como: “*Trabajar en lo que quiero que son los animales*” (ES6_M) y “*Aprender todo lo necesario para mi futuro laboral*” (ES8_M) muestran que el deseo de ejercer la profesión se conjuga con la búsqueda de reconocimiento como sujeto competente y socialmente valioso.

En este sentido, emerge una subjetividad profesional en construcción: el estudiante no solo aspira a trabajar, sino a ser reconocido como profesional legítimo. La profesionalización implica acumulación de

distintos tipos de capital, abre oportunidades de movilidad y profesionalización que antes resultaban difíciles de imaginar. De este modo, el campo profesional comienza a percibirse como una opción real. Cambia su horizonte temporal, el futuro adquiere mayor peso en sus decisiones y expectativas. Al mismo tiempo, se redefine su autoidentificación y su lugar simbólico dentro de la comunidad.

Movilidad social situada.

La universidad también es interpretada como oportunidad estructural de mejora. Los estudiantes reconocen su carácter accesible y el apoyo institucional como condiciones fundamentales para su permanencia, lo que se expresa en la valoración de la educación como *“Muy buena oportunidad de salir adelante”* (ES3_H). En esa línea, la experiencia universitaria se encuentra estrechamente vinculada con los apoyos institucionales que permiten sostener la trayectoria educativa; particularmente, la beca es reconocida como un recurso clave, al señalar que *“La beca fue un gran apoyo... sustento para mí y mi familia”* (ES5_H), *“hasta ahorita la beca... me ha ayudado mucho”* (ES13_H), ya que posibilita *“Estudiar sin preocuparte por tu economía”* (ES11_H).

En ese contexto, la movilidad aparece vinculada a condiciones institucionales que amplían las oportunidades de acceso a la educación superior en entornos donde históricamente éstas han sido limitadas. La gratuidad y los apoyos económicos son valorados como mecanismos que reducen barreras estructurales y permiten que estudiantes provenientes de familias sin antecedentes universitarios puedan sostener su formación profesional; asimismo, algunos participantes destacan que el acceso a la institución se percibe como incluyente, al señalar que *“se apoya a todos porque al entrar no ocupas examen de admisión y no hay límite de edad”* (ES5_H).

La movilidad no se plantea únicamente en términos individuales. En los relatos estudiantiles aparece vinculada con la posibilidad de mejorar la trayectoria familiar y generar beneficios para el entorno cercano. De ahí surge la expectativa de obtener mejores ingresos: *“Poder ganar dinero de los mismos”* (ES17_H);

esta aspiración se entrelaza con una dimensión colectiva: *“Mi comunidad ha tenido impacto tanto económico como cultural”* (ES13_M).

De ese modo, la movilidad no se entiende solo como una mejora económica futura, sino también como una forma de reposicionamiento simbólico dentro del territorio. En este marco, la universidad representa una promesa de movilidad social anclada en el territorio. Lejos de asociarse necesariamente con procesos de migración hacia espacios urbanos; la movilidad es interpretada como una posibilidad de fortalecimiento local, donde el conocimiento adquirido se proyecta hacia la comunidad de origen.

Pertenencia y vínculo territorial.

Los testimonios estudiantiles indican que la experiencia universitaria no implica necesariamente un alejamiento del territorio de origen. En varios casos ocurre lo contrario. Los participantes conciben su formación profesional como un recurso que puede aplicarse en su propio entorno comunitario, especialmente para atender necesidades locales y fortalecer procesos de desarrollo en la región; así el conocimiento adquirido en la universidad se interpreta como una herramienta útil para intervenir en su contexto inmediato.

Esto se expresa en testimonios como: *“trabajar con productores locales sin duda me ha dado mucho conocimiento”* (ES13_H). *“He puesto en práctica lo aprendido al ayudar al ganado de mi familia”* (ES3_H), así como *“Impacto de cirugía en la comunidad, las personas la solicitan”* (ES1_M). En este contexto, el conocimiento adquirido en la universidad retorna al territorio mediante acciones concretas de servicio y acompañamiento comunitario. Así lo expresan algunos estudiantes: *“te ayuda a convivir con tu comunidad y sobre todo la experiencia práctica que proporciona te adentra más a la realidad de cómo son las cosas”* (ES9_H). *“Dar cursos y pláticas a la comunidad”* (ES18_H) y *“Generar médicos para la comunidad”* (ES17_H).

Estas experiencias contribuyen a la formación de una identidad profesional que no se construye en oposición al territorio, sino en estrecha relación con él. El estudiante en formación se reconoce al mismo

tiempo como miembro de la comunidad y como portador de un saber especializado que puede ponerse al servicio de su entorno. De esta manera, la pertenencia amplía su sentido al combinar cercanía social y responsabilidad colectiva, como lo refleja la expresión: “*Nos tratamos como una familia*” (ES11_H).

Estas experiencias muestran que los estudiantes no conciben su formación profesional exclusivamente como un medio para abandonar su comunidad, sino como una oportunidad para intervenir en su propio entorno social. La experiencia universitaria aparece así vinculada a un sentido de pertenencia territorial que combina formación profesional, compromiso comunitario y reconocimiento social dentro del espacio local. Los testimonios indican que la educación superior en este contexto rural puede favorecer procesos de articulación entre conocimiento académico y prácticas comunitarias.

Interpretación general.

Para dar respuesta al propósito de investigación, el cruce analítico de las categorías sugiere que la formación universitaria en la ruralidad puede tener implicaciones que trascienden la trayectoria individual de los estudiantes. Los resultados muestran que la experiencia universitaria no se limita a la adquisición de conocimientos profesionales.

Se trata de un proceso complejo que involucra la autopercepción estudiantil, los horizontes de futuro y la posición que los estudiantes ocupan en su sociedad y territorio. Al mantenerse vinculados con sus comunidades, los profesionistas en formación pueden contribuir al desarrollo local. Esto ocurre mediante la acumulación de capital humano y cultural, la mejora de actividades productivas, la generación de servicios profesionales, el autoempleo y la transferencia de conocimiento hacia las familias y el entorno cercano. Al mismo tiempo, la presencia de jóvenes universitarios provenientes de la propia comunidad modifica las jerarquías simbólicas del saber y amplía las expectativas educativas de las nuevas generaciones.

En este sentido, la educación superior no solo transforma trayectorias personales, se convierte en un factor que fortalece procesos de desarrollo territorial endógenos al reintegrar el conocimiento académico al tejido

social y productivo de la comunidad. Los resultados no solo confirman marcos teóricos existentes, sino que revelan tensiones entre interpretaciones críticas, sociológicas y economicistas sobre el sentido de la educación superior.

Discusión.

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio se relaciona con la transformación identitaria profunda en la autopercepción de los estudiantes, quienes pasan de la incertidumbre a una identidad profesional emergente. Este resultado coincide con estudios que señalan que la universidad desempeña un papel relevante en la configuración de la autopercepción estudiantil. Durante la trayectoria académica, consolidan su autoeficacia y desarrollan una mayor identificación con su campo disciplinar (Nieminen, 2025; Huang & Rusdi, 2025; Salame et al., 2025).

Desde una perspectiva freiriana, este proceso permite comprender el papel de la educación en la transformación de la conciencia. A través de la formación, los estudiantes reinterpretan su lugar en el mundo y orientan sus acciones hacia posibles cambios en su realidad social (Siqueira et al., 2023); no obstante, los resultados del presente estudio sugieren que estos procesos de transformación pueden manifestarse principalmente en el ámbito educativo y cotidiano, donde la experiencia universitaria favorece la reconfiguración personal, aspiraciones profesionales y vínculos territoriales.

Desde esta pedagogía, la educación debe favorecer el desarrollo de una conciencia crítica que permita comprender y transformar la realidad social (Ćumura y Petrović, 2022); sin embargo, los resultados obtenidos sugieren que dicha transformación puede manifestarse de formas más situadas y cotidianas, no necesariamente en las respuestas clásicas propuestas por Freire en términos de cuestionamiento estructural (Freire, 2005). En este caso, la transformación aparece vinculada con procesos de reconstrucción de la identidad personal, ampliación de expectativas profesionales, y fortalecimiento del compromiso con el entorno comunitario. Esto coincide con enfoques contemporáneos que analizan la educación como una

experiencia de transformación cotidiana más que como un espacio explícito de crítica estructural (Droubi et al., 2023).

La transformación de la identidad, según la visión de Bourdieu, se refiere a la adquisición de capital cultural y simbólico, lo cual redefine la posición social de los estudiantes dentro de sus comunidades y les otorga reconocimiento y legitimidad (Grenfell y James, 2003). El modelo de *habitus* enmarca el proceso como el conjunto de disposiciones y percepciones que guían las expectativas de los individuos de acuerdo con su trayectoria social (MacKenzie et al., 2022). Varios testimonios indican que inicialmente los estudiantes no consideraban posible concluir una carrera universitaria, lo que sugiere horizontes de aspiración limitados por su contexto social. En este sentido, la universidad introduce nuevas disposiciones culturales y profesionales que modifican parcialmente el *habitus* previo.

La expansión de la educación superior, sin una estructura productiva capaz de absorber a los profesionistas, puede generar fenómenos de subempleo profesional, en los que los egresados enfrentan dificultades para insertarse en ocupaciones acordes con su formación (Guerrero, 2020). Esto contrasta fuertemente con los testimonios examinados en este estudio, en los cuales la educación universitaria es experimentada principalmente por los estudiantes como una oportunidad para la transformación personal y la contribución a su comunidad.

A partir de esta interpretación, el desarrollo de la identidad puede concebirse como un proceso de empoderamiento personal e incorporación a un campo profesional estructurado por relaciones de poder y diferenciación social (Reay, 2019). La perspectiva de Bourdieu introduce una tensión con la visión emancipadora de la educación: mientras Freire enfatiza su potencial transformador, Bourdieu señala que los sistemas educativos también reproducen jerarquías sociales al legitimar ciertos conocimientos y credenciales (MacKenzie et al., 2022).

Los resultados de este estudio se sitúan en una posición intermedia: la experiencia universitaria amplía horizontes de posibilidad para los estudiantes, pero al mismo tiempo implica su incorporación a un campo

profesional estructurado por lógicas de reconocimiento y diferenciación social. De esta manera, la formación universitaria contribuye a reorganizar las jerarquías simbólicas del conocimiento dentro del territorio, posicionando a los estudiantes como mediadores entre el saber académico y las prácticas locales. Otra dimensión analizada corresponde a la construcción de proyectos de vida y horizontes existenciales. Los estudiantes describen aspiraciones profesionales claras asociadas a la mejora de sus oportunidades laborales, lo que dialoga parcialmente con la teoría del capital humano de Becker, que concibe la educación como una inversión destinada a incrementar la productividad individual y favorecer el crecimiento económico (Rodríguez y Islas, 2025).

Los testimonios analizados sugieren que el significado atribuido a la formación universitaria trasciende esta lógica estrictamente económica, incorporando aspectos como la realización personal, el compromiso social y el reconocimiento comunitario. Este hallazgo dialoga con la crítica de Edeji (2024), quien propone que la teoría del capital humano tiende a reducir el propósito de la educación a la formación de habilidades productivas orientadas al crecimiento económico.

Las experiencias obtenidas muestran que los estudiantes no identifican su formación universitaria únicamente en términos de retorno económico, sino también como una oportunidad de contribución al bienestar de su comunidad. En este sentido, los resultados sugieren que el significado atribuido a la educación superior trasciende la lógica instrumental del capital humano.

Guerrero (2020) advierte que el mercado laboral mexicano presenta limitaciones para absorber a los profesionistas formados bajo el modelo de capital humano. En este sentido, en los relatos aparece la idea de que la formación universitaria puede abrir oportunidades tanto para ellos como para sus familias; sin embargo, estas expectativas pueden enfrentarse a un mercado laboral que no siempre recompensa de manera proporcional el capital educativo adquirido; por ello, atribuir a la educación la solución de problemas como la pobreza o el desempleo implica ignorar las estructuras sociales que producen y mantienen dichas desigualdades (Edeji, 2024).

Desde el enfoque de Bourdieu, la educación permite acumular capital cultural que puede convertirse en un recurso para mejorar la posición social de los individuos (MacKenzie et al., 2022). En el caso analizado, los apoyos institucionales aparecen como mecanismos que facilitan el acceso a este capital cultural, lo que introduce un matiz relevante respecto a la interpretación de la educación como mecanismo automático de movilidad social.

Esto introduce un matiz relevante en la interpretación de la educación como vía de movilidad social. En el país, niveles educativos más altos no siempre se traducen en mejoras significativas en la posición socioeconómica. Esta situación cuestiona la relación lineal entre educación y movilidad social planteada por la teoría del capital humano (Guerrero, 2020).

Desde esta perspectiva, las expectativas de los estudiantes se relacionan más con el valor simbólico de la educación que con garantías estructurales de mejora económica. Además, la movilidad social es concebida no solo como un logro individual. También se vincula con el bienestar de la familia y de la comunidad. En este sentido, Auerbach y Green (2024) señalan que las decisiones educativas no pueden entenderse únicamente como elecciones individuales basadas en cálculos de costo-beneficio, ya que están influidas por normas sociales, dinámicas familiares y contextos colectivos de aprendizaje.

Se ha documentado, que particularmente en estudiantes de primera generación, los proyectos educativos suelen articularse con experiencias y expectativas del hogar, donde la educación superior interviene como una vía para mejorar las condiciones de vida más allá de la realización personal (Carrasco, 2024; Rodríguez y Islas, 2025). En el ámbito rural, la educación universitaria podría contribuir al fortalecimiento del tejido local para desarrollar la capacidad local de las comunidades y el desarrollo territorial (Rostrán-Sandino, 2025).

A diferencia de las creencias convencionales que vinculan la educación superior con la migración urbana, estos estudiantes argumentan que la educación superior es un medio de intervención en su propio territorio (Parsons, 2022; Sowl et al., 2022). Esta visión refleja los resultados reportados en este estudio, donde el

estudio universitario se enmarca como una contribución y no como una salida del territorio. Simultáneamente, las experiencias universitarias en el contexto rural emergen como un proceso de transformación que atraviesa su forma espacial basada en el terreno, donde el conocimiento institucional se formula con las necesidades y dinámicas del contexto local.

La literatura también ha documentado procesos de transferencia de conocimiento. Diversos estudios muestran que los estudiantes provenientes de contextos familiares y comunitarios movilizan saberes adquiridos en estos entornos y los transforman en capital educativo durante su paso por la universidad. Posteriormente, ese conocimiento retorna a sus comunidades en forma de prácticas y saberes aplicados (Carrasco, 2024).

A diferencia de lo señalado en parte de la literatura sobre estudiantes rurales, los testimonios analizados en este estudio no se centran en experiencias de exclusión simbólica dentro del espacio universitario. Predominan, más bien, narrativas de logro y cambio personal. Esto sugiere que las condiciones institucionales del contexto analizado podrían estar favoreciendo experiencias educativas más inclusivas. Las cuatro categorías identificadas —transformación identitaria, construcción de proyectos de vida, expectativas de movilidad social, y vínculo territorial— pueden entenderse como dimensiones interrelacionadas de un proceso más amplio de transformación social. Los resultados también indican que ningún marco teórico, por sí solo, permite explicar plenamente la complejidad de la experiencia universitaria en contextos rurales.

CONCLUSIONES.

El presente estudio permitió comprender cómo los estudiantes interpretan su experiencia universitaria en un contexto rural. Los resultados muestran que la educación superior adquiere significados que van más allá de la dimensión académica.

La trayectoria universitaria aparece como un proceso complejo. En él se entrelazan transformaciones identitarias, la construcción de proyectos de vida, expectativas de movilidad social, y una redefinición del

vínculo con el territorio. Aquí la universidad actúa como un escenario en el que los estudiantes amplían sus horizontes de aspiración, mejoran su autoconcepción como profesionales en formación, y replantean su posición en sus comunidades.

Los estudiantes extraen una narrativa de sus experiencias diarias vividas en la universidad. Para un estudiante universitario que vive en un contexto rural, esto significa algo más allá de solo formación académica, y es en cambio, una evolución de la persona, un proceso de crecimiento personal, social y profesional. Las dinámicas aquí elucidadas brindan una oportunidad para que entendamos que la educación superior no es simplemente una cuestión de cambiar trayectorias individuales, sino también de influir en cómo se distribuyen los profesionales a lo largo del territorio.

Desde ese ángulo analítico, los resultados del estudio sugieren una vía alternativa para abordar las dificultades para atraer y retener profesionistas en regiones rurales, particularmente en sectores como la salud, la educación, la asistencia técnica o los servicios especializados. En muchas de estas regiones, las condiciones de aislamiento geográfico, las limitadas oportunidades laborales y la menor disponibilidad de infraestructura suelen desincentivar la llegada de profesionales formados en contextos urbanos, generando brechas persistentes en la provisión de servicios. Aunque algunos puedan migrar hacia otras regiones para continuar su trayectoria profesional, existe una mayor probabilidad de que ejerzan su profesión en áreas con características sociales y territoriales similares a aquellas en las que crecieron. Desde esta perspectiva, el fortalecimiento de instituciones de educación superior ubicadas en territorios rurales adquiere una relevancia estratégica.

En términos académicos, el estudio aporta evidencia sobre la complejidad de la experiencia universitaria, mostrando que esta no puede comprenderse únicamente desde enfoques centrados en el capital humano o en la movilidad económica, sugieren que la experiencia universitaria en contextos rurales debe analizarse considerando las múltiples dimensiones sociales, culturales y territoriales que influyen en las trayectorias formativas; por el contrario, la educación superior involucra procesos interrelacionados de transformación

identitaria, construcción de aspiraciones, y articulación con el territorio que configuran trayectorias profundamente situadas en el contexto social de los estudiantes.

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra su carácter situado, ya que la investigación se desarrolló en una institución específica ubicada en un contexto rural específico, lo que implica que los resultados no pueden generalizarse automáticamente a cualquier entorno educativo, solamente a universidades con condiciones similares; asimismo, el tamaño reducido de la muestra, propio del enfoque cualitativo y del diseño de análisis fenomenológico interpretativo, privilegia la profundidad en la comprensión de las experiencias estudiantiles por encima de la representatividad estadística; por otra parte, los hallazgos se construyeron a partir de narrativas y percepciones de los estudiantes, lo que supone una aproximación interpretativa basada en experiencias subjetivas que pueden variar según las trayectorias individuales. En algunos casos, además, las respuestas obtenidas durante las entrevistas fueron relativamente breves, lo que pudo limitar el nivel de detalle de ciertos relatos.

Finalmente, el estudio se centra en estudiantes que aún se encuentran en proceso de formación, por lo que no permite analizar las trayectorias profesionales posteriores de los egresados; aspecto que podría ser explorado en investigaciones futuras mediante estudios de seguimiento que permitan comprender cómo se materializan las expectativas identificadas y analizar en qué medida los procesos de transformación observados durante la formación universitaria se reflejan posteriormente en su inserción laboral y en su contribución al desarrollo de los territorios de origen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. AERA. (2011). Code of ethics: American Educational Research Association approved by the AERA Council February 2011. *Educational Researcher*, 40(3), 145–156. <https://doi.org/10.3102/0013189X11410403>
2. Atstāja, D. (2025). Leveraging sustainable development goals to transform higher education and advance sustainability science. *Sustainability*, 17(17), 7807. <https://doi.org/10.3390/su17177807>

3. Auerbach, P., & Green, F. (2024). Reformulating the critique of human capital theory. *Journal of Economic Surveys*, 39, 1839–1851. <https://doi.org/10.1111/joes.12675>
4. Baker, S., Blunden, H., Hoenig, J., Ring, K., & Xavier, A. (2025). “If we can grow them here it just makes sense”: Disrupting higher education narratives through Country University Centres in regional and rural Australia. *International Journal of Educational Research*, 131, 102560. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102560>
5. Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3rd ed.). University of Chicago Press.
6. Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). Sage.
7. Carrasco, A. (2024). The journey to graduate school: An exploration of first-generation Latine students’ transmission of knowledge to capital. *Education Sciences*, 14(7), 768. <https://doi.org/10.3390/educsci14070768>
8. Cruz García, D. A., Cala-Vitery, F., & Plaza Maldonado, R. (2026). Bridging the gap: A scoping review of rural higher education and integral human development in Latin America. *Sustainability*, 18(5), 2287. <https://doi.org/10.3390/su18052287>
9. Ćumura, L., & Petrović, V. (2022). Paulo Freire: From critical consciousness to the pedagogy of the oppressed. *KNOWLEDGE – International Journal*, 55(5), 959–964. https://www.researchgate.net/publication/379543770_Paulo_Freire_From_Critical_Consciousness_to_the_Pedagogy_of_the_Oppressed
10. Dimopoulos, K., & Koutsampelas, C. (2024). Towards a new approach for understanding educational inequality: The Sen–Bourdieu–Bernstein theoretical framework. *International Journal of Educational Research*, 125, 102347. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102347>

11. Droubi, S., Galamba, A., Fernandes, F. L., de Mendonça, A. A., & Heffron, R. J. (2023). Transforming education for the just transition. *Energy Research & Social Science*, 100, 103090. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2023.103090>
12. Edeji, O. C. (2024). Neo-liberalism, human capital theory and the right to education: Economic interpretation of the purpose of education. *Social Sciences & Humanities Open*, 9, 100734. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100734>
13. Finlay, L. (2021). *Phenomenology for therapists: Researching the lived world* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
14. Flanagan-Bórquez, A., Rojas-Murphy Tagle, A., Guzmán-Valenzuela, C., & Varas-Aguilera, P. (2023). Análisis crítico del estado de la investigación sobre estudiantes de primera generación en Latinoamérica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(97), 363–390.
15. Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (42.ª ed.). Paz e Terra.
16. Giroux, H. A. (2022). *Pedagogy of resistance: Against manufactured ignorance*. Bloomsbury Academic.
17. Grenfell, M., & James, D. (2003). *Bourdieu and education: Acts of practical theory*. Routledge.
18. Guerrero, M. (2020). Teoría y realidad del capital humano en México. *RIESED: Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(10), 1–15.
19. Huang, X., & Rusdi, F. A. B. (2025). The relationship between procrastination and professional identity: The mediating role of self-efficacy and the moderating role of grades. *Acta Psychologica*, 261, 105750. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105750>
20. Lloyd, M. W., & Ordorika, I. (2021). International university rankings as cultural imperialism: Implications for the Global South. En *Global university rankings and the politics of knowledge* (pp. 25–49). University of Toronto Press.

21. MacKenzie, A., Chiang, T. H., & Thurston, A. (2022). New insights on the persistence and reproduction of educational inequality and injustice: Towards a synthesis of Nussbaum's capabilities approach and Bourdieu's theories. *International Journal of Educational Research*, 115, 102032. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102032>
22. Navarro-Cendejas, J. (2025). Estratificación horizontal de la educación superior y clase social de destino en México: Un análisis exploratorio. *Perfiles Educativos*, 47(número especial), e61882. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2025.47.61882>
23. Nieminen, J. H. (2025). How does assessment shape student identities? An integrative review. *Studies in Higher Education*, 50(2), 287–305. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2334844>
24. Parsons, R. (2022). Moving out to move up: Higher education as a mobility pathway in the rural South. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 8(3), 208–229. <https://doi.org/10.7758/RSF.2022.8.3.09>
25. Parsons, R. (2022). Moving out to move up: Higher education as a mobility pathway in the rural South. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 8(3), 208–229. <https://doi.org/10.7758/RSF.2022.8.3.09>
26. Puente, M., Romero, M., Ríos-Arroyo, D., & Gutiérrez-Serrano, G. (2025). “Contributing to something good”: Rural Latinx college students' giving back through STEM degrees and careers. *Frontiers in Education*, 10, 1601579. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1601579>
27. Ramli, R., Razali, R., Gadeng, A. N., Diana, N., & Hariadi, J. (2025). Integrating local knowledge into higher education: A qualitative study of curriculum innovation in Aceh, Indonesia. *Education Sciences*, 15(9), 1214. <https://doi.org/10.3390/educsci15091214>
28. Reay, D. (Ed.). (2019). *Bourdieu and education*. Routledge.

29. Rodríguez Galván, J. Y., & Islas Aguirre, J. F. (2025). Retornos a la educación superior en México: Un análisis transversal, 2010–2024. *Economies*, 13(2), 43. <https://doi.org/10.3390/economies13020043>
30. Rostrán-Sandino, R. A. (2025). Universidad en el campo: Impulsando el desarrollo humano sostenible a través de la educación rural. *Wani*, (82). <https://doi.org/10.5377/wani.v41i82.20261>
31. Salame, A. H., Tengku Shahdan, T. S., Kayode, B. K., & Pek, L. S. (2025). Enhancing STEM education in rural schools through play activities: A scoping review. *International Journal on Studies in Education (IJonSE)*, 7(1), 103–124. <https://doi.org/10.46328/ijonse.293>
32. Salomón Aké-Uitz, D. (2023). Did the expansion of educational supply at higher education promote intergenerational social mobility in Mexico? *Estudios Económicos*, 38(1), 103–142. <https://doi.org/10.24201/ee.v38i1.437>
33. Siqueira, A. C. O., Honig, B., Mariano, S., Moraes, J., & Cunha, R. M. (2023). Creating economic, social, and environmental change through entrepreneurship: An entrepreneurial autonomy perspective informed by Paulo Freire. *Journal of Business Venturing Insights*, 19, e00386. <https://doi.org/10.1016/j.jbvi.2023.e00386>
34. Smith, J. A., Larkin, M., & Flowers, P. (2021). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE.
35. Smith, J. A., & Nizza, I. E. (2022). *Essentials of interpretative phenomenological analysis*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000259-000>
36. Sowl, S., Smith, R. A., & Brown, M. G. (2022). Graduates of rural colleges: Who returns home? *Sociologia Ruralis*, 87(1), 303–329. <https://doi.org/10.1111/ruso.12416>
37. Tight, M. (2019). The neoliberal turn in higher education. *Higher Education Quarterly*, 73(2), 273–284. <https://doi.org/10.1111/hequ.12197>
38. Uriarte, S., Baier-Fuentes, H., & Geldes, C. (2025). Ten years of sustainable development goals in

Latin America and the Caribbean: A review and research agenda. *Sustainability*, 17(17), 8084.

<https://doi.org/10.3390/su17178084>

39. Zabala Perilla, A. F., & Knobloch, N. A. (2021). A literature review of rural youth studies in Latin America and the Caribbean during 2001–2019. *Ciencia y Tecnología Agropecuaria*, 22(3), e2310.

https://doi.org/10.21930/rcta.vol22_num3_art:2310

DATOS DE LOS AUTORES.

1. **Karla María Siordia Portela.** Maestra en Fiscalización y Control Gubernamental. Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos (estudiante de tiempo completo). Instituto Tecnológico de Sonora, México. Correo electrónico: karla.siordia4307@potros.itson.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4696-9392>.
2. **Ramona Imelda García López.** Doctora en Educación, Profesora-Investigadora Titular de Tiempo Completo del Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora, México. Correo electrónico: igarcia@itson.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0091-3427>. Autora de correspondencia.
3. **Martha Olivia Ramírez Armenta.** Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos, Profesora-Investigadora de Tiempo Completo del Departamento de Letras y Lingüística, Universidad de Sonora, México. Correo electrónico: olivia.ramirez@unison.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1185-3597>

RECIBIDO: 11 de marzo del 2026.

APROBADO: 2 de abril del 2026.