

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
FACULTAD DE GEOGRAFÍA E HISTORIA  
Departamento de Antropología Social



**TESIS DOCTORAL**

**Herencias, contradicciones y resignificaciones de la política educativa  
intercultural en el sur de Veracruz, México.  
Un estudio acerca de la Universidad Veracruzana Intercultural,  
(UVI)**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Dulce Angélica Gómez Navarro**

Directores

**Adela Franzé Mundanó  
Gunther Dietz**

**Madrid, 2016**



**Herencias, contradicciones y resignificaciones de la política educativa intercultural en el sur de Veracruz, México. Un estudio acerca de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI).**

Tesis doctoral

Dulce Angélica Gómez Navarro

Directora: Dra. Adela Franzé Mudanó

Codirector: Dr. Gunther Dietz

Departamento de Antropología Social  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Universidad Complutense de Madrid  
Madrid, 2015



# Índice

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Índice</b> .....  | <b>2</b>  |
| <b>Resumen en español</b> .....  | <b>8</b>  |
| <b>Resumen en inglés</b> .....   | <b>12</b> |
| <b>Introducción</b> .....  | <b>16</b> |
| <b>1. Del indigenismo a las políticas educativas interculturales en México</b> ..... | <b>27</b> |
| 1.1 ¿Qué hacemos con los indios? De la colonia al México independiente .....         | 30        |
| 1.2 La mancuerna inseparable: antropología e indigenismo .....                       | 34        |
| 1.3 Entre el neoindigenismo, el racismo y la lucha por las autonomías indígenas .... | 39        |
| 1.4 Discusiones en torno a la identidad étnica-nacional.....                         | 44        |
| 1.5 El concepto de comunidad y el comunalismo como ideología.....                    | 50        |
| 1.6 Breve recorrido de la política educativa indígena.....                           | 54        |
| 1.6.1 Educación indígena colonial y en el México independiente .....                 | 54        |
| 1.6.2 De la escuela rural revolucionaria a la década de los años setenta .....       | 56        |
| 1.6.3 De la educación bilingüe bicultural a la bilingüe intercultural .....          | 59        |
| 1.7 Figuras de intermediación .....  | 63        |
| 1.8 La interculturalidad en las políticas de educación superior para indígenas.....  | 68        |
| 1.8.1 Universidades interculturales (UI's) en México.....                            | 71        |
| 1.9 Paradojas de la interculturalidad .....  | 80        |
| <b>2. La universidad como campo de poder y la construcción de identidades</b> .....  | <b>85</b> |
| 2.1 La juventud rural en el contexto global.....                                     | 85        |
| 2.2 El juego de las identidades.....   | 89        |
| 2.3 La teoría de los campos .....  | 92        |
| 2.4 Los conceptos de habitus y agencia .....   | 97        |
| 2.5 La universidad como campo .....  | 100       |
| 2.6 La identidad disciplinar y profesional.....                                      | 108       |

|   |            |
|---|------------|
| <b>3. Consideraciones metodológicas: el camino sinuoso de hacer investigación.....</b>                                  | <b>114</b> |
| 3.1 Acerca de mi locus de enunciación cultural .....  | 114        |
| 3.2 El objeto dinámico de estudio.....  | 120        |
| 3.3 La UVI sede las Selvas como campo universitario.....  | 123        |
| 3.4 La etnografía como herramienta de esta investigación .....  | 129        |
| 3.4.1 Actores de la investigación .....   | 133        |
| 3.5 La reflexividad en el trabajo de campo .....  | 135        |
| <br>  |            |
| <b>4. La Sierra de Santa Marta (SSM) en el Sur de Veracruz; crónica de una región en reconfiguración .....</b>          | <b>144</b> |
| 4.1 Localización y breve panorama histórico .....   | 144        |
| 4.2 Transformaciones económicas y sociales en el siglo XX; efectos de la ganadería extensiva y el reparto agrario ..... | 149        |
| 4.3 Estadísticas, migraciones y nuevos patrones de consumo.....   | 154        |
| 4.4 Panorama educativo.....   | 162        |
| 4.5 La salud en los pueblos; entre lo popular y lo oficial .....  | 168        |
| 4.6 La cosmogonía y la diversidad religiosa.....  | 172        |
| 4.7 La violencia naturalizada y la mujer en la SSM .....  | 179        |
| 4.8 Condiciones políticas y movimientos sociales de la región .....   | 186        |
| <br>  |            |
| <b>5. El proyecto educativo de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) sede las Selvas.....</b>                  | <b>194</b> |
| 5.1 El marco estructural de la Universidad Veracruzana (UV) .....   | 194        |
| 5.2 La Universidad Veracruzana Intercultural (UVI).....   | 197        |
| 5.2.1 Nacimiento del proyecto .....   | 197        |
| 5.2.2 Sedes de la UVI.....  | 200        |
| 5.2.3 Matrícula estudiantil .....   | 203        |
| 5.2.4 Estructura organizativa y planta académica.....   | 207        |
| 5.2.5 Modelo educativo y la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) .....                       | 207        |
| 5.2.6 La "investigación vinculada" (IV).....  | 213        |
| 5.3 UVI sede las Selvas.....  | 214        |
| 5.3.1 Proceso de gestión de la sede .....   | 215        |

|  |            |
|--|------------|
| 5.3.2 Matrícula estudiantil .....  | 218        |
| 5.3.3 Plantilla académica .....  | 221        |
| 5.3.4 Requisitos de admisión.....  | 222        |
| 5.3.5 Ingreso a UVI y manutención.....   | 224        |
| <b>6. De la otra UVI a la UVI institucional.....</b>   | <b>231</b> |
| 6.1.1 Un modelo educativo “innovador” .....  | 236        |
| 6.1.2 La reingeniería curricular.....  | 244        |
| 6.1.3 La politización de la <i>otra UVI</i> .....  | 249        |
| 6.1.4 La caída del sueño autónomo.....   | 256        |
| 6.1.5 El paso previo a la institucionalización.....  | 260        |
| 6.2 La UVI institucional .....   | 262        |
| 6.2.1 Mecanismos para la institucionalización: despolitizar y academizar .....                       | 262        |
| 6.2.2 La relación con las comunidades .....  | 270        |
| 6.2.3 El desencanto.....   | 273        |
| 6.3 Las condiciones y pugnas del campo.....  | 274        |
| 6.3.1 Condiciones laborales .....  | 275        |
| 6.3.2 Pugnas ideológicas en la UVI Selvas.....   | 280        |
| 6.3.2.1 Postura <i>outsider</i> o <i>heterodoxa</i> .....  | 282        |
| 6.3.2.2 Postura <i>homeguard</i> u <i>ortodoxa</i> .....   | 287        |
| <b>7. Concepciones académicas .....</b>  | <b>292</b> |
| 7.1 El proyecto UVI; estrategias de legitimación y funciones sociales .....                          | 293        |
| 7.2 Las nociones de comunidad y desarrollo.....  | 302        |
| 7.3 El concepto de interculturalidad .....   | 307        |
| 7.4 Los y las jóvenes de la UVI: características educativas y culturales.....                        | 313        |
| 7.5 La LGID: un campo profesional en construcción y el gestor(a) como líder e intermediario(a) ..... | 317        |
| 7.6 El gestor(a) y las orientaciones .....   | 322        |
| 7.7 El gestor(a): su inserción laboral y el autoempleo .....   | 325        |
| 7.8 El gestor(a) y el diálogo de saberes .....   | 329        |

|   |                |
|---|----------------|
| <b>8. Configuración del perfil profesional del LGID.....</b>                    | <b>338</b>     |
| 8.1 Los y las jóvenes de la UVI .....   | 338            |
| 8.2 Componentes del perfil LGID .....   | 343            |
| 8.3 Las nociones de comunidad, desarrollo e interculturalidad.....              | 347            |
| 8.4 Experiencias de "investigación vinculada" (IV) .....                        | 357            |
| 8.5 Las funciones del gestor y la gestora .....                                 | 366            |
| 8.6 La posición social del gestor(a) .....                                      | 376            |
| <br><b>Conclusiones y reflexiones finales.....</b>                              | <br><b>382</b> |
| <br><b>Anexos.....</b>  | <br><b>396</b> |
| Anexo 1. Mapa curricular y organización de los nódulos de la LGID .....         | 396            |
| Anexo 2. Título de Licenciado en Gestión Intercultural para el Desarrollo ..... | 398            |
| Anexo 3. Relación del material de campo.....                                    | 399            |
| <br><b>Referencias bibliográficas .....</b>                                     | <br><b>410</b> |
| <br><b>Lista de gráficos.....</b>   | <br><b>436</b> |
| <br><b>Lista de abreviaturas .....</b>  | <br><b>437</b> |

“[...] Para que pueda ser he de ser otro, salir de mí, buscarme entre los otros, los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia, no soy, no hay yo, siempre somos nosotros [...]”.

*Octavio Paz*



Un trabajo como este no sería posible sin todo el apoyo y ánimo que he tenido a lo largo de estos años. Primeramente quisiera agradecer a CONACYT, por el financiamiento que obtuve para la realización de esta investigación.

A Adela, mi directora de tesis le doy las gracias por las charlas que me hacían vibrar y por su atinada paciencia.

A Gunther, mi codirector, quien me brindó su soporte en mi inserción al campo, por sus lecturas y acertadas correcciones.

A todos los y las colegas del seminario del Departamento de Antropología Social de la UCM, del Instituto de Investigaciones en Educación y del seminario de estudios juveniles de la Universidad Veracruzana, y a mis colegas y amigos del ITESO por su constante apoyo para mantener la disciplina y la reflexión.

A las autoridades y académicos de la DUVI por su recibimiento y sus horas de plática. A cada uno y una de los profesores(as), académicos(as), estudiantes y egresados(as) de la Universidad Veracruzana Intercultural sede las Selvas y a los actores comunitarios y padres de familia de la Sierra de Santa Marta, que me compartieron sus decires y haceres.

A mi mamá y a mi papá por su comprensión en la realización de este proyecto y mis múltiples destinos. A mis cuatro hermanas con A y a mis seis sobrinos(a), por entender mis ausencias y presencias.

A mis amigos y amigas del mundo: Fito, Iván, Raúl, Sam, Miguel, Sherpa, Mony, Crisanto, René, Claudia, Pili, Margot, Tatiana, Mich, Pacheco, Manuel, Flor, entre muchos más que me han acompañado en esta travesía. *Baba nam kevalam.*

A mi compañero: Teocalli, gracias por tu amor y tu luz.

Finalmente a mí querida familia de Huazuntlán: Carmen, Ana Yanci, Omar y Josué, a quienes les dedico este trabajo como muestra de mi admiración y agradecimiento.

¡Tasohkamati!



## Resumen en español

### Herencias, contradicciones y resignificaciones de la política educativa intercultural en el sur de Veracruz, México. Un estudio acerca de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI).

Para mejorar la cobertura en el nivel de educación superior, fomentar el reconocimiento cultural, lingüístico y étnico, así como formar profesionales comprometidos(as) con el desarrollo de sus comunidades, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), impulsó desde el año 2001 la creación de universidades interculturales en México. En la actualidad existen nueve universidades interculturales en diversos estados del país (SEP, 2015), "con una matrícula total de 10,962 estudiantes, de los cuales 46% son mujeres" (SEGOB, 2014:12).

A catorce años de su apertura, se han producido varios estudios y críticas acerca de los resultados de estas instituciones. Se alude a su baja calidad educativa por localizarse en zonas marginadas del país y operar con poco presupuesto; a la alta rotación de su personal; a un insuficiente conocimiento de su oferta educativa en las regiones; y a las dificultades que enfrentan para colocar a sus egresados(as) en campos laborales complejos donde hay escaso margen para el autoempleo. Otro señalamiento es que, a pesar del genuino interés por trascender los fantasmas que persiguen históricamente a las políticas indigenistas, las universidades interculturales evidencian una reconfiguración en clave *neoindigenista* del proyecto educativo, por un lado, y de las historias de resistencia y de capacidad de agencia, por otro.

En la práctica, la política intercultural sigue dirigiéndose solo a los pueblos indígenas, lo cual parece contradecir la amplitud y polisemia del término. Además esa política impone el tipo de formación que deben adquirir los y las jóvenes, fomentando así "su arraigo comunitario" y frenando su inminente "migración", pues se crean licenciaturas exclusivas que retoman los ámbitos clásicos de intervención para el desarrollo de las comunidades mediante la profesionalización de las personas jóvenes,

así como en los años 60 y 70 se apostó por la formación de intermediarios y/o promotores culturales y sociales (Gutiérrez Chong, 2001).

En este panorama se inserta la presente tesis doctoral, cuyo objetivo es develar las concepciones académicas que operan en el campo universitario y en la configuración del perfil profesional del Licenciado(a) en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) sede las Selvas, ubicada en el sur de Veracruz, México.

Es relevante destacar que la UVI Selvas nace de la Universidad Veracruzana en 2005 junto con tres campus más en las regiones Grandes Montañas, Huasteca y Totonacapan, todas del Estado de Veracruz.

Esta investigación de corte etnográfico e interpretativo, uno de sus propósitos metodológicos consistió en documentar la interacción de los sujetos escolares en su cotidianeidad, así como desentrañar los significados específicos y locales (Bertely, 1994) de distintos actores enmarcados en una estructura social e histórica más amplia.

El análisis de la sede Selvas como parte de una política pública, requirió observarla como un campo universitario y político, multiactoral y situado, donde convergen actores comunitarios y locales, actores universitarios y externos, diseñadores y operadores de la política educativa, profesores(as), académicos(as), y los beneficiarios: estudiantes y egresados(as). Además implicó reconocer el conjunto de condiciones económicas, históricas, políticas, sociales y culturales de la región de la Sierra de Santa Marta en la que reside.

Cabe subrayar que el concepto de campo desde la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu (2002), corresponde a un espacio social o microcosmos estructurado, un sistema de fuerzas complejo compuesto de posiciones y red de relaciones sociales entre agentes y/o instituciones, que conlleva alianzas, solidaridades, antagonismos, complicidades tensiones, y especialmente lucha por los diversos capitales, bienes materiales y simbólicos.

En concordancia con lo anterior, en este campo universitario se conjuntan —a su vez— imaginarios, representaciones, concepciones y expectativas de los actores, y que se desprenden de la institución y de sus impactos en materia de movilidad social, y mejoramiento de la calidad de vida, resignificando así, la política educativa.

El presente documento se encuentra dividido en dos partes: la primera engloba un recorrido histórico de las políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas en México donde se encuadra la actual política educativa intercultural y las universidades interculturales (Cfr. Capítulo 1), los conceptos teóricos en los que se apoyó el análisis etnográfico (Cfr. Capítulo 2), la ruta metodológica del estudio (Cfr. Capítulo 3), las características de la Sierra de Santa Marta que fungen como condiciones estructurales del quehacer universitario (Cfr. Capítulo 4) y el proyecto educativo de la UVI Selvas (Cfr. Capítulo 5).

La segunda parte de la tesis presenta los resultados del análisis etnográfico, presentando dos periodos de la institución: la *otra UVI* y la *UVI institucional*, las condiciones laborales y pugnas del campo (Cfr. Capítulo 6), las concepciones académicas de los actores universitarios respecto a temáticas relevantes como la función social de la institución, la comunidad, el desarrollo, la interculturalidad y el campo profesional del GID (Cfr. Capítulo 7), el proceso de configuración del perfil del gestor intercultural para el desarrollo (Cfr. Capítulo 8) y las reflexiones finales.

Como hallazgos sustanciales en esta investigación, puedo señalar la reproducción y reconfiguración de discursos institucionales y académicos de la UVI mediante conceptos clásicos de las políticas educativas indigenistas, como el de comunidad indígena y desarrollo y la formación de intermediarios culturales que prevalecen en la actual política intercultural.

Otro aspecto interesante fue encontrar que la UVI al nacer como un "proyecto políticamente pertinente" mediante su apellido intercultural, contiene significados precisos que otorgan identidad a la formación, pero a su vez conforma una visión intelectualizada que, según los resultados de este estudio, aparece —hasta cierto

punto— alejada de las condiciones sociales y económicas de la región. Una muestra de ello es que se proponga un modelo de autoempleo y autogestión para los nuevos licenciados, aun cuando existen condiciones laborales contextuales que entorpecen dicho objetivo. No obstante, los y las estudiantes obtienen competencias y habilidades no esperadas y que son producto del campo de poder y la cultura escolar que se desarrolla ahí.

Así pues, identifiqué que la UVI, al estar asociada a lo indígena, presenta mayores retos para legitimarse por toda la carga histórica de exclusión y marginación que ha acompañado a los pueblos indígenas en México. Por ello tanto estudiantes, egresados y profesores ponen en marcha distintas estrategias de autolegitimación de la profesión y del proyecto educativo, las cuales se pueden reconocer en los dos periodos de la universidad y en la confluencia de posturas heterodoxas y ortodoxas y la construcción de disposiciones académicas que se activan en el campo UVI.

Finalmente, reflexioné acerca del conjunto de factores y concepciones que acompañan la configuración del perfil del GID y algunos efectos que tiene la política educativa en las dinámicas sociales de la región, por ejemplo en la configuración de nuevas identidades juveniles y étnicas, el empoderamiento de las jóvenes universitarias en un contexto de desigualdad de género, la reivindicación y reinención del discurso étnico y comunitario, la intelectualización de las necesidades sociales de las comunidades, y las tensiones intergeneracionales e interprofesionales por el nuevo status social que adquieren los y las universitarias frente a los sabios locales y otros profesionistas de la región que han conservado sus cotos de poder, por mencionar algunos temas que se podrán profundizar en este estudio.

## Resumen en inglés

### **Inheritance, contradictions and attribution of new significances of the intercultural education policy in the South of Veracruz, Mexico. A study about the Intercultural University of Veracruz (UVI).**

To improve the coverage of the higher education level; to encourage cultural, linguistic, and ethnic recognition; and to educate professionals committed to the development of their communities, the General Coordination of Intercultural Bilingual Education (CGEIB) of the Public Education Secretariat (SEP) has promoted since 2001 the creation of intercultural Universities in Mexico. Currently, there are nine Intercultural Universities in different states of the country (SEP, 2015), “with a total enrollment of 10, 962 students, of which 46% are women” (SEGOB, 2014:12).

Fourteen years since its opening, several studies have been conducted and critical opinions have been made about the results of these institutions. The lower educational quality is attributed to a number of factors; they are located in marginalized areas of the country, they operate with a limited budget, there is a high staff turnover, insufficient knowledge of the educational offer in the regions, and difficulties faced to place their graduates in complex occupational fields where the chance of self-employment is limited. Another criticism that is made is the fact that, despite the genuine interest in overcoming the ghosts that historically follow indigenous policies, Intercultural Universities prove to be a *neo-indigenist* reconfiguration of the educational project, on one hand, and of the resistance stories and sense of agency on the other.

In practice, intercultural policy continues to be directed to only indigenous towns, which seems to contradict the ample range and multiple meanings of the term. Furthermore, this policy dictates the type of education that young people should receive, fomenting their “roots in the community” and deterring their imminent “migration”. Exclusive degrees are being created to take up the classic intervention environments for the communities’ development through professionalization of the

youth; just as in the 60's and 70's the education of intermediaries and/or social and cultural promoters (Gutiérrez Chong, 2001) was encouraged.

It is upon this background that this doctoral thesis is presented. Its objective is to unveil the academic conceptions that operate in the University field and in the professional profile configuration of the University Degree in Intercultural Management for Development (GID), in the Intercultural University of Veracruz (UVI) campus las Selvas, located in the South of Veracruz, Mexico.

It is important to highlight that UVI las Selvas was born from the University of Veracruz in 2005 along with three more campuses in the regions of Grandes Montañas, Huasteca, and Totonacapan, all of them in the State of Veracruz.

In this ethnographic and interpretative research, one of its methodological aims was to document the school subjects' everyday life and in unraveling the specific and local meanings (Bertley, 1994) of different actors framed in a fuller social and historical structure.

The analysis of campus Selvas as a part of a public policy required to observe it as a political and university field, involving several actors. Located in a place where community and local actors, university and external actors, educational policy designers and operators, professors, academic staff, and the beneficiaries: students and graduates converge. It involved as well the recognition of the group of economical, historical, political, social, and cultural conditions of the region of La Sierra Marta, where the University is located.

It is important to stress that the concept of field from Pierre Bourdieu's theoretical perspective (2002) corresponds to a social space or structured microcosms, a complex force system made of positions and social networks between agents and/or institutions, which involves alliances, solidarity, antagonisms, complicity, tension, and especially the fight for the various capitals, material and symbolic assets.

In accordance with the previous information, in this University field, the actors' imaginary, representations, conceptions, and expectations join at the same time, and

they follow from the Institution and its impact in the topic of social mobility and the improvement of life quality. Thus, attributing a new meaning to educational policy.

The present document is divided in two parts: the first one covers a historical tour of the educational policies directed to the indigenous towns in Mexico, where the current intercultural educational policy and Intercultural Universities fit together (Cfr. Chapter 1); the theoretical concepts in which the ethnographic analysis is based on (Cfr. Chapter 2); the methodological route of the study (Cfr. Chapter 3); the characteristics of La Sierra de Santa Marta that serves as structural conditions of the University work (Cfr. Chapter 4); and the educational project of UVI Selvas (Cfr. Chapter 5).

The second part of the thesis presents the results of the ethnographic analysis, covering two periods of the Institution: the *other* UVI and the *institutional* UVI, the working conditions and the field's struggles (Cfr. Chapter 6); the University actors' academic conceptions regarding relevant topics like the institutions' social functions, the community, the development, interculturality, and the GID professional field (Cfr. Chapter 7); the configuration process of the intercultural manager for development (Cfr. Chapter 8); and the final reflections.

As substantial findings in this research, I can highlight the reproduction and the reconfiguration of institutional and academic discourses of UVI through classic concepts of the indigenous educational policies, as that of the indigenous community and development, and the education of cultural intermediaries that prevail in the current intercultural policy.

Another interesting aspect was to discover that UVI, conceived as a "politically pertinent project" through its intercultural last name, it has precise characteristics that provide identity to the education, but at the same time it creates an intellectual vision that, according to the results of this study, appears to be –to a certain point- far from the social and economic conditions of the region. An example of this is the proposed

model of self-employment and self-management for the recent graduates, even though the current working conditions hinder such objective. However, the students do end up with unexpected abilities and competencies that are the product of the power field and the academic culture that is developed in this institution.

Therefore, I identified that the UVI, due to its relationship to the indigenous culture and all of the historical baggage of exclusion and marginalization the indigenous towns in Mexico have carried, faces a larger challenge in trying to legitimize itself. For this reason, students, graduates, and professors use different strategies to self-legitimize their profession and the educational project. This strategies can be seen in the two periods of the University, in the confluence of heterodox and orthodox stances and in the construction of academic dispositions that are active at the UVI campus.

Finally, I reflected about the group of factors and conceptions that accompany the configuration of the GID profile and some effects that the educational policy has upon social dynamics of the region. For example, in the configuration of new young and ethnic identities, the empowering of the University youth in a context of gender inequality, vindication and reinvention of the ethnic and community discourse, the intellectual attribution of the community's social needs, and the intergenerational and interprofessional tensions for the new social status that the University students acquire from the local wise men, just to mention some of the topics that care investigated further in this study.

## Introducción

La inequidad social en México se encuentra en varios niveles y espacios sociales. En materia de educación superior la cobertura es ineficiente y la desigualdad es evidente, especialmente para las zonas rurales:

Mientras en la población urbana de mediano ingreso, el 80% de los jóvenes tiene acceso a la educación superior, en la población rural sólo el 3% puede aspirar a ella, pero sólo el 1% ingresa a instituciones de educación superior y menos del 0.2% egresan y se titulan (ANUIES, 2007:1).

Con base en el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018, publicado en el Diario Oficial de la Federación, se puede observar que estos números se han incrementado de forma aún incipiente pues en el año 2010, sólo el 1.6% de los jóvenes indígenas en el país acceden al nivel superior (SEGOB, 2014).

Para mejorar la cobertura en este nivel educativo, en el 2001 la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) impulsó la creación de universidades interculturales, en respuesta a diversas demandas de movimientos indígenas localizados en regiones con alto índice de marginación.

El modelo educativo propuesto para las universidades interculturales se basa en el enfoque intercultural que promueve la pertinencia y el reconocimiento cultural, lingüístico y étnico, y forma profesionales comprometidos(as) con el desarrollo de sus comunidades.

En la actualidad se cuenta con nueve universidades interculturales en diversos estados del país (SEP, 2015), "con una matrícula total de 10,962 estudiantes, de los cuales 46% son mujeres" (SEGOB, 2014:12). Los programas educativos ofrecen licenciaturas en Gestión, Desarrollo Sustentable, Derecho, Administración, Turismo Alternativo, Salud Comunitaria, y otros campos disciplinares.

A diez años de su apertura, han sido varios los cuestionamientos que han surgido acerca de las universidades interculturales y sus resultados frente a las expectativas de las autoridades educativas, los diseñadores(as) de la política educativa, los académicos(as), los profesores(as), los beneficiarios(as) y los actores locales, especialmente por su asociación a una baja calidad y los múltiples retos a los que se han enfrentado: una operación con poco presupuesto, una alta rotación de personal, la apertura de modelos educativos alternativos, el diseño de carreras desconocidas en las regiones, la promulgación de perfiles profesionales comprometidos con sus regiones y la inserción laboral esperada, entre muchos más.

Asimismo, la producción académica por parte de investigadores, académicos, profesores(as) y estudiantes acerca de la interculturalidad en la educación superior en México ha ido en aumento, a la vez que ha evidenciado la complejidad que supone su carácter situado y multi-actoral. En cuanto a las universidades interculturales, se han estudiado temas como la migración discursiva de la interculturalidad (Mateos Cortés, 2010a), la resignificación de lo étnico o procesos de etnogénesis (Bertely, 2005), el modelo educativo de la interculturalidad (Casillas y Santini, 2006), las trayectorias educativas de los estudiantes en una universidad intercultural (Matus 2010; Duclos, 2009), el diálogo de saberes (Dietz, 2010), entre otros.

La Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) surge en el año de 2005 como un proyecto educativo de la Universidad Veracruzana (UV) en cuatro sedes del estado de Veracruz: Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Selvas –lugar de este estudio–. Actualmente la UV ofrece la Licenciatura en Gestión Intercultural (LGID) desde el 2007<sup>1</sup>, con cinco orientaciones: salud, comunicación, derecho, sustentabilidad y lenguas, además de la Maestría en Educación Intercultural.

La UVI se presenta como un modelo “alternativo y novedoso” (Dietz, 2009), donde la "investigación vinculada" consiste en que los y las alumnas generen proyectos con las comunidades indígenas, constituyendo espacios de "construcción colectiva de saberes", y revalorando las prácticas locales y comunitarias. Además la institución

---

<sup>1</sup> Al inicio de la Universidad Veracruzana Intercultural se contaba con dos licenciaturas: Animación y Gestión Intercultural (GAI), y Desarrollo Regional Sustentable (DRS) que fueron sustituidas por la LGID.

presenta en su perfil de egreso la adquisición de competencias profesionales e interculturales de los y las LGID, en su formación como "líderes", "traductores de dos sistemas culturales" (Téllez, 2010), e intermediarios culturales, que contribuyen al desarrollo de sus regiones.

A diez años de su apertura, la UVI ha vivido etapas históricas en las que ha tenido que lidiar con desafíos relevantes; una reforma curricular a dos años de su nacimiento, dificultades de corte político, cambio de administraciones, el mantenimiento de su matrícula y plantilla académica, la construcción de un modelo y programas educativos, la colocación de sus egresados(as) en el autoempleo y además el reto que supone construir su legitimidad en la región, por mencionar algunos.

La UVI Selvas se encuentra en el sur de Veracruz en una región conocida como la Sierra de Santa Marta (SSM)<sup>2</sup> que incluye los municipios de Mecayapan, Tatahuicapan, Sotapan y Pajapan. Esta zona se caracteriza por ser de eminente a medianamente indígena (UVI, 2005:11) y alberga diversos pueblos y comunidades nahuas, popolucas, así como habitantes mestizos y afro mestizos, presentando una complejidad histórica, social, económica, religiosa y cultural.

Un aspecto central en el estudio de la región ha sido la interacción de vertientes que permean su dinamismo: un amplio deterioro ecológico y socioeconómico que ha producido una crisis del sistema productivo tradicional como la milpa, la recolección y la caza, debido a la privatización del ejido (Velázquez, 2010b) y la ganadería extensiva que se propagó desde la segunda mitad del s. XX, la cual se conjuntó con un sistema económico neoliberal que ha sido potenciado por el gobierno mexicano (basta aludir al conjunto de reformas estructurales que se llevaron a cabo en el 2014), imponiendo así la privatización de servicios estatales, nuevos patrones de consumo y modificando las fuentes primarias de trabajo.

Esta "naturaleza entristecida", como la llaman Luisa Paré y Elena Lazos (2000), ha impactado en los destinos y temporalidades de la migración de la región, pues los

---

<sup>2</sup> Esta región ha sido estudiada por diversos investigadores que se han interesado por conocer las transformaciones y procesos de resignificación del tejido social, a causa de la pérdida de la biodiversidad (Léonard y Velázquez, 2000; Paré y Lazos, 2000).

habitantes emigran a hacia Estados Unidos y el norte del país (Del Rey, 2004) en búsqueda de mejores oportunidades de vida.

De esta manera, la reconfiguración de las dinámicas familiares, sociales y culturales<sup>3</sup> se encuentra relacionada con la cotidianeidad de múltiples violencias<sup>4</sup> que se viven en la SSM y el escenario político nacional que ha desencadenado la lucha contra el narcotráfico desde el sexenio pasado, recrudesciendo así la inseguridad en el sur del estado de Veracruz por el aumento de asesinatos, secuestros, extorsión, etc. (Chiñas, 2011).

Con relación al panorama político de la SSM, su complejidad alberga la presencia de movimientos sociales y de reivindicación de derechos individuales y colectivos, los partidos políticos en la zona y la desestructuración de la hegemonía histórica del Partido Revolucionario Institucional (PRI), y a su vez, la cooptación municipal por el narco, la corrupción, el compadrazgo y otras prácticas que los atraviesan.

En esta estructura socio-económica se encuentra la UVI sede Selvas, además corresponde al contexto del que provienen los y las estudiantes y algunos académicos(as) que han integrado al cuerpo docente y administrativo de la institución.

Mi interés por analizar los efectos de la política educativa en su entorno social surge a partir de la elaboración de estudios previos que realicé acerca de programas académicos específicos para estudiantes indígenas en una universidad privada y una universidad pública en Guadalajara, Jalisco.

Para este estudio, recurrí a herramientas teóricas y metodológicas que me permitieran comprender el juego de las identidades y a la universidad como un espacio

---

<sup>3</sup> En la región se puede apreciar una inminente pérdida de las lenguas nahuátl y popoluca, pero a su vez una inminente resignificación de la identidad étnica (Meseguer, 2012), como sucede con los y las estudiantes de la UVI Selvas como resultado de su formación universitaria.

<sup>4</sup> Me refiero con ello a la violencia estructural (Beaucage, 2008), debido al poco alcance de las políticas públicas a todos los sectores de población y a la violencia de género en diversos aspectos de la vida social y familiar (González Placer, 2011).

en el que converge tanto la estructura –en este caso la política educativa y su propia carga histórica– como la agencia de las personas, entendida como los esquemas de acción que ponen en práctica y de donde se elaboran continuos ejercicios de resignificación y negociación en el campo universitario.

Para ello retomé los conceptos de campo y habitus de Pierre Bourdieu (2002) y la teoría de "actor plural" de Bernard Lahire (2004), principalmente, además de hacer una exhaustiva búsqueda por la historia de las políticas educativas en México para la población indígena. En cuanto al aspecto metodológico, la "etnografía educativa"(Velasco y Díaz de Rada, 1997; Bertely, 1994, 2000; Rockwell, 2005), fue mi vehículo más importante para obtener información y analizarla. De esta forma identifiqué a la UVI Selvas como un campo universitario (Bourdieu, 1983), donde participan múltiples actores y se construyen distintas concepciones y disposiciones académicas para dar vida a la política educativa.

El objetivo principal de esta tesis es conocer las lógicas de operación del campo universitario UVI sede las Selvas, sus concepciones académicas y analizar la configuración del perfil profesional del Licenciado(a) en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) por medio de la reconstrucción de sus condiciones socioeconómicas y políticas de la Sierra de Santa Marta (SSM).

Las preguntas que guiaron este estudio son:

- ¿Cómo se retraduce la política educativa intercultural por los actores que intervienen en ella en el contexto específico de la Sierra de Santa Marta?
- ¿Cuáles son las lógicas de operación del campo universitario UVI Selvas?
- ¿Cuáles son los habitus intelectuales que se construyen en este campo?
- ¿Cuáles son las concepciones académicas de los diseñadores de la política (académicos y profesores) y de los estudiantes de la UVI que acompañan la construcción del modelo educativo de la UVI?

- ¿Cómo se construye el perfil profesional LGID? ¿Cuáles son los aspectos y concepciones que lo constituyen?
- ¿Cuál es el valor social que tiene la UVI para los habitantes de la SSM?
- ¿Qué efectos sociales ha generado la instauración de la UVI en esta región?

Con la exploración de este objetivo y preguntas, pretendo aportar al campo de la antropología intercultural, a partir del análisis de una experiencia de aplicación y resignificación de la política educativa intercultural en el nivel superior, y las implicaciones sociales y educativas que se derivan del campo universitario UVI en la región del sur de Veracruz.

El estudio está dividido en ocho capítulos y las reflexiones finales. En el primer capítulo titulado "Del indigenismo clásico a las políticas educativas interculturales en México" presentaré un recorrido histórico de las políticas sociales orientadas a los pueblos indígenas. Revisaré aquellas diseñadas y aplicadas desde tiempos de la colonia, el México independiente, pasando por el indigenismo y su mancuerna inseparable: la antropología, las escuelas rurales, la política bilingüe-bicultural y la actual educativa bilingüe-intercultural, de donde surgen las universidades interculturales.

En estos periodos históricos se establecen concepciones particulares acerca de la integración de los pueblos étnicos a la nación, la educación y el desarrollo de las comunidades indígenas, que dejan entrever los conceptos de identidad étnica-nacional, comunalismo, autonomía e interculturalidad, este último caracterizado por su polisemia y contextualidad. A su vez, expongo las dimensiones del "problema indio" (Aguirre Beltrán, 1992a), que aluden a la continua tensión entre la autonomía indígena y el Estado-nación, y se propone a la educación y a la formación de intermediarios culturales "nativos y emergentes" (De la Peña, 2005), como el camino para la transformación social.

El segundo capítulo corresponde al marco teórico que guio y sustentó este estudio. Primeramente reflexionaré acerca de la noción de juventud rural como parte del resurgimiento de nuevas identidades "glocales" (Cucó, 2007), que tienen lugar en

contexto global definido a partir de su transitoriedad y desterritorialización (Appadurai, 2001).

En segundo lugar, describiré la teoría de los campos desarrollada por Pierre Bourdieu, donde se ubica la universidad como un campo de poder (Bourdieu, 1983, 1997; Martín Criado, 2008), y los actores universitarios luchan por posiciones, capitales y recursos enmarcados en el prestigio y reconocimiento social. En relación intrínseca con el campo, se encuentra el *habitus* (Bourdieu, 1999), como una serie de estructuras estructurantes que formulan disposiciones o marcos de acción dentro de un campo específico. Asimismo el término de "agencia" lo reconceptualizo como la autonomía del sujeto para generar acciones de forma independiente al carácter condicionante de la estructura social.

Con este panorama, revisaré algunos marcos conceptuales para analizar las múltiples identidades y "momentos de identificación" (Lahire, 2004) donde el telón de fondo es la modernidad (Martuccelli, 2008). Indagaré acerca de los componentes que construyen la identidad disciplinar y profesional mediante dos sistemas propuestos por De Garay (2004); el sistema académico y el sistema social, compuesto por las experiencias personales, trayectorias educativas previas y expectativas sociales que operan en el proceso formativo de los y las estudiantes.

En el tercer capítulo describiré las consideraciones metodológicas de este estudio etnográfico. Explicaré mis motivaciones para su elaboración con base en mi historia personal y locus de enunciación cultural. Finalmente, y a partir de los planteamientos teóricos, justificaré a la UVI sede las Selvas como un campo universitario e identificaré a los actores e instancias que integran la UVI y que están relacionadas con ella.

El capítulo cuarto tiene como propósito detallar las características de la estructura social, económica, educativa, religiosa, cultural y política de la Sierra de Santa Marta (SSM) y de la localidad de Huazuntlán en el municipio de Mecayapan, Veracruz, lugar donde se localiza la sede Selvas.

Aquí esbozaré un breve panorama histórico marcado por su relación con el Estado, ubicando las actuales reconfiguraciones en materia económica y social como consecuencia de las políticas públicas neoliberales que han dejado un alto impacto ecológico y marginación social. Revisaré algunas estadísticas generales que muestran el panorama en salud y educación de la región. Y por último, mostraré la diversidad religiosa y cosmogónica, y la complejidad política enmarcada en un panorama de violencia nacional que se adhiere a las violencias locales.

En el quinto apartado de este estudio, explicaré el marco estructural de la Universidad Veracruzana donde se ubica la UVI sede las Selvas: revisaré las condiciones de su apertura en 2005 y algunos datos generales de organización como planta académica; los componentes de su modelo educativo, el perfil de ingreso y egreso de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo; y la "investigación vinculada", que consiste en la elaboración de proyectos de desarrollo con grupos y actores locales. Además, mencionaré las condiciones de ingreso de los estudiantes y sus medios de manutención.

En el capítulo seis, "De la otra UVI a la UVI institucional", abordaré las lógicas del campo y la pugna por sus recursos a través de la reconstrucción de dos momentos históricos y posturas que identifiqué en los discursos de los académicos(as). La primera etapa corresponde a *la otra UVI* en la que rescato el modelo educativo que se puso en marcha, la reingeniería curricular del 2007 y su politización por la participación de grupos políticos locales en la plataforma universitaria. En la *UVI institucional* analizaré los mecanismos que se activaron para la institucionalización y la relación de la UVI con las comunidades. Para concluir este capítulo, describiré las condiciones laborales de los académicos y docentes, así como las fuerzas ideológicas que operan por la puja de bienes y recursos del campo, tomando en cuenta dos posturas: *outsider* o *heterodoxa* y *homeguard* u *ortodoxa* propuestas por Bourdieu (2008).

El capítulo siete corresponde al análisis de las concepciones de los y las académicas. De esta forma, abordaré las funciones del proyecto institucional UVI enfocado al desarrollo de las comunidades y el empleo de estrategias de legitimación;

el concepto de la comunidad y el desarrollo; así como los significados de la interculturalidad. Revisaré las concepciones del gestor(a) joven e indígena por medio de sus características educativas y culturales, el campo profesional de la LGID, sus orientaciones y la inserción laboral, además del diálogo de saberes.

Con ello aparece la develación de un conjunto de disposiciones y concepciones académicas que dictan la construcción del campo disciplinar del LGID, y el perfil del gestor(a) y que se enmarcan en un comunalismo que resurge en la UVI sede las Selvas. De esta forma los y las académicas tratan de transmitir y validar sus visiones particulares e intelectualizadas, que reproducen –hasta cierto punto– visiones clásicas antropológicas que se conjugan a su vez con nociones más contemporáneas como el autoempleo, reflejando así las contradicciones y ambigüedades en la definición de una nueva profesión en la región.

En el capítulo ocho analizaré los componentes en la configuración de la identidad profesional LGID. Presentaré cómo los y las estudiantes dotan de sentido y contenido a su profesión mediante la incorporación y resignificación de las concepciones académicas. A su vez, daré a conocer algunas experiencias de "investigación vinculada" donde los y las alumnas son observadores de sus realidades comunitarias, reconfigurando así las nociones de la comunidad, el desarrollo, la interculturalidad y encontrando sus funciones como gestores(as) interculturales para el desarrollo, en medio de diversas expectativas de las que son objeto. Así pues, mostraré cómo al estudiar una carrera universitaria les otorga a los y las jóvenes una nueva posición social.

En las conclusiones refiero a una serie de reflexiones y preguntas acerca del estudio de la política educativa, expongo diversos aspectos que configuran al campo universitario UVI como las pugnas, las posturas ideológicas y los dos momentos históricos que reconstruyo. Asimismo, muestro lo que constituye al perfil profesional del GID y las concepciones académicas que le subyacen. Para finalizar, enuncio algunos efectos sociales que ha tenido la aplicación de la política educativa a nivel social y retomo el proceso de resignificación de la política educativa intercultural que elaboran

los actores universitarios a partir de sus condiciones económicas, sociales y políticas, donde se encuentra enclavada la UVI sede Selvas en medio de sus contradicciones, ambigüedades y complejidades.

“La civilización mesoamericana es una civilización negada, cuya presencia es imprescindible reconocer”.

*Guillermo Bonfil Batalla*



## 1. Del indigenismo a las políticas educativas interculturales en México

El problema del indio, su definición, integración a la vida nacional y la puesta en marcha de políticas sociales y educativas no es un asunto reciente, sino que ha sido planteado y discutido al interior de las esferas oficiales, tanto por el ya extinto Instituto Nacional Indigenista (INI) o la actual Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)<sup>5</sup>, como por numerosos antropólogos, sociólogos, educadores, políticos, activistas y demás actores, en diferentes contextos históricos, políticos y sociales (Caso, *et al*, 1954; SEP, 1971; Bonfil Batalla, 1972, 2005; Aguirre Beltrán y Pozas, 1981; Gamio, 1982; Marzal, 1993; Aguirre Beltrán, 1992a, 1992b; Florescano, 1996; De la Peña, 1981, 1995; Villoro, 1996; Gutiérrez Chong, 2001; Warman, 2003; Korsbaek y Sámano, 2007; entre otros).

Algunos datos estadísticos que hacen referencia a las condiciones actuales de vida de los pueblos indígenas del país<sup>6</sup> son:

- Según el INEGI<sup>7</sup>, 15. 7 millones de habitantes mayores de 3 años se consideran indígenas, independientemente de que hablen una lengua indígena, según el censo de población de 2010 (INEGI, 2010b:67)<sup>8</sup>.
- El estado de Veracruz cuenta con el 19.9% del total de la población indígena y se encuentra en el número 10 de las entidades federativas con población indígena (INEGI, 2010b:62).

---

<sup>5</sup> La CDI surge en 2003 como sucesora del Instituto Nacional Indigenista. Tiene como misión: "Orientar, coordinar, promover, apoyar, fomentar, dar seguimiento y evaluar los programas, proyectos, estrategias y acciones públicos para alcanzar el desarrollo integral y sustentable y el ejercicio pleno de los derechos de los pueblos y comunidades indígenas de conformidad con el artículo 2º" (CDI, 2010:1).

<sup>6</sup> Para un acercamiento al tema se recomienda revisar Zolla y Zolla Márquez (2004).

<sup>7</sup> Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) es el mayor organismo de información geográfica y demográfica en México.

<sup>8</sup> Los criterios que se toman en cuenta para este conteo son: el criterio lingüístico de la población de 5 años y más y la población indígena de 0 a 4 años de edad que habita en hogares cuyo jefe(a) de familia habla una lengua indígena; y el criterio de autoadscripción entendido por INEGI como el auto reconocimiento que hacen los habitantes de pertenecer a una etnia, con base a sus percepciones particulares (Zolla y Zolla Márquez, 2004).

- De acuerdo al conteo 2010, 6 millones 695 mil 228 personas, de un total de 112 millones 322 mil 757, hablan una de las 89 lenguas autóctonas existentes, lo que corresponde a un 5.96% de la población (INEGI, 2010b:56).
- De la población de 5 años y más hablantes de una lengua indígenas, 980, 894 son monolingües (INEGI, 2010b:57); el náhuatl se posiciona como la lengua indígena más hablada con 1,586,884 personas (INEGI, 2010b:59).
- La población indígena sigue siendo predominantemente rural: 62% se encuentra en poblaciones de menos de 2500 habitantes; en las localidades de 2,500 a 14,999 habitantes hay 19.9%; un 11.2% de la población reside en localidades de 100,000 y más habitantes. Esta situación se explica en buena parte por la diáspora migratoria de las zonas rurales a los polos urbanos como el Distrito Federal, Guadalajara y Monterrey principalmente (INEGI, 2010b:61).
- En los municipios de menor Índice de Desarrollo Humano (IDH), la proporción de hablantes de lengua indígena es de 73.3% (INEGI, 2010b:63).
- En materia de vivienda, por ejemplo, en Veracruz 35.1% de las viviendas indígenas cuentan con agua entubada, según el Consejo Nacional de Población (CONAPO) en el año 2000 (Zolla y Zolla Marquéz, 2004:133).
- En poblaciones de menos de 1500 habitantes es difícil encontrar una unidad de salud. “El riesgo de muerte materna es 40 por ciento más alto en las zonas rurales que en las urbanas y la desnutrición es dos veces y media mayor en el medio rural”, según el Informe sobre Desarrollo Humano de 2002 (Zolla y Zolla Marquéz, 2004:149).
- En educación, la CONAPO presenta que son analfabetas el 32% de las mujeres indígenas y el 18% de varones. El analfabetismo indígena triplica el promedio nacional (Zolla y Zolla Marquéz, 2004:134-135), además de diversas problemáticas como el rezago<sup>9</sup>, la eficiencia terminal, el

---

<sup>9</sup> Significa: “retraso escolar”.

ausentismo escolar. En Veracruz, por ejemplo, la población de mujeres analfabetas hablantes de una lengua indígena (HLI) era de 47.7%, frente a los hombres con un 26.6%, según datos de INEGI en 2001 (Zolla y Zolla Marquéz, 2004:138).

Es interesante resaltar cómo las estadísticas de los estudios sobre la población indígena plantean una relación intrínseca entre “pobreza y pueblos indígenas” (Navarrete, 2008) y su posición asimétrica, de “marginación, vulnerabilidad y rezago” (Zolla y Zolla Marquéz, 2004:65) respecto al resto de habitantes en el país. Reflexiono que son formuladas así por el interés de evidenciar sus problemáticas desde un legado de políticas indigenistas, que si bien en un inicio estaban orientadas a la atención y protección, con el tiempo dichas políticas se pervirtieron y fungieron como mecanismos de Estado para ocultar la voz y sus luchas de los llamados “indígenas”<sup>10</sup>.

Este primer capítulo está dividido en dos partes: en la primera presentaré un recorrido por las políticas indigenistas y “el problema irresuelto del indio” que opera hasta la fecha como parte de lo que podría llamarse “clichés del indigenismo”; la antropología y su vinculación con el indigenismo en un recorrido por las políticas coloniales y en el México independiente; el neoindigenismo y la autonomía indígena. Además abordaré perspectivas teóricas en torno a la identidad étnica y nacional, y desarrollaré los conceptos de comunidad y comunalismo como ideología.

En una segunda parte hablaré acerca de las políticas educativas diseñadas para la población rural e indígena, las figuras de intermediación entre la cultura nacional y las

---

<sup>10</sup> Desde esta formulación homogenizadora y homogenizante de “indígenas”, aparece un afán clasificatorio desde la hegemonía del saber y poder que oculta la diversidad cultural y social de dichas poblaciones. “Los indios no existían antes de la invasión de este continente por los europeos. Fueron éstos los que inventaron una categoría genérica que abarcara a todos los habitantes previos a la conquista, fueran cuales fueran sus similitudes y sus diferencias, sus idiomas, sus identidades y sus culturas particulares. Todos entraron en el mismo cajón” (Bonfil Batalla, 2005:126). Cabe mencionar que desde la crítica poscolonial se reflexiona sobre el carácter indigenista de la construcción de estos conceptos que nuevamente esencializan la diversidad a partir de lo étnico, sin tomar en cuenta otro tipo de causalidades, relaciones, condiciones y evoluciones que subyacen. Por ejemplo, la reproducción de discursos reivindicativos de la raíz cultural de los grupos indígenas producto de un discurso colonial del Estado.

culturas indígenas, así como la discusión latente acerca de las paradojas de la interculturalidad.

### **1.1 ¿Qué hacemos con los indios? De la colonia al México independiente**

Desde la época de la colonia, los pueblos originarios han sufrido una serie de homogeneizaciones de diverso orden. Por un lado se planteaba la dificultad de cómo encasillar a los bárbaros que se encontraban en territorio conquistado, y que habría que civilizar y evangelizar; por otro lado, habría que generar políticas de diversa índole que hicieran efectiva la organización y el funcionamiento administrativo de la Nueva España.

La primera uniformización fue incluir a todos los pobladores de América como “indios” bajo el nuevo orden colonial y que los agrupaba como una categoría única (Bonfil Batalla, 2005), reduciendo así toda la diversidad de sociedades que existían antes de la llegada de los conquistadores. La política pre indigenista estaría así enmarcada bajo “su justificación cristiana y política de segregación racial” (Korsbaek y Sámano, 2007:199).

Posteriormente, con el surgimiento del indigenismo –como política para su tratamiento e integración a la vida nacional–, se trató de eliminar la carga colonizadora del término “indio” y se implantó el de “indígena”. Aun así “el indígena en México, es definido desde el poder como entidad homogénea” (Bertely, 2005:12), que más allá de exponer sus diversidades y particularidades, lo restringe a un concepto construido por los no indígenas (colonizadores, criollos, mestizos) desde un paradigma que invisibiliza la hibridez cultural.

A pesar del cambio y de la amplia discusión del concepto “indio” que se generó principalmente en el s. XIX y XX con el indigenismo clásico (Marroquín, 1972; Aguirre Beltrán y Pozas, 1981; Gamio, 1982; Caso, 1989; Bonfil Batalla, 2005; De la Peña, 1995, y Warman, 2003); existen una serie de connotaciones históricas e ideológicas que aún

siguen presentes tanto en las políticas como en la vida cotidiana, y que son recreadas contextualmente conforme a disímiles marcos políticos, económicos y sociales, pero agrupadas en la homogenización cultural propuesta por el Estado mexicano.

Un ejemplo de ello es la definición legal que se le dio al “indio” tras el establecimiento social y cultural de los pueblos originarios del Nuevo Mundo como consecuencia de la reducción demográfica del 90% que supuso el “encuentro entre civilizaciones” durante el primer siglo de conquista. La definición legal establecía una serie de restricciones en el nuevo régimen de sistema de castas, donde la representación individual no existía y sus derechos se depositaban en una corporación: el cabildo o república de indios<sup>11</sup>.

A partir de este escenario de “bárbara explotación” (Warman, 2003), lo “indio” para Bonfil Batalla (2005) representa una categoría colonial, donde lo colonizado mantiene una vinculación dicotómica con el colonizador, con lo dominado – dominador, con lo superior – inferior. De esta forma el proyecto de nación –reconfigurado por la revolución mexicana– se esgrime bajo la paradoja de la glorificación y de la negación de la “civilización negada”:

La categoría indio, en efecto, es una categoría supraétnica que no denota de ningún contenido específico de los grupos que abarca, sino una particular relación entre ellos y otros sectores del sistema global del que los indios forman parte. La categoría de indio denota la condición de colonizado y hace referencia necesaria a la relación colonial (Bonfil Batalla, 2005:110).

El orden colonial se impuso en este sistema jerarquizado basado en la explotación del indio y del negro, por la dominación de los grupos de poder de la época, y utilizó varios mecanismos para mantener un sistema que prevaleció por más de trescientos años por medio de sus diferentes políticas públicas.

---

<sup>11</sup> Para profundizar más sobre el tema cfr. Capítulo I: “El concepto de indígena” de Arturo Warman (2003). Pp. 15-40.

Para los autores poscoloniales (Bhabha, 1994; Quijano 2000; y Mignolo 2000a y 200b) (cfr. Capítulo 2), la estructura de dominio colonial sigue operando por medio de la colonialidad del poder y del saber, evidenciada tanto en los escenarios institucionales<sup>12</sup>, como en los educativos enmarcados por la interculturalidad (Walsh, 2005a). Estas apreciaciones las abordaré posteriormente, pero antes seguiré dibujando los antecedentes de la política educativa indígena.

Desde el momento de la conquista en 1519, a partir del igualitarismo importado de las Cortes de Cádiz en el s. XIX (como precedente al México independiente), se llevaron a cabo diferentes “políticas de indios”, en donde los pueblos mesoamericanos se enfrentaron a un proyecto de civilización occidental que los subsumió al control y tutelaje religioso, jurídico, educativo, económico y cultural (Caso, *et al*, 1954).

Este proceso de colonización es lo que algunos autores llaman “indigenismo de erradicación y de blanqueamiento” (Korsbaek y Sámano, 2007), o “desindianización” (Bonfil Batalla, 2005), como el proceso que no es resultado del mestizaje biológico, sino de la acción de fuerzas etnocidas que terminan por impedir la continuidad histórica de un pueblo como unidad social y culturalmente diferenciada (De La Peña, 1995; Iturriz *et al*, 2002; Bonfil Batalla, 2005). Esta negación de lo indio estuvo basada en una noción de superioridad de raza, que fungió como justificación de la empresa colonizante hasta principios del s. XX.

El sistema de control se fue consolidando al paso de los años y con ello surgieron nuevas categorías dentro de la estratificación social colonial compuesta básicamente por blancos, criollos, indios. “Lo mestizo”<sup>13</sup>, surge así como una nueva clasificación racial y política, además de tener una función estratégica de mantenimiento del sistema:

---

<sup>12</sup> La colonialidad de poder y saber ha sido desarrollada por Walter Mignolo (2000a y 200b) y Anibal Quijano (2001) como una nueva forma de dominación auspiciada por la modernidad y el sistema capitalista eurocéntrico. Esta herencia colonial se ve reflejada en las relaciones de subordinación que vinculan a buena parte de la institucionalidad científica latinoamericana con algunas sociedades de Europa Occidental y los Estados Unidos principalmente (Mato, 2005).

<sup>13</sup> La nueva nación se sustentaría en una mayoría mestiza que sería impulsora de las políticas de asimilación al Estado-nación. Para Gómez Izquierdo “lo mestizo” corresponde a una escala social más alta que lo indio, y que se acerca más al sueño de lo europeo: “el concepto mestizo ya representa muchas personas un enorme avance en sus aspiraciones de alcanzar un mejor nivel y prestigio social” (2005:181). Para Enrique Florescano: “Una de las invenciones más logradas de la ideología que se construyó en el porfiriato fue la definición del mestizo como la síntesis del mexicano” (1996:446).

El funcionamiento de una empresa colonial en expansión y crecientemente compleja creaba día tras día nuevas funciones que no podían ser desempeñadas por el grupo dominante, pero que, al mismo tiempo, no podían ponerse en manos de la población colonizada, ya que corresponderían, en mayor o menor grado, a la estructura de dominio. Los mestizos, como categoría social, como sector diferente de la población indígena fueron el expediente adecuado del que el sistema colonial echó mano para satisfacer esa carencia (Bonfil Batalla, 1972:113).

Los mestizos, como figura colonial, junto con los criollos siguieron custodiando el sistema de dominación en el México independiente basándose en el legado colonial (Bonfil Batalla, 1972; 2005) y con el ímpetu liberalista de formar el nuevo Estado-nación<sup>14</sup> que utilizaría historias, mitos, glorificaciones de la época prehispánica y otros elementos lingüísticos y culturales para fincar la homogenización nacional (Gutiérrez Chong, 2001).

Así pues, el nuevo paradigma nacional se instaló en el encasillamiento de los pueblos originarios como detractores de la uniformización cultural y del progreso nacional<sup>15</sup> (Staples, 1996:54). El ser indio se identificaba con un núcleo de costumbres rústicas y con el retraso que debían de ser eliminadas en aras del nacimiento de la moderna nación, a la vez que paradójicamente se glorificaba el pasado prehispánico como fuente aglutinante.

Los dispositivos activados para tal propósito fueron el catolicismo tradicional y "el guadalupanismo para el surgimiento de la nación independiente" (Florescano, 1996:287; Bonfil Batalla, 2005), así como las políticas de aculturación, asimilación y asistencialismo, donde los sistemas educativos tuvieron un papel clave en la conformación del aparato ideológico de Estado y como perpetuación del sistema colonial. Estas políticas educativas sirvieron como el mejor instrumento de

---

<sup>14</sup> "Respecto a un análisis de las concepciones nacionalistas de los actores políticos a finales del s.XIX y principios del s.XX, obsesionados por implementar los principios del liberalismo europeo ignorando a la mayoría de población indígena y encriptados por los valores del darwinismo social dominante" (Florescano, 1996:444-454).

<sup>15</sup> Desde esta época se desvela un interés por el desarrollismo que prosperaría en las posteriores políticas indigenistas del s. XX. Del mismo modo, se pretendió perseguir la organización de las instituciones europeas o estadounidenses que reconocen los saberes de los pueblos indios. "Se trató de convertir a los mexicanos en imitaciones de yanquis o franceses" (De la Peña, 1981:36).

homogenización y normalización de la cultura dominante: “no es raro que la escuela sea uno de los vehículos más eficaces de transmisión de la mentalidad colonizada” (De la Peña, 1981:71).

La nueva construcción de nación no se lograría sin manifestar resistencia y lucha por parte de las etnias en diversas regiones indígenas y campesinas en contra del Estado, donde se presentaron más de 100 rebeliones entre 1821 y 1910 y dos masacres perpetuadas en contra de los pueblos mayas (Guerra de Castas en Yucatán) y yaquis (en Sonora) en nombre de la unificación nacional (Florescano, 1996)<sup>16</sup>.

## **1.2 La mancuerna inseparable: antropología e indigenismo**

A principios del s. XX, se destacaron cuatro personajes que influyeron en los albores del indigenismo como políticas de Estado: Manuel Gamio, también conocido como “el padre del indigenismo”, (Bonfil Batalla, 2005), Andrés Molina Enríquez, Moisés Sáenz y José Vasconcelos<sup>17</sup>, quienes formularon ideologías que consistían en la fusión de las razas y el mestizaje como ideales para formar una nación fuerte, homogénea y unificada.

Influido por la escuela antropológica norteamericana de Franz Boas y el relativismo cultural, el antropólogo Manuel Gamio (1982), propuso una primera caracterización cultural y material de los grupos indígenas a partir de una interconexión entre la antropología aplicada y las políticas de Estado:

Es axiomático que la Antropología en su verdadero, amplio concepto, debe ser el conocimiento básico para el desempeño del buen gobierno, ya que por medio de ella se conoce a la población que es la materia prima con que se gobierna y para quién se gobierna (Gamio, 1982:15).

---

<sup>16</sup> Bonfil Batalla también alude a “formas muy diversas de resistencia” (2005:49). Para una crónica acerca de la resistencia y rebelión indígena (Warman, 2003:247-272).

<sup>17</sup> La raza cósmica de Vasconcelos como tendencia a la occidentalización del indio por medio de la educación liberadora, es un ejemplo de las ideologías que acompañaron la educación indígena a partir de los años veinte (Samano, 2007).

Dicha clasificación estaba modelada por los criterios científicos darwinistas en los que se sustentarían las políticas asimilacionistas hasta fechas muy recientes (Bonfil Batalla, 2005).

Con la expectativa de “civilizar” (Bonfil Batalla, 2005) a los indios, el progreso y desarrollo nacional se entendía de la siguiente forma:

No significa que hay que proceder bruscamente y decir al indio que su criterio convencional es erróneo, sino explicarle que se le respeta y se le tiene en cuenta en aquello que puede ser aprovechable (Gamio, 1942a:20).

Para De la Peña (1995), el indigenismo se institucionalizaría desde el período de Lázaro Cárdenas con la apertura del Departamento de Asuntos Indígenas en 1936, gracias al apoyo incondicional de la antropología (Bonfil Batalla, 1989; Beltrán y Pozas, 1981):

El indigenismo como la política que realizan los Estados Americanos a atender y resolver los problemas que confrontan las poblaciones indígenas, con el objetivo de integrarlas a la nacionalidad correspondiente [...] El indigenismo tiene que apoyarse y de hecho se apoya, en múltiples ciencias, particularmente en la Antropología, bajo cuya insistente presión se ha orientado el actual curso del indigenismo (Marroquín, 1972:13).

El Primer Congreso Indigenista Interamericano de Pátzcuaro en 1940 surge como encuentro clave en la definición del indio y en el diseño de las políticas indigenistas para elevar el nivel de vida de este sector, en donde se suscitaron diversos cuestionamientos: ¿cómo se podría definir lo indio?, ¿cómo integrarlos a la comunidad nacional? y ¿qué programas llevar a cabo para estos beneficiarios? (Marzal, 1993).

Alfonso Caso y Aguirre Beltrán, continuarían con el desarrollo de metodologías para la categorización de los indígenas, y, quienes desde cargos políticos en instituciones estatales creadas para tales motivos, dictaron las ideologías y reglas de operación de las políticas de programas indigenistas de atención a esta población especialmente a partir de la década de los cincuenta.

Alonso Caso, *et al* (1954) muestra una definición clásica de indio:

Es indio aquel que se siente pertenecer a una comunidad indígena y es una comunidad indígena aquella en la que predominan elementos somáticos no europeos, que habla preferentemente una lengua indígena, que posee en su cultura material y espiritual elementos indígenas en fuerte proporción y que, por último, tiene un sentido social de comunidad aislada dentro de otras comunidades que la rodean, que le hace distinguirse asimismo de los pueblos blancos y mestizos (1954:15).

De estos conceptos se deriva la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948 que concentraría los esfuerzos por la integración de los indios al proyecto nacional, por medio de programas gubernamentales derivados de centros coordinadores en diversas regiones interculturales del país. Aguirre Beltrán argumentaba:

El indigenismo no es un apostolado, o busca ni pretende la redención del indio ni su salvación; la política indigenista que guía nuestra acción no es trascendente ni paternalista, está racionalmente delineada, trata de introducir en las formas de vida indias, aquellos elementos de la cultura y la economía modernas que les permita, a las comunidades, tener en sus manos los instrumentos políticos, culturales y sociales indispensables para que ellos mismos generen su propio desarrollo y de este modo que estén en aptitud de salir de la dependencia y explotación en que se debaten (SEP, 1971:19).

La discusión sobre cómo nombrar al indio y su pertenencia intrínseca a una comunidad –como interlocutor directo de los programas gubernamentales– ha seguido por muchos años, y hoy se mantiene como una discusión compleja a por medio de los diversos criterios aplicados –lingüísticos y de autoadscripción– por el Estado y el INEGI que operan en su actual definición y utilización política (Warman, 2003; Martínez y Janseen, 2007).

En la década de los 70 se trató de resaltar su condición socioeconómica por medio de sustituir el término indígena y la categoría étnica, por el de campesino (SEP, 1971; Bonfil Batalla, 1972). Marroquín, fue uno de los mayores exponentes de esta categoría social conformada por los siguientes criterios:

Su condicionamiento histórico por la conquista, la opresión en el ejercicio de derechos políticos, la explotación, la discriminación, su vinculación comunitaria, sus rasgos típicos y tradicionales, su incipiente desarrollo social y cultural (1972:10).

El término campesino resolvió de momento el atolladero y unificó a indígenas y no indígenas en una estructura económica y política del capitalismo de ricos y pobres<sup>18</sup>, de urbanos y campesinos, pero no resolvió las condiciones estructurales asimétricas entre la cultura dominante (Estado-nación) y las comunidades indígenas, aún presentes (Dietz, 1999a).

En esta misma década, las políticas indigenistas –ahora enmarcadas para la población campesina– estaban dirigidas a extender carreteras e infraestructura y a atender por medio de las conjunción de las instancias correspondientes, un solo plan para el desarrollo de: “Educación, salubridad, agricultura, procuraduría, crédito, comunicaciones, todo aplicado conjunta y armónicamente” (Aguirre Beltrán y Pozas, 1981:24). Este plan sufrió múltiples críticas.

En 1971 se reunieron diversos actores como el presidente Echeverría, el Secretario de educación, otros jefes de dependencias, y numerosos antropólogos, intelectuales y académicos de la época, para celebrar una reunión con el objeto de discutir críticamente acerca del indigenismo y los proyectos de “integración nacional”. Uno de los resultados de dicho encuentro consistió en nombrar múltiples problemáticas, como la gestión de los recursos problematizada por diversos vicios clientelares y políticos, el actuar de los gestores indigenistas en su relación con caciques, comisarios ejidales en las regiones interculturales (SEP, 1971) y la implicación de la antropología en la mejora de estos pueblos.

Guillermo Jordán, académico mexicano, declaraba en el periódico *Excélsior* del 18 de septiembre de 1971:

En términos generales el indigenismo ha sido una *mojiganga*. Quienes lo han seguido con buena fe, pretenden de un trato paternalista al indígena y olvidan el proceso integral de la nación [...] Convengamos en que el indígena está en el estrato más explotado por

---

<sup>18</sup> Maya Lorena Pérez agrega lo siguiente: “Permitió unificar sectores culturalmente diferentes [...] Articulación de modos de producción o diferentes niveles de subsunción del trabajo al capital; la existencia entre ellos, por tanto, de burgueses y proletarios o el surgimiento de nuevas clases sociales ante las especificidades del desarrollo del capitalismo dependiente” (Warman y Argueta, 1991:232).

la sociedad, gracias a diferencias de cultura y poder, al aislamiento en que base la ha mantenido. En el campo, es el caso más patético de injusticia que padecen los mexicanos (SEP, 1971:179-180) (El subrayado es mío).

Respecto a la labor del antropólogo en los programas indigenistas, el 18 de septiembre de 1971 se publicó en el diario *El Universal*, la siguiente declaración que posiciona al antropólogo como el experto en “culturas indígenas” y su “manejo”:

Para realizar la integración, el antropólogo es el profesional adecuado, “ya que es un experto en culturas indígenas”. Él puede, agregó, “abrir brechas” de penetración cultural en los grupos indígenas, para lograr “la tan mencionada integración” con el menor grado de conflicto y tensión [...] El antropólogo es un técnico en *manejar indios* y se justifica su acción por el teórico beneficio que hace a los indígenas; si hay que cambiar culturalmente a los indígenas, los antropólogos piensan que esto se haga sin fricciones, que los indígenas acepten alegremente la destrucción de su cultura y acepten la occidental. De ahí que muchas veces este profesional sea el principal enemigo de las comunidades indígenas (SEP, 1971:189) (El subrayado es mío).

Posteriormente esta postura crítica del indigenismo se concentraría en varios jóvenes antropólogos llamados “indianistas”, que consideraban que el indigenismo se había pervertido por el aparato del Estado, y que sus políticas y acciones fungían como instrumento de opresión socioeconómica, más que reconocimiento y desarrollo de estos pueblos.

A inicios de los ochenta, con el surgimiento del neoliberalismo como política económica adoptada por el gobierno mexicano, las inconformidades se hacen cada vez mayores y se argumentan incluso sus intenciones colonialistas y los propósitos ocultos de etnofagia del Estado:

Los antropólogos críticos denuncian el carácter etnocentrista y dominador del indigenismo y explicitan cómo bajo el concepto de integración se busca una asimilación total del indígena, una pérdida de su identidad étnica, una incorporación absoluta a los sistemas culturales del sector mestizo mexicano y cómo el indigenismo es recurso para perpetuar el sistema de dominación establecido por la colonia (Warman y Argueta, 1991:324).

Con ello se hace una crítica hacia la antropología como ciencia exclusiva de estudio del indigenismo (Korsbaek y Sámano, 2007) y hacia el colonialismo interno, y se propugna por una antropología desde los ojos nativos (Dietz, 2003), sin embargo, aun así el indigenismo de la integración siguió operando a través del Instituto Nacional Indigenista (INI) y sus políticas de carácter asistencialista hasta finales de los noventa, aunque se haya propugnado por un indigenismo de la participación en el que la antropología crítica participó activamente (Jiménez, 2005).

### **1.3 Entre el neoindigenismo, el racismo y la lucha por las autonomías indígenas**

Es a partir de los años noventa, en un marco político de modernización, privatización y libre intercambio comercial –fomentado en el período presidencial de Salinas de Gortari por el Tratado de Libre Comercio (TLC)–, cuando el mayor organismo rector de acciones indigenistas; el INI, pierde su prestigio ante las comunidades y movimientos indígenas y se ve como un organismo más burocrático y de prestación de servicios, que como vínculo para potenciar el desarrollo de las comunidades y elevar la calidad de vida en materia de salud, autodeterminación, educación, entre otros (Jiménez, 2005).

A la par de esta crisis del INI, y el fin del indigenismo institucionalizado debido a la instauración más visible del neoliberalismo como política oficial del Estado mexicano (Korsbaek y Sámano, 2007), los noventa representan un cambio estructural en la concepción de los pueblos indígenas.

El primer acontecimiento corresponde al levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en los altos de Chiapas, el primero de enero de 1994, después de haberse reformado el artículo 27 de la Constitución<sup>19</sup>, el cual marcó históricamente

---

<sup>19</sup> Esta modificación suponía la subordinación de las tierras comunales a la propiedad privada y los nuevos intereses comerciales de grandes corporaciones, multinacionales y grupos élite de personas en el poder del Estado.

el reconocimiento de los derechos agrarios indígenas e influyó posteriormente a múltiples movimientos sociales e indígenas del país.

Este hecho vino a replantear la problemática de una “civilización negada” (Bonfil Batalla, 2005) y la vida de una parte de la población mexicana que había sido puesta en exilio en su propio país y evidenció *el irresuelto problema del indio*, y las múltiples tensiones entre derechos individuales, colectivos, nacionales y los derechos indígenas.

Así, las demandas de autodeterminación, defensa de los derechos de los pueblos y los principios de democracia, libertad y justicia, se aglutinarían en la Primera Declaración de la Selva Lacandona. Como respuesta, el Estado mexicano propondría una serie de reuniones para discutir diversos temas<sup>20</sup> que López Bárcenas apunta como “un diálogo desventajoso para los zapatistas” (2005:29). En 1996 se firmarían los Acuerdos de San Andrés Larraizar<sup>21</sup>, generando descontento tanto por la omisión de las discusiones de los Acuerdos, como la falta de su cumplimiento en años posteriores:

[...] Invitamos a mucha gente y organizaciones que estaban o están en la lucha por los pueblos indios de México, y todos decían su palabra y todos sacábamos acuerdo de cómo vamos a decir con los malos gobiernos. Y así fue ese diálogo, que no sólo estaban los zapatistas por un lado y los gobiernos por el otro, sino que con los zapatistas estaban los pueblos indios de México y los que los apoyan. Y entonces en esos acuerdos los malos gobiernos dijeron que sí van a reconocer los derechos de los pueblos indios de México y van a respetar su cultura, y todo lo van a hacer ley en la Constitución. Pero, ya luego que firmaron, los malos gobiernos se hicieron como que se les olvida y pasan muchos años y nada que se cumplen esos acuerdos (Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, 2005).

---

<sup>20</sup> Derechos colectivos individuales, cultura indígena, democracia, desarrollo, bienestar social, procesos de paz y conciliación en las zonas chiapaneca y derechos de la mujer indígena, entre otros.

<sup>21</sup> “Esta declaración fue diseñada desde la resistencia, y para denunciar el agotamiento del modelo político liberal y partidista, expresado en un gobierno que desde arriba se abroga el derecho de representar a los de abajo” (Bertely, 2008:17) y que se sirve de los intereses de iniciativas privadas de corte neoliberal, donde las políticas son impuestas desde arriba y están muchas veces lejos de promover de forma articulada igualdad de oportunidades, y desarrollo integral de los diferentes pueblos indígenas.

En 2001 se promulgaría “una mal llamada ley indígena” (Soriano, 2009), que fue rechazada por el Congreso Nacional Indígena<sup>22</sup> y otras organizaciones.

Por su parte, el EZLN y las comunidades autónomas rebeldes zapatistas y otros pueblos indígenas de México continuarían el camino de la construcción de la autonomía y la resistencia<sup>23</sup>. En 2005 se enuncia la Sexta declaración de la Selva Lacandona que formula una crítica al sistema capitalista, al neoliberalismo y la etnofagia del Estado mexicano, presenta y comparte los mecanismos de la autonomía para el ejercicio de su “ciudadanía étnica” (De la Peña, 1995; Palacios Dávalos, 2005).

Así, los caracoles<sup>24</sup> y las Juntas del Buen Gobierno instauradas desde el 2003; tienen el objeto de regular y observar a los municipios autónomos con el autoaprendizaje y el ejercicio de “mandar obedeciendo” (EZLN, 2005).

El segundo episodio fueron las modificaciones en el año 2001 cuando el Estado mexicano reconoce en su artículo segundo:

La naturaleza pluricultural sustentada en sus pueblos indígenas, que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas o parte de ellas (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2014).

En consecuencia a esta reforma, en el año de 2003 se promulga la Ley General de derechos lingüísticos de los Pueblos Indígenas que reconoce la pluralidad de lenguas como lenguas nacionales.

Dichos avances en materia constitucional<sup>25</sup>, son derivación parcial de las luchas por el reconocimiento de los pueblos indígenas, especialmente por el EZLN y por el

---

<sup>22</sup> El Consejo Nacional Indígena (CNI) surge como “un espacio donde los pueblos pueden discutir y coordinar sus problemas (López Bárcenas, 2005:34).

<sup>23</sup> Para conocer experiencias de autonomía en México se puede revisar Soriano (2009), donde se exponen el caso de los Triquis del Municipio Libre y Autónomo de San Juan Copala, Oaxaca, y otras autonomías indígenas en Guerrero.

<sup>24</sup> Los caracoles corresponden a las regiones organizativas de las comunidades indígenas zapatistas (Soriano, 2009).

<sup>25</sup> Este cambio constitucional forma parte de un efecto dominó de reconocimiento de la diversidad cultural que se da a nivel Latinoamérica, donde muchos países elaboran revisiones de sus artículos e incluyen lo

compromiso del Estado de atender a los instrumentos legales y ratificaciones que sustentan el reconocimiento jurisprudencial internacional, como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo.

A la par de estos acontecimientos, en una coyuntura entre la academia y las políticas oficiales indigenistas –criticadas por mantener ideologías racistas y eurocéntricas– (Castellanos, 2000), emerge “el neindigenismo” como la relación entre el sexenio foxista (2000-2006); sus políticas de Estado y los pueblos indígenas. Este indigenismo reformulado propugna una cooptación de representantes de movimientos indígenas en las agencias gubernamentales, en un escenario de demandas de derechos locales, reclamo por la autonomía y la filosofía del interculturalismo (Cerdeña, 2007; Giraud, 2008). Este último es planteado como estrategia política contrainsurgente al movimiento social del EZLN, el cual analizaré en el último apartado de este capítulo.

Considero que a pesar de los esfuerzos por tratar de describir la situación indígena y las condiciones sociales de su olvido, no se ha podido erradicar la discriminación enraizada en las instituciones y la sociedad mexicana (Castellanos, 2000; Warman, 2003; Gómez Izquierdo, 2005). “El racismo no es más que una forma específica de rechazo del otro” (Castellanos, 2002:25), y es sustentado en una serie de imaginarios contruidos históricamente que se reproducen en la actualidad (Sáez, 1998).

Los pueblos indios en México han sido objeto al menos de dos dimensiones de racismo: el institucional<sup>26</sup> y el de las relaciones sociales y la cotidianeidad<sup>27</sup>, donde la desigualdad no es exclusiva de la asociación indígenas – no indígenas, sino que

---

diverso, la pluralidad y en algunos casos la multiculturalidad, como componentes que enriquecen sus naciones (Comboni, 2002; Giraud, 2008).

<sup>26</sup> El racismo institucional es para William Machperson: "The collective failure of an organization to provide an appropriate and professional service to people because of their color, cultural or ethnic origin. It can be seen or detected in processes, attitudes and behaviour which amount to discrimination through unwitting prejudice, ignorance, thoughtlessness, and racist stereotyping which disadvantage minority ethnic people" (1999:46).

<sup>27</sup> Un elemento cotidiano de discriminación se da por el uso de las lenguas: “La discriminación tiene muchas caras, una de las cuales –que pocos reconocen, pero muchos sí ven– es aquella que sutil o violentamente viven los indígenas y que se hace evidente cuando pretenden usar sus lenguas en espacios públicos” (CDI, 2010:46).

permanece en el interior de la estructura social entre los indígenas, es decir, entre grupos indígenas diversos y al interior de los propios grupos. Comparto la noción de Warman (2003) donde expone que la discriminación a los pueblos indígenas de México denota complejidad; aclara que además de la condición étnica existen otros factores identitarios y de pertenencia como la clase social y el género que entran en el juego.

La discriminación y el racismo institucionales contienen dísimiles niveles, manifestaciones, intensidades y justificaciones, que se representa por prejuicios y estereotipos, donde destaca el color de piel, algunos rasgos fenotípicos y cuestiones de clase social en una sociedad con alta desigualdad y en un sistema asimétrico de poder, donde el neoliberalismo es el sistema político-económico que los alimenta:

Existe un sustrato de prejuicios ampliamente extendido entre la población que arrastra estereotipos del pasado, que se repiten y reproducen frente a la falta de información verídica y suficiente y el sesgado reflejo de los mexicanos en la producción cultural y los medios de información masiva (Warman, 2003:36).

Estos imaginarios seudocientíficos son los que sustentan el consenso social hegemónico que supedita a los indígenas frente a los no indígenas, y que está presente en la vida cotidiana de los y las mexicanas. Además dichos estereotipos han sido reelaborados en la formulación y aplicación de políticas públicas.

En el panorama actual, desde la opinión de Bellinghausen, continúan primando el racismo y el desalojo:

El problema del indio ha cambiado diametralmente de sentido, pero el nuevo gobierno priista actúa –dientes– afuera como si todo siguiera igual y la cuestión fueran la pobreza y su majestad el hambre, la marginación, el rezago, la falta de oportunidades, los atavismos propios de esta gente. Y con él, porciones mayoritarias de la opinión pública, el sentido común y las leyendas urbana de nuestra sociedad, racista de Sonora a Yucatán. Se sigue viendo a los indios como redimibles, o estorbo que urge desalojar: un desalojo centenario que no se finiquita no siquiera dando muertas la reforma agraria, la inalienabilidad ejidal y la soberanía alimentaria (2013:1).

Coincido en que un “indigenismo zombie” (Bellinghausen, 2013) permea los recién formulados programas oficiales promulgados por el Presidente Enrique Peña Nieto, – candidato del Partido Revolucionario Institucional–, ganador en las elecciones de 2012

después de 12 años de presidentes panistas, como la reciente creación de la Comisión para el Diálogo con los Pueblos Indígenas en México en febrero de 2013<sup>28</sup> o la “Cruzada contra el hambre”; nuevo programa de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), presentado como “no asistencialista” (Sedesol, 2014).

Estos programas, desde mi punto de vista, son presentados en un intento discursivo oficial de trascender los *clichés del indigenismo* que he relatado en este capítulo y que se entremezclan entre diversas y complejas coyunturas sociales y políticas, especialmente en un momento difícil del país, por la escalada de violencia –a partir de la lucha contra el narco– donde los pueblos indígenas presentan una mayor evidencia de sus experiencias autonómicas indígenas que están teniendo proyección mundial<sup>29</sup>, paradójicamente a una especie de *path dependency*<sup>30</sup> colonial de la que somos parte.

#### **1.4 Discusiones en torno a la identidad étnica-nacional**

La etnicidad es un concepto relacional y situacional del que se han desprendido múltiples interpretaciones y ha referido una exhaustiva producción académica por parte de antropólogos, historiadores, politólogos y sociólogos que se han propuesto definirla, y redefinirla, últimamente, desde una visión que trascienda la uniformidad de la

---

<sup>28</sup> Esta nueva unidad administrativa tendrá la función de generar un acercamiento con los diversos pueblos indígenas de México (Secretaría de Gobernación, 2014).

<sup>29</sup> El 21 de diciembre de 2012, el EZLN hizo su reaparición silenciosa por los altos de Chiapas y comienza a mandar una serie de comunicados que nos recuerdan su presencia autonómica (EZLN, 2005). A la par diversas controversias surgieron en 2013 por la actuación “ilegítima” de policías comunitarias en la Montaña y Costa Chica de Guerrero y en comunidades michoacanas, creadas para la vigilancia de sus tierras, recursos y poblaciones, frente a abusos de empresas extranjeras y el narcotráfico. En 2014 el estado de Michoacán vivió fuertes levantamientos por las policías comunitarias y grupos de autodefensa (Olmos, 2013).

<sup>30</sup> Para Dietz y Mateos Cortés, *path dependency* se refiere a “las sendas preestablecidas de percepción e interacción con la alteridad, que por su carácter subyacente sólo pueden ser elucidadas mediante una mirada comparativa” (2011:33).

etnicidad (Barth, 1976; Smith, 1986; Friedman, 1994), y los límites geográficos y políticos del Estado-nación a la que se ha conferido históricamente.

Las principales propuestas teóricas que han concebido la identidad étnica<sup>31</sup> recogen los enfoques primordialistas y constructivistas (Terrén, 2002).

El primer enfoque confunde lo étnico con lo cultural y plantea la asociación de un conjunto de pautas culturales y prácticas de identificación con un territorio. La esencialización de la cultura se manifiesta al caracterizar un grupo étnico en correlación a un conjunto de rasgos culturales e identitarios compartidos con base en los orígenes biológicos, el parentesco y la raza<sup>32</sup>. Generalmente la referencia común es la ascendencia y los mitos de fundación de una colectividad.

Algunos ejemplos de marcadores étnicos esencializados (Warman, 2003) son la lengua, la vestimenta, las fiestas tradicionales, la cosmogonía, las danzas, la música, entre otros que representan la objetivización de la cultura<sup>33</sup> y figuran simbólicamente puntos de encuentro y de identificación entre los miembros de un grupo y otro.

En la segunda corriente constructivista se percibe a la etnicidad en el marco flexible de procesos de organización y definición política de las diferencias culturales, aparte de asociar a la etnicidad con el Estado-nación, relación que abordaré más adelante.

Para Terrén, la etnicidad se define como:

Un criterio de pertenencia basado en un conjunto de ideas, símbolos y sentimientos constantemente recreados y redefinidos en la práctica cotidiana de los individuos al vincular su identidad con la afiliación a grupos que se consideran caracterizados por alguna particularidad cultural (2002:66).

---

<sup>31</sup> Para conocer otras clasificaciones respecto a las corrientes teóricas que han conceptualizado el problema teórico de la etnicidad se recomienda revisar a Pedro Gómez (2006) y a Eduardo Restrepo (2004).

<sup>32</sup> El término “raza” como componente de diferenciador étnico, es un ejemplo de la uniformidad de la etnicidad (Friedman, 1994).

<sup>33</sup> Díaz de Rada y Velasco (1997) plantean que la única forma de recuperar la cultura es mediante lo étnico y que se presenta por medio de estas objetivizaciones, donde la institución escolar juega un lugar muy importante de reproducción y legitimidad de esta visión exotizante. Parece como si lo subjetivo no entrara en el juego de lo étnico y sólo lo visible es lo que se presenta como tal.

Un elemento en la configuración de lo étnico es la selección y utilización de ciertos marcajes como componentes unificadores y diferenciadores de la identidad y que corresponden a la objetivización y resignificación de ciertas pautas y prácticas culturales, que se etnifican para construirse en una relación de ida y vuelta de lo intracultural y lo intercultural. Giménez (2004) plantea que el acto discursivo de la etnicidad necesita de la selección de sus signos de identificación y patrimonio cultural común, así como de la significación de representaciones culturales y prácticas sociales como “emblemas de contraste en la situación intercultural” (Dietz, 1999b:63).

Estos marcajes o emblemas delimitan un “nosotros” frente a un “ellos” como un acto de reafirmación que a su vez se encuentra delimitada en función de los habitus distintivos (Bourdieu, 1999) y los “momentos de identificación” (Lahire, 2004) (cfr. Capítulo 2), con el fin de revitalizar, normativizar y reconvertir un “sentido común”, en un poderoso mecanismo homogeneizador de la praxis cultural que le da homogeneidad a la identidad étnica (Dietz, 2002).

Uno de los aportes más importantes de Federick Barth (1976) corresponde a marcar la permeabilidad de las fronteras étnicas dependiendo su contexto social, económico y político, pues éstas pueden ser manipuladas, borradas, consolidadas y/o reformuladas:

Las identidades étnicas, a diferencia de otras que tienen un único y nítido signo distintivo, son múltiples [...] Son fluidas, inasibles y hasta confusas. Esa flexibilidad elusiva también explica su transformación y recreación constante (Warman, 2003:16).

Bonfil Batalla (2005) señala que los pueblos crean y recrean continuamente su cultura, la ajustan a las presiones cambiantes, refuerzan ámbitos propios y privados, hacen suyos elementos culturales ajenos para ponerlos a su servicio a la par que reiteran cíclicamente los actores colectivos, pues son una manera de expresar y renovar su identidad propia. En esta línea “la etnogénesis” aparece como el proceso de recreación y producción constante de reinventar tradiciones y sentidos comunitarios, con el fin de

apropiarse de otras prácticas y símbolos de otras culturas y hacerlas suyas (Bertely, 2005; García Canclini, 2009b).

Respecto a la relación de los conceptos de Estado-nación y etnicidad se puede decir que ambas se construyen como una identificación colectiva respecto a un territorio común y una ideología de carácter político (Weber, 1964, 1981; Smith, 1986; Díaz Polanco y Sánchez, 2002; De la Peña, 2005; Martuccelli, 2008).

La identidad étnica y nacional mantienen cierta similitud ya que son artefactos culturales que constituyen comunidades imaginadas (Anderson, 1997), por medio de diversas reinenciones ritualizadas de tradiciones e historias mitificantes que son recreadas a través de la praxis cotidiana:

Es un producto histórico de la formación del Estado y se gesta a la vez en el plano de los acontecimientos y en el de los mitos, instituyéndose jurídicamente. Otros usos del término nación aluden sólo a entes de ficción, imaginarios e ilusorios, evocados contrafácticamente por grupos de poder, aunque bien cierto es que esto también repercute en la realidad (Gómez, 2006:9).

Como ejemplo se encuentra el caso mexicano<sup>34</sup>. Es importante señalar que la nación nace como un producto homogeneizador de la emergencia de los estados en el siglo XIX que requiere de recursos imaginarios (Gómez, 2006) y de mecanismos de mantenimiento de los mismos<sup>35</sup>, como ya se veía en los apartados anteriores.

Con este telón de fondo, la globalización y la modernidad desafían dicho estatismo enraizado en la territorialidad impuesta por el Estado-nación. Se trata de la “transnacionalidad” (Appadurai, 2001) que hace obsoleto el hecho de comprender el juego de identidades como algo asumible e inamovible (Barth, 1976; Lahire, 2004) (cfr.

---

<sup>34</sup> En el México independiente el fenómeno de la Virgen de Guadalupe y la adoración de la época prehispánica, junto con la creación de los símbolos patrios, representaron un sostén muy importante en la invención de la nación mexicana (Hamel, 2001).

<sup>35</sup> Beriaín y Lanceros muestran cuáles son los mecanismos de mantenimiento de estos imaginarios que dotan de sustancia al Estado-nación: “la nación imaginable debido al despliegue de la nueva tecnología de comunicaciones de la imprenta que se entrelaza con el capitalismo y con la fatalidad de la diversidad lingüística del mundo, en la que se inscriben las tradiciones culturales particulares, y la nación es imaginada porque los miembros de la nación más pequeña no conocerán nunca a la mayor parte de miembros del grupo, ni se encontrarán con ellos en un contexto de copresencia, ni oirán hablar de ellos, pero en la mente de cada uno de ellos vive la imagen de su comunión, de la comunalidad de los hábitos del corazón” (1996:25).

Capítulo 2.4), a la vez que replantea el concepto de ciudadanía y etnicidad; “flexible citizenship” (Ong, 1999), y se reconocen los procesos de hibridación cultural que desmitifican la pureza de los conceptos (García Canclini, 2009b).

Con esta discusión se alude a que aún fuera de los límites geográficos demarcados por el proyecto de nación, las identidades étnicas permanecen y se resignifican, lejos de perderse (Bertely, 2005).

Complementario a la idea anterior, una reflexión más amplia del discurso universalizado de la etnicidad y el Estado-nación la aportan Aliende y Azcona al mencionar que se tiende a concebir el acervo heredado de los antepasados como constitutivo principal de las etnias, pero no se dimensiona su carácter histórico donde “la mayoría de los colectivos, que hoy designamos como etnias, fueron conquistados y que los grupos dominados acaban haciendo suyas las categorizaciones creadas por los dominadores” (2007:130).

Asimismo estos autores complejizan la etnicidad referida al proceso de la modernidad donde se desarrollan diversas etnicidades a partir de los estados nacionales y sus múltiples orígenes, por ejemplo de pertenencias étnicas en los países colonizados, nuevos inmigrantes y refugiados, por mencionar algunos: “se trata de etnias y etnicidades que rompen la lógica relativamente lineal y causal de los casos precedentes” (Aliende y Azcona, 2007:131).

Con ello se quiere decir que la construcción discursiva de la etnicidad es histórica, contextual y política (Martuccelli, 2008). Además la etnicidad puede fungir como vehículo de variadas reivindicaciones sociales manifestadas desde movimientos contrahegemónicos e identidades contestatarias al poder del Estado que velan por la autodeterminación y autonomía:

La identidad étnica comunitaria es uno de los recursos más eficaces para la autonomía y resistencia cultural. Es una identificación vigorosa y fuerte, con raíces en la experiencia concreta [...] Es vínculo entrañable, lleno de memorias y experiencias personales profundas. Es fuente de diversidad y resistencia a la homogeneidad [...] Resguarda muchos espacios vernáculos de su expropiación por los medio de comunicación o el Estado, fortalece a la sociedad plural como portadora de un patrimonio cultural diverso (Warman, 2003:20-21).

La tensión constante entre la identidad nacional y la identidad étnica es presentada por Guillermo de la Peña (1995), como ciertas negociaciones con base a intereses entre las dos identidades de donde surge “la ciudadanía étnica”; un concepto que engloba cómo los pueblos indígenas de México lejos de actuar como los otros, se auto reproducen como unidades particulares y aisladas, se resisten de modo activo y se apropian de los diferentes proyectos estatales, haciéndolos coincidir con sus intereses idiosincráticos y políticos.

El juego de lo político de las identidades étnicas es clave en este estudio, pues como nos indica Alicia Castellanos:

Hay casos de identidades inventadas al calor de muy diversos intereses económicos y políticos y necesidades de diferenciación frente a la presencia de otros grupos percibidos como amenaza, y que manipulan lo étnico en forma estratégica (2000:25)<sup>36</sup>.

En esta misma sintonía, María Bertely habla de los procesos de reindianización como parte de este surgimiento de nuevas identidades étnicas, como el caso mapuche chileno. “Lo que parece sorprendente [...] Lo que importa no es el ‘ser indígena’ sino ‘convertirse en indígena’ y reindianizarse en momentos políticos convenientes y coyunturales” (2005:15), tomando en cuenta aspectos que inciden en el orden social, económico, cultural y político.

---

<sup>36</sup> A propósito de la invención de identidades étnicas a la que se refiere esta autora, difiero en el sentido de que no es que se inventen nuevas etnicidades a partir de la nada o que se conformen grupos étnicos de un día para otro, sino más bien que retoman diferentes elementos revitalizadores y componentes étnicos para conferirles un valor político que sirva como cohesionador hacia dentro del colectivo y reivindicador hacia afuera.

## 1.5 El concepto de comunidad y el comunalismo como ideología

Las identidades étnicas y su estudio en México, se han pensado en relación a su comunidad (Lisbona, 2009). Para Warman “la mayoría de los indígenas mexicanos fincan su identidad étnica primaria en su comunidad” (2003:19). Por lo tanto, es indispensable aludir brevemente a algunos de los anclajes teóricos en los que se ha fincado dicho concepto que mantiene su carácter polisémico habitual (Lisbona, 2009).

Zárate Hernández (2009) coincide en la influencia de la escuela funcionalista de Chicago y los estudios de comunidad mesoamericana que realizó Robert Redfield (Zolla y Zolla Márquez, 2004), con su idea de “pequeña comunidad armónica imaginada como no contaminada por la modernidad” (Delgado Ruiz, 2009:45).

Posteriormente en los años cincuenta, Eric Wolf introduciría el concepto prototípico de “closed corporate community” en contraposición a una comunidad mestiza abierta y no corporizada: organización local producto de la conquista y del posterior sistema de haciendas (Dietz, 1999b) que originaría la relación asimétrica presente entre Estado-nación y las comunidades indígenas en el México contemporáneo.

Esta “comunidad corporativa cerrada” tendría las siguientes características: el control de tierras comunales, la restricción de la membresía a personas nacidas y residentes en la comunidad, una tendencia hacia la endogamia intralocal, una correspondiente tendencia hacia un autoaislamiento frente a influencias externas, el rechazo de la acumulación individual de capital y la participación colectiva en un sistema de cargos político-religiosos que tienen la función de redistribuir riquezas individuales en beneficio colectivo mediante una economía de “prestigio” (Dietz 1999b).

Así la unidad de cultura, la organización social y la jerarquía de cargos, se establecerían como los pilares de la comunidad tradicional indígena inserta en las concepciones de política de Estado (Zárate Hernández, 2009), incluso con las particularidades que arrojarían posteriores estudios empíricos y que desmitificarían este constructo cerrado, al presentar la complejidad y diversidad de este “sistema de

cargos”: religiosos, administrativos, ceremoniales, políticos, especialmente por la intrusión del Estado y las transformaciones de la comunidad que incluirían otras formas de socialización y reciprocidad, como el “compadrazgo” (Dietz, 1999b).

El análisis de la comunidad como un todo homogéneo contrajo problemáticas teóricas, tanto para delimitar sus fronteras frente a otras formas de organización como comunidades mestizas, figuras administrativas del Estado y otros factores externos, como para la definición de su estratificación social propia, incluyendo las clases sociales y la lógica de prestigio y diferenciación. Esta discusión sería preámbulo de intentos académicos por presentar otra tipología de comunidades (Pérez Ruiz, 2008 y Zárate Hernández, 2009) y desentrañar la confusión entre dimensiones *emic* y *etic* que permitan esclarecer su relación con el Estado-nación.

Con este preámbulo, la comunidad –en el indigenismo clásico e institucional– se relacionaría con una base biológica y una base territorial: “indisoluble relación del hombre con la tierra, base de la estructura social de las comunidades indígenas” (Aguirre Beltrán y Pozas, 1981:70). La familia nuclear, la familia extensa, el linaje, el pueblo, el clan, calpul o barrio y el pueblo constituyeron conceptos homogeneizadores de la comunidad indígena en los años cincuenta, producto de la traducción antropológica del concepto comunidad (Aguirre Beltrán y Pozas, 1981; Zolla y Zolla Márquez, 2004).

Alfonso Caso, *et al* (1954) definiría al indio en concordancia a su pertenencia a una comunidad indígena, resaltando su cultura material, espiritual, en un marco más amplio de comunidades que la rodean. Estos elementos culturales<sup>37</sup> serían retomados por Bonfil Batalla en “un perfil de las culturas indias que cuenta de sus rasgos esenciales, por encima de los rasgos específicos que posee cada una de ellas” (2005:51), en el que resaltarían su mecánica interna del “don y su reciprocidad”<sup>38</sup>, dichas características

---

<sup>37</sup> Bonfil Batalla enunció una serie de elementos comunes de los que resalto: la herencia cultural común el legado colonial y matriz civilizatoria mesoamericana que comparten las comunidades indígenas, una actividad económica de subsistencia basada primordialmente en la agricultura, un sistema de cargos, un conjunto de cosmovisiones, rituales, ritos y fiestas, conocimientos empíricos heredados oralmente, una estructura del tiempo conforme al ciclo agrícola, y un funcionamiento conforme a “la reciprocidad” (2005:60), entre otros elementos.

<sup>38</sup> Por ejemplo el tequio o el *tapalewilis* como práctica comunitaria de apoyo mutuo en los pueblos nahuas del Sur de Veracruz (Cfr. Capítulo 4).

influirían en lo que María Bertely entiende como una “visión idílica de la comunidad indígena, rural, armónica, solidaria por autonomasia, opuesta al progreso, la civilización y la vida urbana” (Jiménez, 2009:42).

Esta caracterización ocultaría la diversidad y complejidad interna que desafía el constructo homogéneo: “el hecho de que cada una de ellas pertenece a un grupo etnocultural específico” (Bartolomé, 2009:106), los faccionalismos y pugnas inter e intra-étnicas, las estructuras de diversificación social y lógicas particulares de ejercer el poder, “los procesos que apuntan hacia la fragmentación interna de los pueblos indígenas, sus conflictos y su propio devenir histórico ‘híbrido’” (Jiménez, 2009:42) y un contexto globalizado, complejo y transnacional que atraviesa a las comunidades actuales.

Para Zárate Hernández, “la idealización de las comunidades indígenas y campesinas como lugares endémicos” (2009:63) es resultado del comunalismo como ideología, entendido como:

Un proyecto de recomunalización de las relaciones sociales al interior de las localidades, por consiguiente a un imaginario que proyecta un sentido de comunidad ideal, permeado tanto por prácticas culturales añejas propias como por modelos de comportamiento político que son ya el resultado de la experiencia participativa de los actores en organizaciones modernas y no comunitarias (Zárate Hernández, 2009:64).

El comunalismo surgiría algunas décadas atrás por parte de actores comunitarios y organizaciones étnicas interesadas por reivindicar y volver a *la comunidad idílica local*, producto de los constructos antropológicos producidos, “donde los valores se mantienen inalterables, frente a un moderno proceso de globalización” (Zárate Hernández, 2009). Esta ideología aparece –similar a movimientos nacionalistas en el mundo–, con más fuerza a partir del debilitamiento de la figura Estado-nación frente a otros tipos de poder hegemónico como el mercado.

Así pues, esta ideología del comunalismo “oculta y niega las complejas dinámicas en que las comunidades indígenas están inmersas y las simplifica en un modelo ideal [...] Exalta el ideal de comunidad y de la vida comunitaria” (Zárate Hernández 2009:63), en una sobrevaloración de lo manifestado como propio.

En este ideal comunalista –que funge como acción política– se encuentra la reinención de la comunidad prototípica, sus instituciones comunales y formas de vida basadas en la solidaridad local –al estilo comunidad imaginada– (Berain y Lanceros, 1996; Anderson, 1997), ahora *re-comunalizada* que trasciende otro tipo de identidades colectivas.

Los intelectuales indígenas<sup>39</sup>: intelectuales orgánicos, profesionistas, maestros bilingües, líderes orgánicos, líderes de organizaciones, políticos, migrantes, entre otros, tienen un papel clave en el comunalismo, pues “son ellos los que dan vida” (Zárate Hernández 2009:80), generando nuevas jerarquías internas y mecanismos de control –por los intereses propios y de poder comunes en cualquier organización social–, que en este caso, *inmaculan* a la comunidad como tradicional, pura, original, inamovible e infraccionable y a su férrea contrincante –la modernidad– como una amenaza a la comunidad *re-comunalizada*, cuando las comunidades indígenas son modernas *per se*, donde “coexisten el cambio y el conflicto junto al interés de la reproducción y la continuidad, por lo cual es un espacio social contradictorio y dinámico” (Pérez Ruiz, 2009:94).

De esta forma, el comunalismo parece fortalecer los sentidos identitarios “híbridos”, y múltiples organizaciones que están surgiendo en el mapa complejo comunitario<sup>40</sup>, a la vez que construye nuevos faccionalismos internos y relaciones asimétricas (Pérez Ruiz, 2009).

En la segunda parte de este capítulo, haré un pequeño recorrido por las políticas educativas que han sido permeadas por el indigenismo en México, con el fin de conocer el marco contextual e histórico donde se enmarca la educación superior indígena, las figuras de intermediación que han surgido a partir de las políticas de Estado, las universidades interculturales y las paradojas del concepto de la interculturalidad.

---

<sup>39</sup> El tema de los intelectuales indígenas será abordado posteriormente.

<sup>40</sup> Cfr. Hernández Zárate (2009).

## 1.6 Breve recorrido de la política educativa indígena

María Bertely resume lo que ha significado el reconocimiento de los indígenas en la política educativa, resaltando el asimilacionismo y la política lingüística como sus ejes centrales:

El reconocimiento a la diferencia sostuvo muchos de los argumentos ideológicos de los fundamentalismos religiosos y políticos que fortalecieron los imperios, las naciones y los bloques geopolíticos a lo largo de nuestra historia, y en nuestra propia historia nacional, reconocer al otro derivó en una historia política con pretensiones de asimilar, e incorporar a los pueblos lingüística y étnicamente distintos, incluido el indigenismo desarrollista y la imposición de modelos educativos homogéneos diseñados para toda la población indígena (2005:11-12).

El Estado mexicano ha puesto en marcha variadas políticas para integrar a los indígenas a las formas de vida occidental. La asimilación y el integracionismo, el pluralismo cultural y el bilingüismo–intercultural actual han sido los modelos educativos y lingüísticos implementados frente a los indígenas<sup>41</sup>.

### 1.6.1 Educación indígena colonial y en el México independiente

Como lo planteé en el primer apartado, los pueblos originarios han sido objeto de homogeneizaciones educativas de todo tipo. En la época colonial y según el antropólogo Guillermo de la Peña<sup>42</sup>: “se fue imponiendo un modelo de sociedad colonial diseñado para mantener la servidumbre indígena, destruir su cultura y explotar su mano de obra en beneficio de la empresa peninsular” (1981:41). Además, las escuelas fungieron un

---

<sup>41</sup> Enrique Hamel hace una clasificación de los modelos lingüísticos y pedagógicos que han sido definidos en la política educativa, y que han pasado desde la asimilación (monolingüismo, multiculturalismo e inclusión social), preservación – interculturalidad (pluriculturalismo) y enriquecimiento (pluriculturalismo) (2001:8). Para Jiménez: “En la práctica, no representan modelos excluyentes y lineales sino que la mayor parte de las veces aparecen yuxtapuestos” (Jiménez, 2009:33).

<sup>42</sup> De la Peña expone un recuento de las historiografías de la educación en México a partir de la época prehispánica al siglo XX. Vázquez (1970) propone que en esta historia se ejemplifican “numerosas manipulaciones de símbolos nacionalistas por parte de grupos de la iglesia, socialistas, reaccionarios y liberales, en épocas subsecuentes” (De la Peña, 1981:75).

papel importante en la formación de élites políticas y burocráticas<sup>43</sup>. Así sería establecida la oficialización del náhuatl como la lengua para todos los indios de la Nueva España y la castellanización como política lingüística, que prevalecería hasta los años noventa<sup>44</sup>:

Puede decirse que la política general educativa fue que lo indios aprendieran el castellano [...] La diversidad de las lenguas se contó desde un principio como un obstáculo decisivo para la difusión de la enseñanza (Caso, *et al*, 1954:247).

Jiménez (2005) apunta que durante el período colonial, los indios se encontraban excluidos de la mayor parte de las políticas públicas; las escuelas eran pocas y deficientes. Quienes optaron por continuar la obra evangelizadora fueron diferentes grupos religiosos que por medio de misiones se instalaban en comunidades indígenas y les ofrecían escuela (Aguirre Beltrán y Pozas, 1981)<sup>45</sup>.

Posteriormente en el siglo XVIII la escuela siguió siendo un aparato ideológico importante en el mantenimiento del sistema y en la construcción del Estado-nación. No obstante, el problema del indio inundaba los espacios educativos, donde había argumentos en contra y a favor del uso de recursos para formarlos. Por un lado, había quienes pensaban que el único camino para integrarlos a la vida nacional, y convertirlos en “hombres y ciudadanos”, era por medio de la castellanización y el olvido de sus prácticas culturales; por otro lado, había quienes –apoyándose del darwinismo social–, creían que aún con la educación, los indios estaba condenados a desaparecer o a mezclarse con otras “razas” (Staples, 1996).

---

<sup>43</sup> “Colegios de Santa Cruz de Tlatelolco por Franciscanos y San Gregorio por jesuitas, en la Cd. De México destinados a la educación superior de los indígenas; se trataban de crear una élite autóctona que ocupara puestos claves en el clero y la ciudad secular, y personificará la convergencia de dos tradiciones compatibles” (De la Peña, 1981:42).

<sup>44</sup> El Secretario de Educación Pública delineó en la reunión de discusión sobre el indigenismo “[...] El programa de esa dependencia que persigue la adopción de una sola política indigenista; castellanización y alfabetización del mayor número de indígenas [...]” (SEP, 1971:122).

<sup>45</sup> Estos espacios educativos entrarían en algún tipo de competencia con las escuelas rurales creadas en los años 20 y que algunas de ellas prevalecen hasta nuestros días (Jiménez, 2005).

El tutelaje colonial y los imaginarios contruidos respecto a su poca fuerza productiva fueron un factor decisivo para la instauración de la educación, en aras de utilizarlos a favor del desarrollo económico de la nación independiente:

El haber mantenido a los indígenas en una minoría de edad legal –decían–, y haberles condicionado a actitudes pasivas y humillantes, les hizo un daño del cual no se reponían. A mediados de siglo, parecía que si se lograba aprovechar la pasividad del indio para imponerle una educación “moderna”, aquel se convertiría en la “base de la prosperidad de la nación”, es decir, sabría incorporarse a la fuerza de trabajo “productivo”, y facilitar a la clase propietaria la acumulación de la riqueza (Staples, 1996: 60).

La escuela en los años independientes apareció como fuerza unificadora de la diversidad nacional (Aguirre Beltrán y Pozas, 1981), como reproductora de historias y como formadora de ciudadanos comprometidos con su nación (Comboni, 2002). La política consistía en integrar a los pueblos indios a la cultura dominante, por medio de un solo currículum “mestizo”, que transmitiera los valores del progreso y de la homogeneidad cultural y los convirtiera en “gente de razón” (Jiménez, 2005).

Un legado colonialista en el México independiente y etapas siguientes sería el código autoritario del Estado representado por el poder encabezado por el profesor; “que lo sabe todo” y en el centralismo estructural de las instituciones educativas que estaba encaminado a la satisfacción del “cumplimiento de las normas burocráticas impuestas de la cabeza y no a partir de un proceso de integración y compromiso con las personas de la comunidad local” (De la Peña, 1981:81).

### **1.6.2 De la escuela rural revolucionaria a la década de los años setenta**

A principios del siglo XX con un proceso de revolución que a su inicio contaba con una población indígena de 29.1% (Aguirre Beltrán y Pozas, 1981:71), aparecerían constantes esfuerzos y propuestas por educar a los indios e implantar un sistema de mayor cobertura y de transformación social.

La instauración de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 transformaría radicalmente la organización educativa, y tendría la tarea de organizar y movilizar

recursos a nivel nacional. La intención era crear una educación popular y revolucionaria que llegara a todos los rincones del país, así se enarbolaba la bandera de la educación universal y “la unificación social y cultural del país para integrar la nación mexicana” (Aguirre Beltrán y Pozas, 1981:193), por lo que en la década de los años veinte se crearon diversos dispositivos: la escuela rural, las casas del pueblo, las misiones culturales, los internados indígenas, los centros de cooperación económica y los Centros de Coordinación Indígena (CCI) (Aguirre Beltrán y Pozas, 1981).

“La escuela rural” aparecería instalada en diversos centros rurales del país, bajo influencia de la filosofía positivista y el humanismo propuesto por José Vasconcelos (Jiménez, 2005) quien fuera el Secretario de Educación Pública (SEP), influido teóricamente por los principios de John Dewey que planteaba la interacción de escuela y sociedad, y por Decroly y la escuela por la vida.

En 1927, una gran problemática aquejaría a las escuelas rurales: la escolaridad de los profesores no llegaba más allá de cuarto de primaria. Para ello fueron creadas “las misiones culturales” y las “Casas del Pueblo”<sup>46</sup>, con el propósito de capacitar a los docentes que tenían que asistir a las poblaciones y llevar a cabo funciones como estudiar las condiciones sociales, informar del funcionamiento de la escuela rural, además de generar su arraigo y permanencia en las comunidades. Para Aguirre Beltrán y Pozas: “eran una especie de maestros ambulantes que después se convirtieron en maestros *misioneros*” (1981:200).

Cada misión cultural era una Escuela Normal ambulante que enseñaba con el ejemplo cómo utiliza los recursos naturales, cómo urbanizar un poblado, cómo prevenir una epidemia, cómo dar distracción sana a la gente, cómo enseñar más rápidamente a leer y escribir [...] Las primeras Misiones Culturales consiguieron gran éxito en la formación de maestros rurales, pero poco en el mejoramiento de las comunidades” (Aguirre Beltrán y Pozas, 1981:200).

En los años 30 y con el cardenismo de fondo, las Misiones Culturales fueron presididas por la creación de las Escuelas Normales Rurales y las Escuelas Regionales campesinas,

---

<sup>46</sup> Fundadas por Vasconcelos; intentaban definir la escuela rural como espacio de diálogo y mejoramiento de la comunidad (De la Peña, 1981).

fundadas por Narciso Bassols, a la par de la emergente “escuela socialista” –influencia del presidente Cárdenas–, donde la política lingüística de castellanización para los pueblos indígenas (May, 1999; Hamel, 2001; Jiménez, 2009)<sup>47</sup>, seguiría siendo la prioridad: “dar a México un solo idioma” (Aguirre Beltrán y Pozas, 1981:207).

En 1936 se abre el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas –emanado de una política clara de asimilación–, que marcó la ineficiencia de la Escuela Rural y las Misiones Culturales<sup>48</sup>. En 1937 se crea el Departamento de Educación Indígena y Centros de Educación Indígena<sup>49</sup>, y se incorporan los internados indígenas que tenían la siguiente función:

Los internados para jóvenes indígenas se crearon pensando en que debían ser escuelas de preparación de individuos que transformarían después sus pueblos, o que promoverían la creación de nuevos Centros urbanos. Desgraciadamente estas dependencias, una tras otras pusieron de manifiesto que los Internados sólo habían producido individuos desajustados y descontentos con el ambiente de sus pueblos. Muy pocos regresaron y algunos de ellos han sido utilizados por las nuevas agencias de Gobierno en su insistente afán de lograr la integración nacional (Aguirre Beltrán y Pozas, 1981:212).

Simultáneo al fracaso de las Misiones Culturales y las escuelas rurales creadas en la década de los años veinte –funcionales hasta los cincuenta–, se llevaron a cabo múltiples “experiencias piloto” (Jiménez, 2009), como la Casa del Estudiante Indígena (1925-1933)<sup>50</sup>, Instituto Lingüístico de Verano en 1945, y otros experimentos en la zona tarasca

---

<sup>47</sup> Stephen May expone: “Indigenous languages and cultures came to be constructed as antediluvian and unnecessary in the modern world – a vestige of “primitive” cultures best left in the past. In contrast, “national” languages and cultures –or, more specifically, the languages and cultures of dominant ethnic groups – were viewed as the apogee of modernity and progress” (1999:1). Esta política dejó resquicios de sus prácticas hasta los años noventa, en las escuelas de educación básica de zonas rurales.

<sup>48</sup> “Tanto las Misiones Culturales como las Escuelas Rurales no pudieron realizar con mucho éxito su labor en las comunidades indígenas en un cien por ciento, o que están en un proceso inferior de transculturación, porque su funcionamiento no está inspirado en el ethos de la cultura indígena, sino en el de la occidental” (Aguirre Beltrán y Pozas, 1981:202).

<sup>49</sup> Después serían centros de capacitación económica que consistían en dotar de técnicas agrícolas o industriales y con ello mejorar las condiciones económicas de las zonas de refugio (Aguirre Beltrán, 1981).

<sup>50</sup> La Casa del estudiante Indígena consistió en un experimento de llevar a jóvenes indígenas –de entre 14 y 18 años– de todas las regiones a un domicilio particular en la Ciudad de México, el cual se empeñó en demostrar que el “indio tenía las mismas capacidades que el no indio, que podía asimilar rápidamente la cultura occidental y que una vez integrado en la vida urbana, prefería este tipo de vida al de su comunidad” (Aguirre Beltrán y Pozas, 1981:208-209). Se pensó esta casa como semillero de maestros rurales y transmisores de oficios urbanos en las zonas rurales, pero ellos prefirieron quedarse en la ciudad.

(Vargas, 1994; Dietz, 1999a, 1999b) como La Estación experimental de Incorporación del Indígena en Michoacán (1932-1934), El Proyecto Tarasco y el primer Centro Coordinador Indigenista (CCI) (1951), que comenzaría en tierras michoacanas, pero se extendería poco a poco en otras regiones de la mano del Instituto Nacional Indigenista (INI) (Vargas, 1994).

Dicho Instituto, fundado en 1948 por el presidente Miguel Alemán, fue creado con el objeto de institucionalizar los proyectos educativos que a partir de ese momento serían complementados por proyectos económicos y de desarrollo más amplio (Dietz, 1999a), a la vez que trabajaría simultáneamente con la Secretaría de Educación Pública en un nuevo proyecto educativo de “unidad nacional” (1943-1970), el cual unificaría la escuela rural y la escuela urbana con un solo magisterio<sup>51</sup>, bajo un mismo lema de conciliación nacional y enfocados hacia la industrialización-renovación del país.

Este paradigma educativo unificador y desarrollista de los años cuarenta y cincuenta –a la vez fincado en un pensamiento detractor de los pueblos indígenas<sup>52</sup>–, trataría de trascender la apertura de nuevas instancias dedicadas a la educación indígena, como veremos a continuación.

### **1.6.3 De la educación bilingüe bicultural a la bilingüe intercultural**

A partir de las críticas a los discursos asimilacionistas e integracionistas de las políticas enmarcadas en las escuelas rurales, socialista y de unidad nacional –comandadas por la SEP y con apoyo del INI–, nuevas reformas de las políticas de Estado y educativas

---

El rector de la UNAM Pablo Casanova plantearía en los años 70: “el fracaso de la Casa del Estudiante Indígena en los años 20 puede superarse, pues aun cuando el estudiante no retorna a su comunidad, posiblemente no sea tan malo si hace algo parecido a lo que hizo Benito Juárez cuando se quedó acá” (SEP, 1971:103).

<sup>51</sup> El Sindicato de Trabajadores de la Educación (SNTE), creado en 1944 sería “el único órgano representativo” (Jiménez, 2009:36).

<sup>52</sup> “Las sociedades indígenas - rurales y aisladas dentro de su autosuficiencia económica y su atraso tecnológico tratan de conservar modos de vida que ellas consideran aceptables, pero que constituyen un obstáculo en la integración de una nacionalidad y patrias comunes” (Aguirre Beltrán, 1992:223).

aparecerían para lograr la modernización de la educación como fuente de desarrollo del país.

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI)<sup>53</sup> es creada por la SEP en el año de 1978, influida por el bilingüismo primero y después por el modelo bilingüe-bicultural, traducido como la valoración de la lengua nativa y del castellano en términos igualitarios<sup>54</sup>.

Es relevante señalar que el aspecto bilingüe fue entendido como “el empleo de ambas lenguas –la lengua materna y el castellano– en el proceso de enseñanza, pasando progresivamente del conocimiento de la lengua materna –también lecto-escritura– al castellano” (Jiménez, 2009:40).

Para esta misma autora, el modelo mostraba la dicotomía entre “lo propio y lo ajeno”, “además de demostrar que el bilingüismo que se llevaba a cabo en las escuelas del sistema bilingüe bicultural era usado como transición hacia la adquisición del castellano, para ser luego abandonado durante todo el proceso educativo escolar” (Jiménez, 2009:41).

Paralelamente a los modelos educativos adoptados por el Estado e influidos por el contexto mundial y coyuntura nacional, los años noventa significaron cambios en las políticas educativas para los grupos indígenas.

En México en el año 1992 se llevó a cabo la reforma constitucional del artículo tercero que consistió en desregularizar el servicio a nivel nacional y centrar la responsabilidad en el Estado, para garantizar a los pueblos indígenas educación gratuita y de calidad.

---

<sup>53</sup> Es el organismo encargado de diseñar, normar, supervisar y evaluar el sistema educativo bilingüe, bicultural y en este momento el intercultural (Jiménez, 2009).

<sup>54</sup> “El aspecto bilingüe es entendido como el empleo de ambas lenguas (la lengua materna y el castellano) en el proceso de enseñanza, pasando progresivamente del conocimiento de la lengua materna (también lecto-escritura) al castellano” (Jiménez, 2009:40).

No obstante para Comboni (2002), se negaría la responsabilidad de que los propios indígenas controlen sus instituciones educativas, recayendo nuevamente en el centralismo de la educación que había prevalecido desde el México independiente. En esta mismo periodo se identificaría a la educación indígena como la más deficiente del país, con altos grados de deserción, poca cobertura y una atención descontextualizada a las necesidades de los pobladores indígenas, en un marco internacional con carácter neoliberal que dictaría los lineamientos estatales para incrementar la calidad de las instituciones en América Latina, y la privatización del sector educativo.

Por otro lado, para Dietz y Mateos Cortés (2008a) los años noventa constituirían –en parte por el levantamiento zapatista en 1994–, un período de reactivación de los movimientos sociales y discusión en torno a la reivindicación de derechos, libre determinación y el multiculturalismo:

Por consiguiente, aparte del debate político continental acerca de la autonomía y la autodeterminación de los territorios indígenas, es nueva sobre todo el ámbito educativo, clásico dominio del indigenismo, en el cual se despliega la apropiación creativa de los discursos multiculturalistas (2008a:12).

Con este panorama y con el cambio de partido en la presidencia en el año 2000 –del Partido Revolucionario Institucional (PRI) con más de setenta años en el poder, al Partido de Acción Nacional (PAN)–, se iniciaría el reforzamiento de la educación hacia los sectores más marginados y excluidos del país:

Los grupos indígenas como personificación de las numerosas víctimas de la injusticia social significó un profundo cambio en la concepción de exclusión; esa devino en el producto *per se* de un origen étnico, más que el resultado de desigualdades socioeconómicas acumuladas (Didou y Remedi, 2004:46).

Dicho posicionamiento se vería reflejado en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 y los esfuerzos de la SEP dedicados a subir los niveles de calidad educativa, bajar la deserción escolar en el nivel básico, además de iniciar una reforma en los libros de textos para editarlos por primera vez en algunas lenguas indígenas.

Se crea así en el año 2001 la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la SEP<sup>55</sup>, quien se apropiaría del concepto de “interculturalidad”<sup>56</sup> como parte de un movimiento internacional que vela por el reconocimiento de la diversidad cultural, el diálogo y respeto entre culturas.

De esta forma se instauraría un tercer modelo educativo –ahora vigente–: “el bilingüe-intercultural” que tiene como propósitos: ampliar la cobertura y asegurar la calidad de la educación básica y bilingüe para la población indígena; ofrecer oportunidades educativas en cuanto al acceso; así como culturalmente para poder fomentar el desarrollo de los pueblos, las lenguas y culturas; a la par de la interculturalidad que se necesita para combatir el racismo y valorar el conocimiento de los pueblos indígenas (SEP, 2001).

Entre sus acciones centrales en política educativa indígena, se encuentran: reconocer a los pueblos indígenas, fomentar las tradiciones y las costumbres y lenguas indígenas, tomar en cuenta sus propias necesidades educativas de las comunidades, formar maestros bilingües, crear y mantener las Universidades Interculturales, hacer uso de la tecnología educativa e impulsar la investigación (SEP, 2001).

Una revisión de las políticas de educación superior indígena y del concepto de la interculturalidad será planteada en el último apartado de este capítulo.

---

<sup>55</sup> Esta dependencia define como objetivo: “impulsar el intercambio cultural en educación, combatir discriminación y desarrollar modelos educativos adecuados a la realidad pluricultural de la nación mexicana” (SEP, 2001). Su labor se orienta al fortalecimiento de las lenguas y de las culturas para evitar que se actúe en detrimento de su desarrollo.

<sup>56</sup> El término había sido acuñado previamente por Gonzalo Aguirre Beltrán: “nos estamos refiriendo a la educación intercultural, esto es, a la operación en las comunidades indígenas pre-alfabetas que carecen de escolarización, de la enseñanza escolar característica de la sociedad nacional [...] La educación intercultural se conduce bajo el supuesto que postula el respeto irrestricto a la dignidad de las persona y de la cultura del educando, para desarrollar el valor potencial de su existencia, tanto en provecho de la sociedad cuanto de él mismo” (Aguirre Beltrán, 1973:35).

## 1.7 Figuras de intermediación

A lo largo de la historia se han producido diversas “intelligentsias bilingües”, como Camus (1997) refiere al colectivo de profesionistas, intermediarios culturales y políticos que han permitido el mantenimiento de ciertos mecanismos de control social y de unidad nacional, según el grupo dominante en turno.

En el caso mexicano, los proyectos educativos han marcado la intencionalidad de formar profesionistas indígenas: “sujetos híbridos y bilingües y agentes interculturales e interétnicos” (Camus, 1997), “cultural brokers” (Dietz, 1999b), “intermediarios nativos y emergentes” (De la Peña, 2005), e “intermediarios indios” (González Apodaca, 2008).

Maestros rurales, misioneros, promotores culturales, profesores bilingües, lingüistas y otros profesionistas indígenas, son quiénes han fungido principalmente como mediadores entre sus comunidades y las agencias de gobierno, a la vez que han generado otros efectos sociales (Vargas, 1994; Camus, 1997; Dietz, 1999b; Gutiérrez Chong, 2001; De la Peña, 2005; y González Apodaca, 2008).

Los objetivos por parte del Estado mediante sus múltiples mecanismos de formación han sido variados; desde la “aculturación de una población a la que él mismo pertenece” (Camus, 1997:155), la transmisión de los valores universales y nacionales, el cambio de estructuras culturales, así como fungir como agentes de cambio, hasta la participación activa de esta élite intelectual en la “revitalización de prácticas culturales” (Camus, 1997), y yo agregaría: en la *reinvención de las mismas*.

Los efectos de las “intelligentsias” han sido su protagonismo en la asunción de valores del poder dominante por medio de la ocupación de puestos de poder político (Camus, 1997) y agencias gubernamentales (De la Peña, 2005). De este modo se han ido insertado en las “estructuras caciquiles y partidistas” (De la Peña, 1995:165); y en movimientos políticos, sociales y étnicos (Dietz, 1999b; González Apodaca, 2008), que han tenido que ver con reformas agrarias y educativas, donde “construyen la indianidad

como un elemento de resistencia" (Camus, 1997:167), además que se definen y negocian aspectos de la "ciudadanía étnica" (De la Peña, 1995).

Así, varias estrategias gubernamentales para el reclutamiento y formación de jóvenes indígenas como agentes de cambio y de intermediación entre la sociedad mestiza y las comunidades indígenas (Vargas, 1994; De la Peña, 2005), se han llevado a cabo.

Por ejemplo, desde los años veinte el maestro rural sería el principal promotor de los valores revolucionarios:

En 1921, la tarea docente fue concebida como una actividad esencialmente revolucionaria. Al maestro, sobre todo al maestro rural, se confió la misión de incorporar masas a los procesos de cambio nacional: la movilización política, el reparto agrario, el movimiento sindical. En este sentido, el maestro debía sustituir a líderes locales de régimen porfirista: el cura, el hacendado, el cacique (De la Peña, 1981:98).

En la década de los cincuenta, una nueva figura incursionaría en el desarrollo rural, me refiero a los promotores culturales: agentes indígenas previamente transformados por los procesos de formación estatales, en pro de mantener la homogenización, castellanizar (Vargas, 1994), compartir su conocimiento en "higiene y la salud, del trabajo agrícola y pecuario, así como de los asuntos agrarios y legales, con el propósito de convertirse en un verdadero guía de la comunidad" (Vargas, 1994:122).

A finales de esta década se les ampliaría su margen de actuación con su asistencia a "los centros regionales del Instituto Federal de Capacitación del Magisterios, donde se les acreditaba como maestros normalistas de primaria" (Vargas, 1994:122-123). En este mismo periodo, en el año de 1959, se implementaría un solo texto gratuito y obligatorio por parte de la SEP para todas las regiones del país, como un símbolo de la política educativa castellanizadora y homogeneizadora que prevalecería hasta los años noventa.

Investigaciones realizadas por Vargas (1994) y Dietz (1999b) respecto a los promotores culturales en la zona tarasca –a partir de los años sesenta– marcarían la

descontextualización de los currículos de las realidades comunitarias, utilizando materiales didácticos monolingües en procesos de enseñanza-aprendizaje, centrados más en la repetición que en la construcción, así como las pugnas generadas por la presencia de promotores en las comunidades, a partir de su incorporación en la comunidad y su intervención en asuntos locales internos, lo cual generó múltiples problemáticas con diversas autoridades y pobladores, especialmente en términos de reconocimiento social, poder y status (Dietz, 1999b).

Dichos promotores compartirían el terreno educativo con una tercera figura impulsada por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en el año de 1978, me refiero a los maestros bilingües que tendrían la función de propiciar nuevamente: “una intermediación más efectiva del Estado con los grupos indígenas, ejerciendo éstos de agentes de cambio de su propia gente” (Camus, 1997:159).

Su formación consistió en un proceso de “resocialización” (Vargas, 1994) que le confirió alto prestigio social en las comunidades<sup>57</sup>, inscribiéndolos a lugares específicos de trabajo en favor del desarrollo comunitario. Este arraigo a sus comunidades sería un común denominador para todos los intermediarios educados desde el pensamiento de Estado. Aun con ello, dichos intermediarios plantearían resistencias o bien reproducción de la retórica oficial, tal como lo enuncia en su trabajo Vargas (1994).

Paralelamente y paulatinamente en aumento otros “intelectuales nativos” han emergido como profesionistas indígenas; formados en diferentes campos disciplinares, licenciados y en menor medida con posgrados<sup>58</sup>, que se han colocado como una *élite*

---

<sup>57</sup> “El magisterio bilingüe ha sido, en definitiva, una importante vía de inserción laboral que ha permitido la diversificación social al interior de las comunidades indígenas” (Camus, 1997:20). Especialmente a partir de 1975 que empezaron a ocupar plazas en el magisterio de educación con la categoría de profesores indígenas, lo cual se volvió muy cotizado en las zonas indígenas por la herencia, compra de plazas vitalicias y lealtades sindicales que ha perdurado por muchos años, aun cuando se tenga instalado un concurso anual para el Otorgamiento de plazas docentes y se pretenda terminar con dichas prácticas desde la Secretaría de Educación Pública y la actual reforma educativa del gobierno de Enrique Peña Nieto.

<sup>58</sup> A partir de 1977 se empiezan a generar diversos espacios para la capacitación de profesionistas indígenas, Gutiérrez Chong (2001) identifica el Centro de Investigación e Integración Social (CIIAS), el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología social (CIESAS) en la Cd. De México, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que en 1982 creó la licenciatura en educación indígena que sigue

*académica*, especialmente a partir de los años 70 con un mayor auge de “movilización étnica” (Gutiérrez Chong, 2001), tanto urbana como semiurbana.

Estudios como los de Gutiérrez Chong (2001) y González Apodaca (2008) analizan la injerencia de intelectuales y profesionistas en la revitalización de la conciencia étnica y en su participación de movimientos sociales, como un “pensamiento indígena independiente o política india” (Gutiérrez Chong, 2001:155) que genera incidencia en la política pública, en la formulación ideológica étnica y su reinención.

En diferentes episodios históricos del país este *pensamiento* se integró a diversos movimientos u organizaciones como la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC), nacida en 1977, la cual se caracterizó por sus críticas al indigenismo y al modelo educativo que buscaba castellanizar y opacar la memoria histórica indígena y por generar una propuesta alternativa para una educación bilingüe y bicultural que preservara justamente esta memoria (Gutiérrez Chong, 2001). Entre otros de los resultados citados por Chong, se encuentran: la reformulación ideológica del “indigenismo oficial”, el que se transformó en “indigenismo participatorio” (2001) y el incremento de su participación en instancias burocráticas, aunque esto pudiera significar “coerción indigenista” (Gutiérrez Chong, 2001).

En el año de 1994 con la emergencia del movimiento zapatista y los efectos de dicho movimiento en materia constitutiva, el acceso a la educación indígena de calidad para todos fue retomado por una masa crítica de agentes de intermediación y organizaciones como un aspecto de reivindicación que encerraría –al mismo tiempo–, otros objetivos:

Los rumbos y características que está tomando la escolarización en contextos étnica y lingüísticamente diferenciados, lejos de ser mero reflejo de las políticas educativas nacionales, parecen definirse en las correlaciones de fuerzas que a nivel local y regional traducen la recepción de la tendencias y discurso en boga, aprovechando una coyuntura

---

en curso, el CIESAS en 1990 creó la Maestría en Lingüística Indoamericana, y posteriormente la Maestría en Lingüística, en 1992 la UPN abrió una Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (IEPPM).

nacional – global proclive a la participación de nuevos actores educativos en la redefinición del pacto social (González Apodaca, 2008:19).

González Apodaca analizó la emergencia del intelectual nativo en la zona mixe de Oaxaca en la gestación e injerencia de proyectos educativos “cuya caracterización como tal deriva de haber accedido a la formación profesional en el aparato oficial y haberse apropiado del discurso étnico de los movimientos indios” (González Apodaca, 2008:20). Sus conclusiones describen cómo estos actores se presentan nuevamente como intermediarios político-culturales que participan de los procesos de redefinición de la oferta educativa nacional en contextos de población indígena, dejando entrever la arena política y de poder que supone; donde se negocian y disputan significados, recursos en juego en las comunidades mixes y se redefinen relaciones políticas, económicas, y aspectos de reivindicación étnica.

Es decir, los intermediarios parecen aprovechar las coyunturas discursivas para negociar y reconfigurar una arena política y simbólica en donde se confrontan ideologías étnicas y se reconstruye el discurso étnico. No olvidan sus raíces históricas, las reconfiguran a partir de elementos de la modernidad y de las coyunturas políticas de la época en curso.

Así, la “intelligentsia indígena” –representada por profesionistas e intermediarios–, son quienes reconstruyen elementos históricos y culturales bajo un enfoque étnico que revaloriza las comunidades y su memoria tradicional, y quienes la visibilizan como estrategia de diferenciación frente a un Estado-nación por el que sienten que sus recursos han sido históricamente cooptados:

Las etnicidades dentro de las naciones-Estado están experimentando una etapa de revaluación. La visibilidad actual de la etnicidad es resultado de esfuerzos instrumentales hechos por las élites de los pueblos indígenas para recuperar el control de sus recursos culturales (Gutiérrez Chong, 2001:246).

Ahora son nuevos profesionistas los egresados(as) de universidades interculturales y de universidades urbanas, los y las que parecen estar conformando nuevos cuadros de intermediarios(as) culturales, producto de la operación de políticas de educación

superior para indígenas. Para el caso de las universidades interculturales, ya se verán los resultados a partir del caso de la UVI Selvas.

## **1.8 La interculturalidad en las políticas de educación superior para indígenas**

En el nivel de educación superior, la población indígena en México ha estado marginada en el acceso y permanencia del sistema, que se ha caracterizado por ser exclusiva y por atender sólo a unos pocos<sup>59</sup> debido a factores como: la falta de infraestructura universitaria en zonas indígenas, la gran demanda en el acceso, el gran coste económico que supone el ingreso y la manutención en universidades públicas y privadas, además de la dificultad de pasar el examen de admisión, entre otras situaciones.

Así, la realidad de la educación superior se encuentra enmarcada bajo la dimensión histórica de marginación y discriminación hacia estos pueblos, la cual se ha enraizado en las Instituciones de Educación Superior (IES) reproduciendo desigualdades sociales, como lo sostienen algunos estudios que aquí citaré.

No obstante, el interés por estudiar un grado superior sigue siendo un motivador para jóvenes indígenas de todo el país que deciden acceder a este grado, teniendo que salir de sus lugares de origen, y sorteando una serie de obstáculos<sup>60</sup>, o bien ingresar a las recién creadas universidades interculturales.

---

<sup>59</sup> Flores Crespo y Barrón apuntan dos puntos clave: que existe una baja proporción de jóvenes que asisten a la universidad en la edad respectiva (23%) con respecto a otros países de similar desarrollo y, por otro lado, es evidente que los jóvenes más desfavorecidos social y económicamente hablando, no asisten a la universidad (2006:19).

<sup>60</sup> Una vez iniciado el proceso universitario, la trayectoria suele presentar diversos obstáculos académicos, personales, y económicos principalmente por los altos costos de traslado, materiales, vivienda, comida, entre otros. Mismos que han sido documentados y analizados por: Schmelkes, 2004; Flores Crespo y Barrón, 2006; Zapata, 2008; Chávez, 2008, entre otros.

Respecto a la matrícula indígena actual, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)<sup>61</sup> admite que es difícil cuantificar con precisión cuántos jóvenes indígenas se encuentran estudiando el nivel superior y aún más dificultoso identificar a los que estudian un posgrado (Zapata, 2008). Schmelkes (2003) comenta lo siguiente:

No sabemos cuántos campesinos e indígenas hay en las universidades. El dato sobre la condición de hablante de lengua indígena nunca se pregunta en forma directa y deja preguntarse a nivel de la institución educativa después de la secundaria. Pero [...] Estimamos que estos no llegan al 1% y en su mayoría son indígenas cuyos padres migraron a zonas urbanas y que obtuvieron su educación en escuelas públicas de las ciudades, cuya eficiencia y calidad son significativamente superiores a las de las escuelas rurales o indígenas (Didou y Remedi, 2004:51).

Una de las problemáticas más evidentes se debe a la definición de la categoría de lo “indígena” a través de sus censos poblacionales y los criterios de auto identificación (por lengua u origen principalmente), que esta población utiliza en el momento del registro censal de las instituciones de educación superior.

En este contexto, *la educación intercultural* emerge en medio de un proyecto político de Estado-nación que insta por reconocer la diversidad cultural y los pueblos originarios que históricamente han estado rezagados.

En el nivel superior han surgido principalmente dos políticas para este sector: por un lado, las medidas de acción afirmativa mediante programas de apoyo académico en diferentes universidades convencionales donde jóvenes indígenas acceden en aras a elevar su calidad de vida y obtener un mayor prestigio social. Por otro lado, se encuentran las universidades interculturales, creadas en México por la CGEIB en zonas de mayor presencia indígena.

---

<sup>61</sup> “Esta dependencia se crea por el gobierno panista de Vicente Fox bajo la finalidad de coordinar acciones de diversas dependencias de la SEP que trabajaban el tema de la educación indígena, con la finalidad de unificar esfuerzos y dotar de una educación intercultural y lingüísticamente pertinente en todos los niveles educativos” (Schmelkes, 2008:329).

En el primer modelo identificado en el rubro de acción afirmativa o "empowerment clásico anglosajón"<sup>62</sup> (Dietz, 2007), se trata de instaurar un mecanismo al interior de la universidad tradicional para que los alumnos y alumnas que se autoadscriben como indígenas, ingresen, permanezcan y egresen de dichas IES de carácter occidental.

Los programas de acción afirmativa comenzaron a operar en el año 2001 en universidades públicas con el apoyo económico y organizativo de ANUIES<sup>63</sup> y la Fundación Ford, iniciaron con la puesta en marcha de Unidades o "Programas de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas" (PAEIIES), con el objeto de empoderar y ofrecer mecanismos de apoyo a dichos estudiantes durante su trayecto formativo<sup>64</sup>.

Su funcionamiento e impacto ha sido estudiado por numerosos investigadores como Didou y Remedi, 2004; Flores y Barrón, 2006; Anuies, 2007; Schmelkes, 2008a; Chávez, 2008; Gómez Navarro, 2009; Ruiz Lagier, 2010; entre otros, obteniendo relevantes reflexiones<sup>65</sup>, de las cuales rescato la visibilización de estos estudiantes (Didou y Remedi, 2004), el incremento de sus promedios académicos y fortalecimiento de su identidad étnica, fundamentalmente.

Además se ha contribuido a la discusión de la diversidad cultural en estas instituciones respecto a la etnicidad, la perspectiva de género, modelos de educación alternativa, la interculturalización del currículum, la formación del profesorado, la discriminación y racismo estructural de la sociedad mexicana, por mencionar algunas de

---

<sup>62</sup> Si bien esta fue una categorización primaria de ambas modalidades en la educación superior intercultural, varios estudios nos han empezado a mostrar cómo las universidades interculturales fungen como empoderadoras también (Dietz, 2010) y como los programas de acción afirmativa están sugiriendo institucionalizar la "interculturalidad para todos" en las universidades.

<sup>63</sup> Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

<sup>64</sup> A la fecha hay un total de 24 universidades en 18 entidades federativas que cuentan con el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAEIIES). Dentro de la oferta de servicios se encuentran las tutorías y el acompañamiento, la difusión, cursos propedéuticos y de otra índole, gestión de becas y diseño de políticas que fomenten el reconocimiento cultural y la equidad social (Paeiies, 2011).

<sup>65</sup> Se ha analizado cómo estos proyectos actúan funcionalmente en el tránsito de estos estudiantes, concebidos desde una lógica deficitaria que apunta a las carencias educativas obtenidas de pasados grados escolares, o bien a partir de necesidades educativas que se adjudican a su etnicidad; su particularidad lingüística, sus estructuras de pensamiento valoradas como ineficientes para recibir una escolarización universitaria.

las amplias nociones que se desprenden de los emergentes “estudios interculturales” (Dietz y Mateos Cortés, 2013).

### **1.8.1 Universidades interculturales (UI’s) en México**

En el año de 2003 la CGEIB fomenta la creación de las Universidades Interculturales (UI’s) en respuesta a las demandas de los movimientos indígenas y el interés del gobierno mexicano para ampliar la cobertura e instalar un modelo educativo intercultural<sup>66</sup> de calidad y culturalmente pertinente en algunas zonas indígenas, donde no han tenido acceso a este nivel educativo.

Este esfuerzo gubernamental de participar en la redistribución de oportunidades educativas a este sector de la población se inserta en un paraguas de políticas y acuerdos de corte internacional en el reconocimiento de la diversidad cultural y los derechos colectivos e individuales de los pueblos indígenas en Latinoamérica<sup>67</sup>.

Es relevante señalar que desde su creación, esta iniciativa no se plantea de forma exclusiva para atender únicamente a estudiantes indígenas<sup>68</sup>, sino que se esboza desde “la interculturalidad para todos” propuesta en 2001 por Sylvia Schmelkes en sus primeros años de Dirección en el CGEIB, promoviendo el respeto entre diferentes culturas y el intercambio de saberes:

---

<sup>66</sup> "El propósito central de este enfoque consiste en aprovechar las diferencias, en un proceso de complementación de los conocimientos construidos y compartidos con otros sujetos y otras dimensiones de desarrollo (comunidad, región, entidad, nación, mundo)" (Casillas y Santini, 2006:36).

<sup>67</sup> Declaración Universal sobre Diversidad Cultural por UNESCO, 2001, y de los Derechos de los Pueblos Indígenas en 2008, Convenio 169 OIT, Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos de 1995, Ley general de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003, entre muchos otros documentos firmados a nivel internacional, nacional, estatal y a nivel de la UV (UVI, 2005:3-4).

<sup>68</sup> "Nosotros dijimos no queremos una universidad indígena propiamente, sino una universidad intercultural que sí estuviera en una zona indígena, porque ellos son los que no están llegando a la universidad, pero que no cierre las puertas al indígena, sino que las abra de ser posible a diversas culturas indígenas, pero también a los mestizos. Nosotros desde el principio dijimos que no es una universidad a puerta cerrada, no es una universidad segregada, no es un sistema diferente para los indígenas que para los otros, es una universidad que es abierta, fundamentalmente que es para indígenas, porque son ellos quienes no han llegado" (E- Sylvia Schmelkes, abril 2010).

Las universidades interculturales porque pretenden explícitamente ser sitios en los que intensamente entren en diálogo los saberes indígenas con los universales y en los que la investigación sobre culturas y las lenguas indígenas de la región a la que sirven permita profundizar dicho diálogo (Didou y Remedi, 2011:72).

Este programa se propone como una alternativa más de ingreso de esta población a las universidades convencionales apoyadas por programas como el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) y las becas otorgadas por el gobierno como el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) que siguen operando<sup>69</sup>.

La misión de las Universidades Interculturales es:

Promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente de los pueblos indígenas del país; revalorar los saberes de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico; fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, así como abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias para estimular una comunicación pertinente de las tareas universitarias con las comunidades del entorno (Casillas y Santini, 2006:145).

Schmelkes (2008a) plantea tres razones que impulsaron su creación:

- Poca cobertura de este sector poblacional, por lo que las universidades interculturales en zonas rurales y densamente indígenas permitirían ampliar el acceso y *triplicar* el número de los estudiantes indígenas<sup>70</sup>.

---

<sup>69</sup> Estas becas ofrecidas por el gobierno federal para estudiantes de “muy bajos recursos”, que presenten las siguientes condiciones: ser mexicano, estar aceptado en alguna Institución Educativa, que el ingreso familiar no supere los tres salarios mínimos, entre otras cosas. PRONABES tiene el objetivo de “lograr la equidad educativa mediante la ampliación de oportunidades de acceso y permanencia en programas educativos de reconocida calidad, ofrecidos por las instituciones públicas de educación superior del país” (CNBES, 2013).

<sup>70</sup> “Se había propuesto triplicar el número de indígenas en las instituciones de educación superior, de hecho nunca supimos si lo logramos o no, lo más seguro es que no, porque nunca supimos cuántos indígenas hay en educación superior, en el país pero sabíamos que eran muy pocos, si en la población hay un 10% de indígenas, en las universidades hay un 1%” (E- Sylvia Schmelkes, abril 2010).

- Las demandas indígenas<sup>71</sup> de ciertos grupos organizados frente a la necesidad de una oferta educativa y la formación de profesionales, que incluya la enseñanza de las lenguas indígenas, además de reconocer y valorar los saberes culturales de cada pueblo.
- El desequilibrio geográfico del desarrollo nacional, donde la formación de profesionales y la creación de estas universidades puede orientar la oferta educativa hacia el desarrollo de ciertas regiones.

Los principios iniciales para su fundación fueron: fomentar el desarrollo económico, cultural, social y lingüístico de las regiones, por lo que la oferta educativa se ha definido conforme a diagnósticos que evidencian las necesidades de las regiones, manteniendo una vinculación formativa con las comunidades de referencia.

Su estructura organizativa se basa en la docencia, investigación y servicio a las comunidades, a la vez que se eliminan los criterios de selección convencionales como el examen de admisión, con el argumento de que los estudiantes indígenas se encuentran en desventaja frente a los estudiantes urbanos, y se anexan otro tipo de criterios como cartas de reconocimiento del aspirante por sus autoridades tradicionales<sup>72</sup>.

Para construir el proyecto, la CGEIB se inspiró en la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN)<sup>73</sup>, que fue la primera Universidad Intercultural creada en el año de 1995 en Latinoamérica.

Al año 2015 operan nueve universidades interculturales de financiamiento de tipo mixto federal-estatal en diversos estados de la república (SEP, 2014):

---

<sup>71</sup> “Las demandas indígenas eran tres: en todos los niveles educativos pertinencia lingüística y culturalmente, que toda la población respete la diversidad educativamente se enseñan la diversidad y tercero, que los indígenas puedan administrar sus propios sistemas educativos” (E- Sylvia Schmelkes, abril 2010).

<sup>72</sup> “Cuando dijimos que no aplicábamos exámenes de admisión, ¡uf! todo mundo se nos echó encima, diciéndonos que estábamos haciendo una universidad de segunda, que estábamos haciendo una universidad para los indígenas, que no nos interesaba la calidad” (E- Sylvia Schmelkes, abril 2010).

<sup>73</sup> Para conocer más acerca de URACCAN en Nicaragua cfr. (URACCAN, 2014).

- Universidad Intercultural del estado de México (UIEM), que fue la primera institución creada en 2003 por la CGEIB.
- Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), inaugurada en 2005.
- Universidad Intercultural del estado de Tabasco (UIET), creada en 2005.
- Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), con cuatro sedes en el estado de Veracruz, que se origina como un programa de la Universidad Veracruzana (UV).
- Universidad Intercultural del estado de Puebla (UIEP), abierta en 2006.
- Universidad Indígena Intercultural del estado de Michoacán (UIIM), creada en 2007.
- Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), abierta en 2007.
- Universidad Intercultural del estado de Guerrero (UIG), creada en 2007.
- Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), que fue la primera universidad creada con fines propios en el 2001, Sinaloa y que posteriormente se inserta a la Universidades Interculturales creadas por la CGEIB.

Además, existen tres universidades financiadas por otras entidades particulares y que no pertenecen propiamente a la CGEIB:

- Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), en el estado de Oaxaca. Es apoyada por el Sistema de Universidades Jesuitas (SUJ): Ibero Puebla, Ibero México e Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) de Guadalajara.
- Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR), de carácter autónomo y no reconocido por la SEP<sup>74</sup>.
- Universidad Comunitaria de San Luis Potosí (UCSLP), financiada por el Gobierno del Estado.

---

<sup>74</sup> Esta universidad fue producto de una ruptura con la UI apoyada por la CGEIB debido a problemáticas internas, que lo llevaron a construir un proyecto educativo al margen del Estado.

En la actualidad las Universidades Interculturales constituyen una red donde se comparten experiencias –la REDUI<sup>75</sup>–, que funge como plataforma de unión en su proceso de consolidación y difusión del enfoque intercultural.

Un dato interesante es que la presencia femenina en la matrícula de estas instituciones es 20% mayor que la masculina, contando con una población aproximada de 5000 estudiantes, donde el 70% de los alumnos cuenta con becas PRONABES.

Las carreras que se ofertan predominantemente son: Desarrollo regional Sustentable, Comunicación intercultural, Gestión Intercultural para el Desarrollo, Lengua y Cultura, Educación, Turismo Alternativo, Medicina Intercultural, entre otras (Didou y Remedi, 2011).

Dicha oferta tiene el propósito de formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y regiones, por ello desde los primeros semestres se tienen prácticas de investigación y vinculación y se generan proyectos de intervención en diversos ámbitos como: el sector productivo, la sustentabilidad, la salud, la lengua, la comunicación, la educación, entre muchos otros; de esta forma los y las estudiantes van adquiriendo un sentido de *servicio comunitario*.

A diez años de la apertura de estas universidades, se han generado experiencias educativas propias y modos de actuación diferenciados dentro de la “educación intercultural” y la vinculación de actores y las comunidades, que han sido documentadas y estudiadas por investigadores(as), académicos, tanto de las propias UI’s, de centros de investigación, de la CGEIB y otros organismos de gobierno, donde se han producido una multiplicidad de campos de estudio tales como: el funcionamiento e impactos de la UI’s, la inserción laboral de los primeros egresados<sup>76</sup>, la vinculación con las comunidades y el

---

<sup>75</sup> Cfr. Red de Universidades Interculturales disponible en: <http://www.redui.org.mx/>

<sup>76</sup> Con base a un estudio en 2010-2012 por parte del equipo de investigación educativa de Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México y presidida por la ex coordinadora de la CGEIB, se relatan los primeros hallazgos en torno a egresados de las UI’S. El primero refiere a la existencia de un conjunto de factores estructurales que parecen estar determinando el campo laboral. Schmelkes comenta: “los egresados de esta institución tienen dificultades para conseguir trabajo u obtienen empleos muy mal pagados. Este es sin duda un reto a enfrentar en el futuro inmediato” (Didou y Remedi, 2011:73). El

desarrollo regional, la feminización de la matrícula, el resurgimiento de lo étnico y los mecanismos por lo que lo étnico se resignifica en niveles individuales y colectivos, el modelo educativo de la interculturalidad, trayectorias escolares de estudiantes y competencias interculturales (Duclos, 2009; Matus, 2010), diálogo de saberes (los saberes científicos, académicos y saberes locales, comunitarios, organizativos) (Dietz, 2010), además de otros temas de investigación obtenidos de la vinculación, investigación de los estudiantes en sus comunidades y docentes de las mismas UI's, generando un amplio acervo en todo el país.

Uno de los fenómenos más relevantes que analizan los estudios a partir de la existencia de las UI's ha sido la creación de nuevos campos de disputa entre grupos de poder, lo que Schmelkes (2008b) denomina como "funcionalidad política", pues las universidades interculturales parecen ser utilizadas para intercambios y favores políticos entre los gobernadores –quienes nombran o quitan a los rectores en turno–, funcionarios de estado, los partidos políticos y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, lo que ha chocado directamente con los objetivos de la UI's:

El gobernador del estado tuvo a bien nombrar en un puesto de importancia a una persona con claras actitudes racistas. Sus decisiones comenzaron a afectar claramente los propósitos de la universidad y a transgredir abiertamente a sus principios [...] Cambió las reglas de admisión de forma tal que en la segunda generación la mayoría de los admitidos fueran mestizos, este hecho modificó todo el sentido de la universidad (Mato, 2008:333).

Complementario a este punto, la misma autora comenta:

La manera como la cúpula política se aprovecha de las universidades y eso ha sido una constante y de varias instituciones, pero también de parte de otros movimientos políticos, de movimientos políticos más de base, quizá radicalizados, que bueno, es carne de cañón el estudiante universitario para ellos, y bueno, la manipulación, hacer

---

segundo enmarca la constitución y transformación de la identidad: "el asunto de la identidad es algo que logran las UI's y que no necesariamente logran las universidades convencionales, eso es interesante. Tampoco la destruye, yo pensaba que sí, pero tampoco destruye la identidad, el asunto del empleo, yo tenía la hipótesis de que nos íbamos a encontrar discriminación en el empleo y no, nada, el indígena que egresa de universidades urbanas tiene abiertas las puertas al mercado de la misma manera que los no indígenas, pero los indígenas de los rurales no, porque no hay empleo, no porque haya discriminación, no se están pudiendo emplear, ese es un problema, y los indígenas que salen de las convencionales urbanas y se regresan al medio rural tampoco se insertan en procesos de desarrollo regional interesante porque no hay oportunidades, es interesante" (E- Sylvia Schmelkes, abril 2010).

proselitismo desde dentro y querer tener posiciones de poder al interior (E Sylvia Schmelkes, abril 2010).

En este sentido, las personas que pertenecen a las comunidades, ya sea que estén organizadas en diversos movimientos sociales y/o indígenas mediante alguna inclusión de la identidad política involucrada en su movilización (Bartra y Otero, 2008), parecen utilizar las universidades interculturales y a los estudiantes que asisten a ellas para la reivindicación de sus propios objetivos y como recurso de empoderamiento étnico.

Este fenómeno de corte político se presenta como un tema pendiente de estudio, mismo que se entrecruza con los orígenes de la lucha por la tierra, la autonomía en la cultura y el autogobierno, ampliamente estudiados (Díaz Polanco y Sánchez, 2002; Pérez Ruíz, 2003; Bartra y Otero, 2008; y Aguilar, 2009).

Por otro lado, se han identificado una serie de problemáticas y obstáculos en cuanto su operación y gestión académica, escolar y política. Un escenario que afectó el fortalecimiento de las UI's fue la reducción drástica de presupuesto que sufrió la CGEIB en el año de 2007, prácticamente la mitad de lo que ejerció un año anterior por parte de la Subsecretaría de Educación Superior.

Ante esta situación algunas UI's se vieron seriamente afectadas al no poder ser autogestoras de su funcionamiento, situación que permanece en la actualidad al tener universidades interculturales que no están consolidadas económicamente o que no han logrado reconocer la validez de sus estudios frente a la SEP (por ejemplo en la Universidad Ayuuk que al año 2015 continúa sin la validación oficial), mientras que otras han conseguido salir adelante en su proceso de institucionalización y de reconocimiento nacional gracias a los apoyos de los gobiernos de los estados o universidades públicas como en el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural.

Otras problemáticas comunes fueron citadas en el Tercer Encuentro Regional sobre Educación Superior e Intercultural en el año 2009<sup>77</sup>:

---

<sup>77</sup> El Encuentro Regional de Educación Superior Intercultural de América Latina y el Caribe se realizó los días 16 al 20 de noviembre de 2009 en Pátzcuaro, Michoacán, México. Donde asistieron miembros de

- Altos costos de ofrecer universidad en regiones alejadas, por lo que las universidades son afectadas por el poco financiamiento y su vida económica no está bien consolidada.
- Alta movilidad de docentes, debido a la temporalidad de los contratos y otras condiciones laborales no bien valoradas por las UI's.
- Las estructuras organizacionales siguen estando jerarquizadas, encontrando contradicciones importantes respecto a sus ímpetus de conformar universidades alternativas, interculturales, trasgresoras de estructuras tradicionalistas, pues se observa la permanencia de verticalidades y clientelismo político al interior de las mismas, especialmente por el contexto de las regiones en las que se insertan.

Para concluir con este apartado, enunciaré algunas de las críticas más relevantes de las que han sido objeto las Universidades Interculturales.

Desde su nacimiento surgieron cuestionamientos frente al abrir universidades especiales para indígenas desde la hegemonía de Estado, quien históricamente se ha caracterizado por dictar los ejes rectores de la política educativa sin consultar a los beneficiarios. En este caso es el Estado el progenitor de las nuevas licenciaturas que tienen que ofrecerse en dichas regiones con la UI's, a la vez que condiciona la permanencia de los y las jóvenes indígenas con el propósito de impulsar el desarrollo comunitario.

Cabe mencionar que, aunque varias de ellas contaron con Consejos Consultivos de los pueblos en un inicio, no todas los tuvieron y muchos de ellos no se han sostenido en el tiempo por diversas razones, como se verá en el caso de la UVI Selvas (aunque en el año de 2014 se haya reactivado como parte de una nueva Dirección de la UVI).

Esta falta de participación y apropiación de los pueblos indígenas respecto a las UI's ha sido uno de los mayores puntos de crítica al reafirmar la reproducción de

---

instancias gubernamentales, investigadores, docentes, alumnos y rectores de las UI's, en el cual tuve la oportunidad de participar.

*prácticas neo indigenistas*, donde más allá de responder a la demanda de la autonomía indígena frente a su diseño y administración de los grados educativos, las universidades interculturales han sido concebidas desde el Estado, dictando los ejes de su desarrollo, funcionamiento, modelo educativo, currículo, personal académico, rectores, etcétera:

Aunque las universidades interculturales nacieron en la búsqueda de un proyecto generado a partir de los movimientos indígenas, la tendencia política de inclusión a las poblaciones minoritarias y diferentes en el proyecto del Estado-nación hace que tal modelo se piense como imposición para los grupos étnicamente diferenciados. Una consecuencia de lo anterior refiere que el debate por el significado y la recepción de la interculturalidad en la educación superior está aún inacabado (Benjumea, 2011:2-3).

Para algunos autores, la creación de las UI's, representa el *carácter segregacionista*, de segunda categoría o periférica con la que la política en educación indígena ha funcionado tradicionalmente. Para Batallán y Campanini (2007), el tratamiento de la diversidad cultural se asemeja más a una "educación especial" que podría traspolarse a las UI's, especialmente cuando se enmarca lo intercultural con lo indígena y no se alude a una "interculturalidad para todos" (Schmelkes, 2003) como se pretendía en la política pública<sup>78</sup>, y cuando se alude a la reproducción de políticas educativas añejas y al "temor de que se estuviera estableciendo una nueva edición de las normales rurales, ahora con indígenas" (Schmelkes 2008a:331).

En adición, se menciona que las interculturales están diseñadas desde designios desarrollistas para las comunidades indígenas (Cerdeña, 2007), que obvian las condiciones objetivas de existencia de los pueblos y dejan entrever un enfoque dominador de los discursos (Gasché, 2008), y la perpetuación de la matriz colonial (Walsh, 2010), pues es a través de estas extensiones de poder del Estado donde se seguirán reproduciendo sus arbitrarios más propicios.

En esta misma línea, los discursos más críticos se instalan dentro de una interculturalidad "desde" los pueblos indígenas, como Bertely (2005), quién ha sido una

---

<sup>78</sup>"Efectivamente nosotros cometimos el error de nombrar educación intercultural para la educación para indígenas, entonces claro, hablamos de la interculturalidad y todo mundo piensa en indígenas, en educación para indígenas, la educación intercultural para todos a nadie se le ocurre, ese es un error" (E-Sylvia Schmelkes, abril 2010).

de las mayores expositoras del derecho de los pueblos a pensar el tipo de educación y universidad que desean, y propone así un conjunto de políticas de corte más propositivas y de participación que garantice los derechos de autodeterminación, autodenominación y participación activa del diseño y operación de su propios procesos educativos mediante una “interculturalidad crítica” (Walsh, 2010).

### **1.9 Paradojas de la interculturalidad**

El concepto de interculturalidad en educación aparece en América Latina en los años noventa desde el seno de un conjunto de disciplinas tales como la pedagogía, la comunicación, los estudios culturales, la psicología y la antropología para referir a la interacción entre culturas, la investidura de valores positivos y de enriquecimiento (Mato, 2007). Se reconoce como un proceso y noción básica de la democracia y la convivencia pacífica entre los pueblos.

Según la tipología de Walsh (2010), esta definición corresponde al tipo "relacional"<sup>79</sup> que refiere al intercambio de culturas que no problematiza, ni evidencia significados, usos, ni implicaciones sociales y políticas, ni posturas ideológicas, además que sobrepasa el carácter esencialista de cultura. “La interculturalidad funcional” se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y las diferencias culturales, habla de un inclusión a la sociedad dominante, por ello es funcional a ese sistema existente, no cuestiona reglas, ni asimetrías de poder, reproduce nuevas formas de dominación (Walsh, 2005, 2010). Ambas caracterizaciones elogian los valores de la equidad, el trabajo comunitario, justicia y desarrollo social.

En un sentido más amplio, la interculturalidad hoy en día se caracteriza por tener un sentido polisémico, contextual, construido por un conjunto de actores e influido por

---

<sup>79</sup> En esta línea dicha conceptualización alude a una noción de intercambio y relación básica, y no a una perspectiva relacional que propone las Ciencias Sociales al argumentar que un fenómeno social no puede explicarse sin tomar en cuenta su sustrato relacional respecto a diversos factores de la vida social, tanto a nivel objetivo como subjetivo, específicamente por la implicación que tienen en su emergencia.

corrientes ideológicas, políticas, académicas, entre otras (Mato, 2007; Mateos Cortés, 2010a) donde según el punto de vista de Mato (2007), el concepto compila diversas interpretaciones asociadas a los esquemas sociales de los actores.

La multiplicidad de definiciones que constituyen “lo intercultural” reflejan a su vez la complejidad de lo diverso, sus distintas percepciones y las numerosas acciones que se han desprendido del uso discursivo del término que ha entrado en auge y ha sido sobrevalorado y absolutizado en la última década en el contexto educativo y político, principalmente por los “estudios interculturales” (Dietz y Mateos Cortés, 2013).

La interculturalidad aparece como concepto paradójico. Por un lado, tiene la bondad de soportar en su noción la propia diversidad del mundo, de sus culturas y otras relaciones interétnicas, intergeneracionales, intergénero, interclase, es decir, de toda pertenencia social a la que les alcanza el poder y que la interculturalidad ha develado gracias a su sobrevaloración.

Por otro lado, y desde el punto de vista de “la interculturalidad crítica” (Walsh, 2010) –tercer definición según la tipología de Walsh y por la que me decanto a título personal por su carácter reflexivo–, el concepto aparece restringido para observar meramente lo cultural e invisibilizar las condiciones sociales, contextuales, históricas y políticas, así como las asimetrías en las que se encuentra como parte de los efectos de la matriz colonial, donde el paradigma que se encuentra detrás de la interculturalidad es el de la modernidad mediante la homogeneidad cultural ahora cosmopolitizada por la era de información (Castells, 1999).

Desde esta postura conceptual, la interculturalidad como tal no existe, está en construcción, pues aún falta reflexionar sobre la desigualdad y el tratamiento de la diferencia en su estructura contextual, es decir, desde el enfoque poscolonial (Mignolo, 2000a y 2000b; Quijano, 2001). Aparece entonces como herramienta a desarrollar, como un proceso que se construye desde la gente y adquiere significados propios por definir, al mismo tiempo que requiere de la transformación de las estructuras coloniales, a la vez que lleva consigo un posicionamiento político y social, ético y epistémico claro, que se puede sintetizar hacia la praxis pedagógica crítica y la intercultural y que exige

cuestionar los designios históricos y horizontes actuales para transformarlos (Walsh, 2009; 2010).

Desde esta "visión crítica", varios autores en el contexto latinoamericano se congregan e identifican (Tubino, 2005; Bertely, 2005; Cerda, 2007; Gasché, 2008), entre otros, bajo el discurso de que en la interculturalidad se siguen escondiendo relaciones asimétricas de poder, a la vez que se ha migrado de un indigenismo a un *neoindigenismo* donde persiste la intención uniformizadora de occidente, especialmente a través de sus instituciones más prominentes en la vida social, como lo son las instituciones educativas.

Así, las instituciones escolares surgen como el espacio preferencial y la interculturalidad como una labor del Estado –inicial– por legitimar una nueva política oficial en torno al reconocimiento de lo diverso (Dietz y Mateos Cortés, 2013).

En Latinoamérica y en México<sup>80</sup> se reconoce que la educación intercultural surge de tres tendencias: la educación de adultos, el bilingüismo y la educación popular y se asocia con los enfoques de educación comunitaria, humanista, ciudadana, participativa, solidaria, y especialmente a la educación indígena. La interculturalización del currículo es una consecuencia de los movimientos sociales multiculturales (Dietz, 2010), que en contextos educativos la diversidad cultural se etnifica y se toma como una desventaja (Batallán y Campanini, 2007), por ello la interculturalización es un movimiento pedagógico que pretende desmontar la visión deficitaria con la intención de valorar la riqueza de las culturas diversas. La pregunta es si lo logra y cómo.

Dentro de los discursos reflexivos acerca de la interculturalidad se reconoce que la interculturalidad funciona como pilar de un proyecto democrático en América Latina y en concordancia con las políticas internacionales, a la vez, en la *práctica política* puede ser un instrumento de cohesión social, pero también un espacio para disfrazar los ímpetus de superioridad occidental, como nuevo ropaje histórico del mestizaje.

---

<sup>80</sup> Para el conocimiento de un estudio más amplio acerca de migración discursiva de la interculturalidad en el contexto mexicano cfr. Mateos Cortés (2010).

Alejandro Cerda comenta que, aunque la educación intercultural sí ha tomado en cuenta ejes significativos de la multiculturalidad, en cuanto discurso de valoración de lo diferente, las actuales propuestas en política educativa "si bien han retomado una demanda histórica de los pueblos indígenas, la han refuncionalizado a partir de una perspectiva reduccionista de sus implicaciones" (Cerda, 2007:2).

En cuanto al *uso y práctica política de la interculturalidad*, algunos estudios sostienen cómo los movimientos sociales se han servido de la plataforma discursiva de la interculturalidad para sus propios fines de reivindicación (Bertely, 2005; Mateos Cortés, 2010a; Dietz, 2010; González Apodaca, 2013). Específicamente cómo los movimientos sociales indígenas se han centrado en la reivindicación de sus derechos básicos como ciudadanos y colectivos, y sus derechos a ser educados en su lenguas con todo el bagaje discursivo de que sean rescatados, reconocidos y revalorados.

Con ello puedo inferir que el camino de la interculturalidad ha sido el discurso político en el que se han enmarcado, tanto estas luchas, como el reconocimiento del Estado como proyecto nacional "a veces asociada a la lucha autonómica y a veces enfocada al ámbito de la educación formal" (Pérez Ruiz y Argueta, 2011:40).

En una visión más positiva y utópica de la interculturalidad, ésta se manifiesta como una forma de fomentar el diálogo, una manera creativa de entender las relaciones sociales que implica interacción lingüística y cultural. También como un modelo de vida en el que se aprenda a vivir y convivir en comunidad que plantea la redistribución del poder versus el modelo neoliberal individualista. Por último, como un conjunto de proyectos particulares que incluyen procesos, diálogos, prácticas, intercambio de saberes y valores, entre otros, como el proyecto intercultural de la Universidad Veracruzana del sur de Veracruz, que aquí intentaré delinear.



“Toda toma de posición sobre el mundo social se ordena y se organiza a partir de una posición determinada en ese mundo, es decir, desde el punto de vista de la conservación y el aumento del poder asociado a esa posición”.

*Pierre Bourdieu*



## **2. La universidad como campo de poder y la construcción de identidades**

El objetivo de esta tesis es conocer las lógicas de operación del campo universitario UVI sede las Selvas, sus concepciones académicas y analizar la configuración del perfil profesional del Licenciado(a) en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) por medio de la reconstrucción de sus condiciones socioeconómicas y políticas de la Sierra de Santa Marta (SSM).

Para el desarrollo de este estudio tomo como guía varias teorías que me han permitido abordar el actual objeto de investigación y analizar los elementos de la configuración del perfil profesional del LGID y las concepciones académicas que se encuentran inmersas en la vida universitaria de la UVI –como un campo universitario y de poder–(Bourdieu, 1997; Martin Criado, 2008).

### **2.1 La juventud rural en el contexto global**

Se dice que la palabra *globalización* es nueva, aunque el fenómeno como tal es un asunto viejo. Alan Touraine (2001) comenta que su origen fue en la época victoriana cuando se empezaron a acelerar los mecanismos de industrialización. Este autor conceptualiza a la globalización como la muerte de la sociedad a partir de la modificación de las estructuras sociales sin dejar mucho margen de acción. Actualmente el nuevo orden mundial –basado en empresas transnacionales– le quita poder al Estado-nación y a sus esferas clásicas de control como la educación y la salud, mediante la privatización de múltiples instituciones.

La globalización se caracteriza por la apertura del mercado global, el consumismo y el desarrollo de las tecnologías por medio de la intercomunicación global. Este nuevo paradigma mundial conforma una cultura de masas y múltiples sociedades, complejas y asimétricas.

Bauman explica estas transformaciones y sus consecuencias en la figura del Estado-nación:

Así fue el camino de una sociedad de productores a una sociedad de consumidores, las tareas de transformación y re transformación del capital y el trabajo en mercancía sufrieron simultáneamente un proceso de profunda, sostenida y en apariencia irreversible –aunque aún incompleta– desregulación y privatización (2007:20).

A estos procesos de transitoriedad y de desterritorialización identificados por Appadurai (2001), Bauman (2005) les llama “modernidad líquida”, pues trae consigo un nuevo estilo de vida que impone la era de lo desechable, la obsolescencia y el “síndrome de la impaciencia”, donde las prácticas de consumo se masifican conforme a las tendencias de la moda y el mercado.

Para Appadurai (2001) “la modernidad anda suelta, desbordada”, esto significa –de manera esbozada– que la actual cultura global está estructurada por los medios de comunicación y los grandes flujos (especialmente el económico) que evidencia un capitalismo desorganizado, así como dislocaciones y yuxtaposiciones entre la cultura, la política y la economía.

Así, la nueva aldea global trae consigo varias tendencias como la fragmentación cultural ejemplificada por la movilidad social, los flujos migratorios y el resurgimiento de nuevas identidades “glocales” (Cucó, 2007) que se adaptan al contexto.

Tal es el caso de las comunidades rurales e indígenas de México donde se inserta la Sierra de Santa Marta (SSM) –zona donde se desarrolla este estudio– y que han sido objeto de reconfiguraciones económicas y sociales por un modelo neoliberalista que cada vez se instala con más fuerza (cfr. Capítulo 4).

Dos enfoques son clave para elaborar un análisis acerca del dinamismo de las comunidades rurales y su inclusión al mundo del mercado incluyendo la reconfiguración de prácticas sociales y grupos etarios: las nuevas ruralidades y el enfoque glocal.

Las nuevas ruralidades identifican estas reconfiguraciones y plantea alternativas sociales para problemáticas económicas, ambientales y sociales. Por su parte, el

enfoque glocal es un concepto útil para explicar la ahora inseparable mancuerna entre la modernidad y ruralidad, y entonces analizar las transformaciones (Cucó, 2007). Ambos enfoques rompen las clásicas dicotomías de tradición-modernidad, ruralidad-urbanidad y redirige el análisis de lo social hacia “procesos de hibridación” (García Canclini, 2009b).

Una de las reconfiguraciones glociales en las comunidades rurales ha sido el replanteamiento de los grupos etarios y sus prácticas sociales. Por ejemplo, el ser joven supone una categoría recién reconocida en las comunidades, pues anteriormente no se identificaba una etapa intermedia entre la niñez y la adultez (Feixa y González, 2006). Para Zebadúa (2011) este fenómeno se ancla en la dinamización de procesos de contacto con la sociedad nacional y mundial que ha generado una recomposición de los roles etarios.

Es relevante señalar que la categoría de juventud más que ser un denominador de cierto período biológico en la vida de una persona (De Garay, 2004), se establece como construcción histórica y contextual en plena relación con otras categorías generacionales (Bourdieu, 1990b), por lo que se encuentra delimitada por procesos sociales particulares.

Así se han generado varias nociones del significado de juventud, como la siguiente:

La juventud implica una serie de procesos de experimentación en muchas actividades de la vida humana y formas de socialización que eventualmente derivarán en los cánones elegidos o posibles para funcionar en la adultez. Entre ellas destacan: las pautas de preparación para el empleo, el establecimiento de relaciones afectivas y la creación de redes exteriores a las instituciones familiares y escolares que les permitan a los sujetos socializar y desarrollar su capital cultural a lo largo de sus vidas (Molina Roldán, *et al*, 2012:21-22).

Los estudios acerca de la juventud en México se han concentrado –principalmente– en culturas juveniles o jóvenes disidentes (Reguillo, 2010<sup>81</sup>; Valenzuela, 2000). Recientes

---

<sup>81</sup> Para Rossana Reguillo (2010), los mecanismos para entender a las culturas juveniles se basan en su carácter discontinuo y dinámico.

investigaciones acerca de jóvenes universitarios<sup>82</sup> se pueden consultar en De Garay (2004) y para revisar estudios sobre jóvenes rurales e indígenas existen los trabajos de Carles Feixa y González (2006), Maya Lorena Pérez Ruiz (2005, 2008), Juan Pablo Zebadúa (2008, 2011) y Maritza Urteaga (2010).

La categoría de joven rural es atravesada por una identidad transnacional que dicta el fenómeno de la globalización (Feixa y González, 2006), pues los jóvenes participan de la sociedad de consumo, recurriendo a la moda, a la música, a la televisión y otras formas de consumo cultural ahora presentes en las comunidades rurales e indígenas.

Wieviorka explica:

Los productos a la venta están cada vez más cargados de significaciones culturales, ya sea las “marcas”, la música, la moda, la comunicación. En este caso, es cierto que la globalización contribuye a la homogeneización cultural del mundo, a su *mcdonalización* (2007:44).

Se puede apreciar que la transnacionalidad se instala en las comunidades rurales caracterizadas por su heterogeneidad pues: “no existe una sola juventud sino diversas juventudes” (Zebadúa, 2008:56), que son expresadas a través de múltiples identidades que acompañan *el ser joven* como la identidad étnica, identidad nacional, identidad de género, identidad profesional u otras categorías que son identificadas y que juegan en diferentes campos sociales, donde persisten diversas relaciones de poder:

Aceptar que en un mismo sujeto social persisten diversos tipos de identidades, e identificar las relaciones de poder y asimetría que existen entre ellas es, en todo caso, el punto de referencia sustancial para comprender la dinámica existente entre ellas; por ejemplo: de imposición, subordinación, destrucción, estigmatización, o de complementación o indiferencia, entre otras; y los consecuentes procesos de debilitamiento, destrucción o fortalecimiento (Pérez Ruiz, 2005:113).

---

<sup>82</sup> En cuanto a estudios que se han realizado sobre juventud y universidad en México, De Garay argumenta “que no existe una antropología de los jóvenes universitarios mexicanos” (2004:255).

A continuación explicaré en qué consiste este juego de identidades en la que se inserta la identidad disciplinar y profesional, así como la teoría de los campos y el habitus de Pierre Bourdieu en la que se basa el análisis del campo universitario UVI, sede las Selvas.

## **2.2 El juego de las identidades**

La identidad se ha definido como una noción polisémica, que ha fungido como categoría social. Los agentes ponen en juego diferentes identidades –tanto individuales como colectivas– que se utilizan en diferentes lugares-tiempos, y que son valoradas y activadas según las circunstancias del campo social (Bourdieu, 2002; Warman, 2003; García Canclini, 2003).

Las identidades colectivas remiten comúnmente a las identidades nacionales, étnicas, de clase, de género e incluso, las profesionales. Refieren a conjuntos de características similares que encierran sentidos de pertenencia y distinciones, que se definen en relación a los otros y a otras grupalidades (Bartolomé, 1997).

En cuanto a la identidad individual –tal y como se presenta en la estructura social actual–, se ha creado una ilusión de la unicidad del sujeto que le dota de cierta identidad personal inamovible y que es mantenida por diferentes prácticas sociales como el nombre propio, el número de identificación social y las teorías de la personalidad (Lahire, 2004):

Los actores pueden cada vez más –al menos tendencialmente– identificarse con una multitud de grupos de referencia culturales, lejanos y diferentes, incluso abiertamente ficcionales, pero desde los cuales se fabrican activamente las identidades individuales (Martuccelli, 2008:45).

Halbawach (2004) argumenta que la identidad desde su inicio fue planteada como singular, lo que ha significado tensiones respecto a su poder de actuación, su dinamismo

y su pluralidad con la que todos y todas nos movemos en los distintos universos sociales o campos<sup>83</sup>, “que no son homogéneos ni inmutables” (Lahire, 2004:47).

Cabe mencionar que los límites entre una y otra identidad, ya sea colectiva o individual, pueden ser muy estrechos y difusos (Warman, 2003), pues se manifiestan en diversos campos y subcampos sociales donde las fronteras pueden ser poco definidas:

El proceso histórico de diferenciación de las esferas de actividad, no es reducible a la aparición de campos sociales relativamente autónomos como espacios estructurados de posiciones, con sus envites, reglas de juego, intereses, sus capitales y luchas específicas (entre los diferentes agentes dominantes y dominados que se esfuerzan por mantener, incluso mejorar su posición) que tienen por objeto en juego la estructura (desigual) de distribución de los capitales (Lahire, 2004:51).

Bernard Lahire (2004) nos explica desde la teoría del “actor plural” que los agentes transitan continuamente de unas situaciones a otras, de universos, de interacciones a otras, en diferentes campos sociales donde se activan y actualizan, tomando en cuenta las reglas y posiciones particulares del campo.

Es importante señalar que la gestión de identidades individuales y colectivas a las que pertenece “el actor plural” –como agente social– se presenta entre una constante negociación en diferentes planos de los campos y entre lo colectivo y lo personal; a este proceso Lahire le llama “momentos de identificación”, en donde dependiendo del contexto y del campo social en el que se realice la acción y tomando en cuenta su funcionalidad, es como se activan unas identidades u otras, provocando incluso tensiones entre ellas.

Levinson retoma “los momentos de identificación” para hablar de la conformación de las aspiraciones que integran a la identidad como. “figuraciones del yo en los mundos de acción relativamente más duraderas y culturalmente derivadas, que se producen en la práctica” (2002:414). Cabe mencionar que no sólo se trata de momentos de identificación, sino de la implicación de “esquemas de acción” (Lahire,

---

<sup>83</sup> El campo se constituye como: “un sistema de relaciones en competencia y conflicto entre grupos en situaciones en posiciones diversas, como un sistema de posiciones sociales a las que están asociadas posiciones” (Bourdieu, 2002:6). Este concepto lo ampliaré en el apartado siguiente.

2005) que consisten en una multiplicidad de recursos de apreciación, de visión que orientan la acción, mismos que pueden solaparse, adormecerse, activarse conforme se necesiten, y que se organizan mediante categorías sociales preestablecidas.

En este juego, el actor plural aprende a distinguir y a designar estos momentos de identificación de identidades individuales y colectivas, poniendo en marcha multiplicidad de esquemas de acción o *habitus*<sup>84</sup> (Bourdieu, 2002), que le permiten sobrevivir y actuar en el campo social:

Son conjuntos de compendios de experiencias sociales que han sido construidos-incorporados en el curso de la socialización anterior en marcos sociales limitados-delimitados; y lo que cada actor adquiere progresivamente, y de un modo más o menos completo, son tanto unos hábitos como el sentido de pertenencia contextual (relativa) de su puesta en práctica. El actor aprende-comprende lo que se hace y lo que se dice en un contexto dado y no se hace ni se dice en tal otro (Lahire, 2004:55).

Esta teoría supone “pluralidad en las lógicas de acción, diferentes formas de reflexividad en la acción, modos distintos de incorporación de lo social y repertorios de acción que se movilizan en diferentes contextos” (Gessaghi, y Sendón, 2012:75), y que a su vez acompañan el término agencia que describiré más adelante.

A su vez, el reconocimiento y el prestigio social por ciertas identidades se mantiene como criterio de selección en función de lo permisivo de la sociedad, la necesidad de integración y la valoración personal, a partir de querer proyectar una imagen: “people construct different identities to project and image or to renegotiate a sense of self”<sup>85</sup> (Niño – Murcia y Rothman, 2008:17). Es por ello que la identidad es relacional porque se configura en función de otros y en relación con otros, pero la acción del sujeto en el uso de las identidades es performativa, es decir, que se mantiene entre la lucha de clases y las de asimetrías de poder propias del campo (Bourdieu, 1983; 2002).

---

<sup>84</sup> Es concebido como el sistema de disposiciones que organizan de manera inconsciente las prácticas, los discursos. “Una de las funciones de la noción de *habitus* estriba en dar cuenta de la unidad de estilo que une las prácticas y los bienes de agente singular o de una clase de agentes [...] El *habitus* es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto de elección de personas, de bienes y de prácticas (Bourdieu, 1997:19).

<sup>85</sup> “Las personas construyen diferentes identidades para proyectar una imagen o el sentido del ser” (Niño – Murcia y Rothman, 2008:17).

La interpelación del otro es constitutiva de la identidad, pues el sujeto acciona ciertas disposiciones según el contexto y su percepción sobre él mismo.

### **2.3 La teoría de los campos**

Pierre Bourdieu trata de establecer un puente conciliador entre las teorías subjetivistas, que centran al sujeto y su capacidad de agencia como médula de sus elecciones en la práctica social, y las teorías objetivistas; que reducen al sujeto regulado por las estructuras. Ambas teorías o paradigmas de conocimiento se posicionan en un callejón sin salida por ese determinismo y la poca conexión y dicotomía que entre ellas se establece<sup>86</sup>.

Con esta conciliación, el autor expone los componentes de una “teoría del sentido práctico” (Bourdieu, 1991), donde ofrece una explicación teórica de las prácticas sociales a partir de dos elementos: las estructuras sociales externas, constituidas por campos de las posiciones sociales, y las estructuras sociales internalizadas o subjetivizadas por el individuo, como formas de percepción, pensamiento y acción.

Es relevante señalar que la teoría de los campos desarrollada por Pierre Bourdieu recoge detalladamente propuestas de diversos autores como Spencer, Elias, Marx, Hegel, Weber, Durkheim, Dewey, Mary, Shutz y Mauss, entre otros. Y son múltiples sociólogos que posteriormente dialogan y la retoman para sus estudios e incluso la critican<sup>87</sup>.

---

<sup>86</sup> El autor establece una reflexión en torno a las condiciones epistémicas y sociales que han hecho posible esta dicotomía, además de criticar ambas posturas desde un común “intelectualocentrismo” marcado como el locus de enunciación desde donde se analiza lo social. En este caso el eurocentrismo y la hegemonía occidental.

<sup>87</sup> Levinson (2002) manifiesta su crítica frente a una “ciencia general de las prácticas”, como lo propone Bourdieu, y más bien se ubica en el “escepticismo posmodernista hacia las grandes narraciones” (2001:416). Desde su visión como etnógrafo educativo plantea que se pueden identificar tendencias de orden material y simbólico, y se puede teorizar acerca de los efectos en la actividad humana. Mi postura actual se acerca a lo pronunciado por Levinson, pues comparto que las teorías son guías que permiten observar una realidad social e interpretarla conforme un conjunto de herramientas metodológicas y por supuesto, la subjetividad del propio investigador(a).

Para Bourdieu: “el campo lo encontramos precisamente en su utilidad para mediar entre la estructura y la superestructura así como entre lo social y lo individual” (1990a:17), donde las diferentes esferas de las sociedades modernas se enmarcan en múltiples y variados campos: el económico, el educativo, el político, el religioso, el artístico, el literario, entre otros.

El campo es un espacio social o microcosmos estructurado, es un sistema de fuerzas complejo compuesto de posiciones<sup>88</sup> y red de relaciones sociales entre agentes y/o instituciones, que conlleva alianzas, solidaridades, antagonismos, complicidades tensiones, y especialmente lucha por los diversos capitales, bienes materiales y simbólicos:

Es un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha, o si ustedes prefieren, de la distribución del capital específico ulteriores (Bourdieu, 2002:120).

La lucha por los capitales simbólicos y materiales son a su vez un lucha por los criterios de legitimidad y validez establecidos en un campo social determinado por los actores involucrados, por ello se abren pugnas abiertas y constantes para imponer ciertas lógicas, reglas o criterios de apreciación y valoración frente a otras, mismas que permitan activar y reproducir ciertas disposiciones en el campo.

Para Gilberto Giménez, los recursos por los cuales se compite son: recursos económicos, recursos culturales (como diplomas y títulos) y recursos sociales, es decir, “relaciones sociales derivadas de la pertenencia a diferentes grupos o clientelas” (2004:86), que llegan a ser condiciones del juego del campo. Dichos recursos son nombrados como “capitales”; económico, cultural, social y simbólico. Todos articulados en el campo, pero asumiendo la hegemonía de los recursos económicos<sup>89</sup>.

Así un campo se compone de fuerzas magnéticas, de relaciones de competencia y conflicto por el dominio y monopolio de bienes y recursos –efectivamente

---

<sup>88</sup>La posición se define en conexión con el conjunto de posiciones legitimadas dentro del campo, conforme su ubicación en la jerarquía en el *establishment* institucional.

<sup>89</sup> Con esta premisa se puede observar el carácter neo marxista que sustenta a la teoría de los campos en la interpretación de este autor (Giménez, 2004).

económicos–, pero sobretodo "simbólicos" (Giménez, 2004; Martín Criado, 2008), “que están desigualmente distribuidos” (Lahire, 2005:30), donde los diversos agentes forman parte de él, lo legitiman, le confieren una estructura, mantienen una organización y lógica de funcionamiento propia, a la vez que se distingue frente a otros campos.

Por esta razón es que aun cuando existen características generales de los campos “cada vez que se estudia un campo nuevo [...] Se descubren propiedades específicas, propias de un campo en particular” (Bourdieu, 2002:119). Cada campo tiene su tiempo, su historia, sus ritmos, sus crisis y su propio funcionamiento.

Por un lado, el campo es el espacio en el que se construye una visión interpretativa, una mirada de conjunto y apuesta por la construcción de sentido, entendiendo por ello la emergencia de lecturas globales, explicativas y comprensivas de las realidades. Por otro lado, es un dispositivo que promueve la existencia de objetos, discursos, sujetos, conocimientos y acciones. De esta forma, es productor-limitador de sentido y productor-formador de nuevas dimensiones formativas, es decir, de habitus que se producen en el propio campo, y que orientan disímiles prácticas e ideologías. De ahí la relación estrecha e indisoluble entre el campo y habitus (Giménez, 2004; Martín Criado, 2008).

Néstor García Canclini resume las características de campo como: “la existencia de capital común y la lucha por su apropiación” (Bourdieu, 1990a:19). Por tanto se necesita que los actores legitimen las reglas del juego a través de sus habitus incorporados, pues sin ello, simplemente no existiría el campo:

Para que funcione un campo es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté: dotada de los habitus que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego, etcétera (Bourdieu, 2002:120).

Se puede decir que los campos presentan cierta autonomía, mantienen una interdependencia con otros campos del espacio social, especialmente con el campo del poder, dentro del sistema más amplio de producción cultural (Bourdieu, 1983), además que no puede dissociarse de su contexto histórico.

El campo de poder se encuentra perfectamente representado en la concepción que Bourdieu expone sobre el Estado y su estructura particular, donde a través de la “violencia simbólica” (Bourdieu, 1991) y otras violencias, así como los diversos mecanismos que se incorporan y materializan en instituciones –incluidas las escolares, contribuyen a la conformación de la identidad nacional, a la vez que fungen como esferas que perpetúan el control y orden social.

Lo más interesante es cómo los agentes aprenden las reglas del juego (Giménez, 2004) "esquemas de acción" (Lahire, 2005) y las lógicas del poder y legitimación aprendidas en parte por la estructura de Estado, mismas que son instaladas y reproducidas por los actores en diversas instituciones, como las educativas<sup>90</sup>:

La construcción del Estado va de la mano de la construcción del campo del poder entendido como el espacio de juego en el interior del cual los detentores de capital (de diferentes especies) luchan especialmente por el poder del Estado, es decir sobre el capital estatal que da poder sobre las diferentes especies de capital y sobre su reproducción (a través, principalmente, de la institución escolar) (Bourdieu, 1993:5-6).

Es así como estas estructuras de poder son incorporadas al interior de cada uno de los campos, conformando posiciones de lucha entre los agentes que generan estrategias y disposiciones para la acción (Giménez, 2004; Lahire, 2005).

Bourdieu (2008) identifica dos grupos en pugna: “los ortodoxos” versus “los heterodoxos”, o “los established” versus “los outsiders”<sup>91</sup>, que buscan el monopolio de los capitales, el poder y el control sobre el campo y sus agentes.

Giménez (2004) explica estos grupos en relación a dos grandes estrategias que operan en el campo: unas estrategias de conservación que manifiestan el grupo que defiende la ortodoxia y otras estrategias de subversión que pertenecen al grupo crítico,

---

<sup>90</sup>Si el Estado está capacitado para ejercer una violencia simbólica es porque se encarna a la vez en la objetividad bajo la forma de estructuras y mecanismos específicos y también en la subjetividad o, si se quiere, en los cerebros, bajo la forma de estructuras mentales, de categorías de percepción y de pensamiento. Al realizarse en estructuras sociales y en estructuras mentales adaptadas a esas estructuras, la institución instituida hace olvidar que es la resultante de una larga serie de actos de institución y se presenta con todas las apariencias de lo natural" (Bourdieu, 1993:4).

<sup>91</sup> Estas categorías de análisis serán retomadas en el capítulo 6.

y que por lo general no están bien provistos de capital, o bien, son los recién llegados al campo:

Quienes dominan el capital acumulado, fundamento del poder o de la autoridad de un campo, tienden a adoptar estrategias de conservación y ortodoxia, en tanto los más desprovistos de capital, o recién llegados, prefieren las estrategias de subversión, de herejía (Bourdieu, 1990a:19).

Los campos pertenecen a una red de interdependencia del sistema social complejo y “se encuentran en un entramado inestable de tensiones” (Martín Criado, 2008:11).

El punto anterior ha sido la clave de numerosas críticas frente a la teoría de los campos de Bourdieu. Como las propuestas de García Canclini y Lahire, quienes argumentan que hay una falta de precisión respecto a la conexión entre diversos campos, la historia social y el margen de actuación más interna de cada campo (Bourdieu, 1990a). Lo que ellos cuestionan es: ¿dónde residen los límites de cada uno de los campos y dónde se conforma otro?, especialmente cuando nos encontramos con agentes que transitan de uno a otro mediante “momentos de identificación” (Lahire, 2004).

Bernard Lahire específicamente expone que la teoría de los campos es limitada porque existen un conjunto de actividades temporales o contextos de acción que no pueden ser insertos a ningún campo, a ello lo denota como “tiempo fuera del campo”:

La teoría de los campos muestra entonces poco interés por la vida fuera de escena o fuera de campo de los agentes que luchan en el seno del campo [...] No todo individuo, práctica, institución o interacción pueden estar afectados a un campo (2005:43).

Desde la perspectiva de dicho autor, se puede decir que aparecen algunos problemas de definición del campo: en primer lugar señala el concepto de homogeneidad que permea respecto a concebir las experiencias socializadoras como comunes y homogéneas, cuando “existen un millón de experiencias socializadoras que son heterogéneas, y que incluso, pueden ser contradictorias entre sí” (Gessaghi y Sendón, 2012:72). En segundo término expone el problema de la transferibilidad del habitus, pues desde su punto de vista y tomando en cuenta su teoría del “actor plural”;

dependerá de la situación que nos encontremos, es como ciertas disposiciones se van a activar y otras se van a inhibir.

De manera complementaria, Lahire (2012) propone críticas respecto a los grupos en pugna pues existen distintos "momentos de identificación". Coincido con Lahire respecto a este último punto y las lagunas que la teoría no alcanza a resolver respecto a la interseccionalidad de los campos y los habitus, no obstante, apoyo el argumento de Martín Criado (2008) cuando propone que los conceptos constituyen herramientas que nos permiten –en mayor o menor medida y según su grado de utilidad e inteligibilidad–, abordar diversos y complejos fenómenos sociales. De ahí la grandeza de las ciencias sociales y su posibilidad de reconvertir y rebatir los pisos teóricos –como es el caso de esta tesis y el uso de estas teorías–, como guías inacabadas y porosas –pero desde mi punto de vista útiles– para observar mi objeto de estudio.

## **2.4 Los conceptos de habitus y agencia**

Un término clave dentro de la teoría de los campos y el juego entre estructura e individuo es el habitus, que para Giménez (2004) es un concepto abierto que ha ido evolucionando con el tiempo en la teoría de la acción de Bourdieu. Es entendido sintéticamente como el conjunto de estructuras generativas por las cuales se producen pensamientos y percepciones, que llevan a la acción práctica y que responden a la posición social en el campo social al que pertenecen:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistema de disposiciones duraderas y transponibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto que principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de la obediencia a reglas, y siendo todo esto, objetivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un jefe de orquesta (Bourdieu, 1991:92).

El habitus es un producto que históricamente se ha incorporado y asegura la presencia activa y dinámica de experiencias y prácticas, es decir, garantiza la continuidad de las acciones sociales a través del tiempo, como las instituciones que son espacios que permiten o facilitan esa permanencia. Por ello los agentes sociales no requieren ponerse de acuerdo o pensar para mantener la vida de las organizaciones sociales. Las estructuras sociales no obedecen a una armonía preestablecida: “es suficiente que el habitus opere para que se instaure una verdadera orquestación de las prácticas sociales sin director de orquesta” (Bourdieu, 1997:96).

La relación del habitus y el cuerpo cobra un sentido particular, pues es a través del último donde esas disposiciones se activan y van incorporando diversos arbitrarios culturales (Díaz de Rada, 2008), de esta forma las instituciones aparecen como los medios sociales donde se socializan los habitus y sus márgenes de operación. Es así como el habitus se interioriza de modo implícito, prereflexivo y preteórico, y se explicita a manera de disposiciones para actuar (Giménez, 2004).

Ahora bien, el habitus –aunque tiene una función reproductora– no puede concebirse como un “mecanismo fijo” de reproducción pura y simple, por el contrario, se trata de una estructura interna en continuo proceso de reestructuración, creación y adaptación a situaciones nuevas, aunque esa libertad de invención e improvisación permitiría producir una infinidad de jugadas posibles. El habitus tiene la capacidad de generación infinita de prácticas, cuyo límite sólo radica en las condiciones sociales de su producción y funcionan más allá de la conciencia y del discurso (Giménez, 2004).

La historicidad, la temporalidad y la multiplicidad de los habitus son elementos de amplia importancia pues nos revelan un sentido del juego donde los agentes saben activarlos en diferentes campos por este carácter performativo que lo caracteriza. Algunos de los mencionados por Bourdieu son el “habitus de clase o de grupo” y “el singular o individual” que se encuentran en plena sincronía respecto a las posiciones sociales que ocupan en los distintos campos sociales.

El habitus está en relación con la racionalidad práctica, los individuos no son racionales sino razonables respecto a la arena donde se activan ciertos habitus, que

constituyen un conjunto de lógicas corporeizadas por un grupo que las construye, acuerda y que las legitima al mismo tiempo como “potencialidades objetivas” (Bourdieu, 1991:93), en estrecha vinculación con las “esperanzas subjetivas”. Asimismo, los actores ajustan sus posibilidades de acción conforme a los límites establecidos en el marco de los habitus adquiridos e interiorizados bajo forma de principios de percepción, pensamiento y sobretodo de acción, inscritos en ciertas condiciones de producción del contexto.

Como el habitus genera disposiciones para actuar, el término de la agencia lo acompaña. Para Bourdieu, el agente es actuante y pre-reflexivo porque la acción es producto del habitus:

Los sujetos son en realidad agente actuantes y conscientes dotados de un sentido práctico [...] El habitus es esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada (Bourdieu, 1997:40).

Para Gilberto Giménez (2004), el término de agencia en la teoría del campo de Bourdieu es expuesto a través de la estrategia, pues es a partir de ella que se confiere al agente el grado de autonomía para aprender las lógicas del campo y de ese eventual sentido del juego para generar estrategias de acción. Así las estrategias y esquemas de acción que los agentes seleccionan y desarrollan, responden con frecuencia al sentido práctico alcanzado como una especie de instinto socialmente constituido: el habitus.

Levinson (2002) desde sus investigaciones de cultura escolar en secundarias mexicanas, retoma el concepto de agencia –a partir de la "conducta estratégica" que propone Giddens (1984)–, el feminismo y la teoría crítica de la raza, para definir a la agencia como "la capacidad del individuo de pensar y actuar en el contacto de un conjunto histórico y socialmente dado –de hecho, moldeado y relativamente perdurable– de recursos y restricciones" (Levinson, 2002:408).

En este sentido, es a partir de la agencia que las personas reflexionan acerca de las condiciones estructurales en las que se encuentran y ponen en marcha un repertorio de acciones creativas para intervenir e "incluso resistir el guion dominante" (Levinson,

2002:391), aunque aparezcan aspectos del contexto y de la conducta que escapen al escrutinio del actor.

Múltiples estudios etnográficos en la escuela han demostrado la capacidad de los actores de ejercer mayor agencia en sus escenarios (Levinson, 2002). En ellos se han replanteado las tesis de la teoría de la reproducción escolar, pues en el caso particular mexicano el proceso de escolarización responde a un interés estatal de control y de homogeneización pero mediante la agencia de las personas “la acción de Estado en el campo educativo parece ahora menos una forma de imposición y más un producto de negociación constantemente modificado” (Levinson, 2002:398).

Estas negociaciones son parte del funcionamiento de la universidad como campo de poder, cuyas características expondré a continuación.

## **2.5 La universidad como campo**

La universidad surge como una institución occidental en la edad media regida por órdenes religiosas. Después las universidades “fueron moldeadas como corporaciones al servicio de la ciencia y la investigación, lejos de Dios y de alguna otra ideología, permitiendo así la libre búsqueda de la verdad y la transmisión de la cultura nacional” (Molina Roldán, *et al*, 2012:15). En México, las primeras universidades datan de la época colonial y representaron un espacio exclusivo de educación de élites.

La autonomía universitaria se reconoció por el Estado hasta el año de 1929 y fue hasta 1981 que se logró su integración a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Posteriormente se tuvo una transformación estructural entre los años sesenta y los ochenta, adaptándose a las nuevas condiciones sociales y económicas. A este periodo Casillas lo reconoce como: “el paso de la universidad tradicional a la moderna” (2002:143).

Actualmente la universidad forma profesionistas en diversos campos de conocimiento y profesiones, las cuales:

Han sido el resultado de un proceso de diferenciación social y se distinguen por un campo determinado de actividad que requiere de saberes técnicos aunados a una formación científica, cultural y filosófica que permiten a los sujetos desempeñar sus tareas debidamente integradas para asegurar la producción eficiente de bienes y servicios (Zanatta, Yurén y Faz Govea, 2010:98).

La formación de profesionistas se encuentra incrustada en un marco complejo de funciones que tiene la educación incluyendo la perpetuación de un orden social dictado desde diversas hegemonías. A propósito de lo anterior, haré un breve recorrido por los planteamientos que la acompañan.

Desde la postura de los educadores radicales: “las principales funciones de la escuela son la reproducción dominante, sus formas de conocimiento y la distribución de la capacitación necesaria para reproducir la división social del trabajo” (Giroux, 1985:1).

En esta línea, para autores como Bourdieu (1981); Satamarina (1998) y Díaz de Rada (2008), la escuela es lugar de transmisión de ideologías y arbitrarios culturales, “donde se mantienen una serie de disposiciones que son transmitidas en el acto educativo y que generalmente corresponden a una visión monolítica de la educación que es inspirada desde un grupo reducido de personas” (Satamarina, 1998), que sostienen la hegemonía del saber dominante con base a sus intereses particulares (Bourdieu, 1981).

Por su parte, Gramsci (1972) argumenta que la hegemonía del Estado y de los grupos dominantes se posicionan a través de las Instituciones de Educación Superior (IES), por medio de la formación de los intelectuales que la perpetúan:

Se puede observar en general que en la civilización moderna todas las actividades prácticas se han hecho tan complejas y las ciencias se han entrelazado con la vida, en tal medida que en toda actividad práctica tiende a crear escuelas para sus propios dirigentes y especialistas, y por tanto tiende a formar un grupo de intelectuales especialistas de grado más elevado, que enseñan en estas escuelas (Gramsci, 1972:111).

Para Díaz de Rada: “la escuela es un espacio de construcción de subjetividades, donde la cultura se objetiviza y se reifica en la institución e impone sus saberes como legítimos” (1996:35). Esta metáfora comprende significados que se observan como adquisición de capital cultural y por lo tanto, se puede invertir para obtenerlo:

Una trama, un sistema, una estructura, una amalgama, o al menos, una colección de objetos [...] Un corpus de conocimientos, de normas, como una tabla de valores, etc., es decir, como un conjunto ordenado, o al menos enlazado, de elementos sutiles, blandos (signos, esquemas, pautas, modos de razonamiento, normas, valores, actitudes...), que va de una a otra mente y que se puede generar y copiar, imitar, reproducir, derruir y reconstruir, configurar, clasificar, transmitir y adquirir, enseñar y aprender (Díaz de Rada, 1996:7).

De esta forma, la universidad como institución burocrática, se apoya del significado de la cultura como objeto. Para Bourdieu la objetivización de la cultura se interioriza en los sujetos a partir de la práctica como acción a través del habitus y su posición en el campo.

En la transmisión de la cultura hegemónica, la escuela históricamente ha sido reproductora de la estructura social y de sus desigualdades, y los espacios educativos de todos los niveles mantienen un carácter preferencial respecto a otros lugares de socialización; esto se debe a su eficiencia en la transmisión del orden prescrito para sostener la desigualdad.

En esta línea, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (2008) propusieron demostrar que las instituciones escolares actuaban de modo predominante, otorgando títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenecían a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas<sup>92</sup>, y que con su acción legitimaban y reforzaban desigualdades sociales de origen, a la vez que funcionaban como mecanismos de homogeneización. Un ejemplo es la unificación lingüística:

---

<sup>92</sup> Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (2008) encontraron que a mayor capital social de los padres, mayor probabilidades de ingreso de los hijos al sistema escolar. Esta teoría ha sido tomada en cuenta en varias investigaciones acerca de estudiantes universitarios en México. Los trabajos de Molina Roldán, *et al* (2012) y De Garay (2004), son análisis que se pueden consultar.

La unificación cultural y lingüística se acompaña de la imposición de la lengua y de culturas dominantes como legítimas y del rechazo de todas las otras como indignas (patois) (Bourdieu, 1993:8).

Con este preámbulo, la universidad ha sido un lugar que reproduce las funciones clásicas de la escuela y del Estado.

Ortega y Gasset decía que “las estructuras universitarias son más difíciles de mover que los cementerios” debido a los enclaves burocráticos y de control estatal que se establece en diferentes niveles organizacionales de la universidad que son aprendidos y reproducidos a modo "corporizado" de la estructura estatal (Bourdieu, 1993).

A la vez, la universidad legitima y posiciona los saberes occidentales y científicos frente a otros conocimientos. Desde el punto de vista de autores como Anibal Quijano (2000) y Walter Mignolo (2000a y 200b), el etnocentrismo –entendido como un concepto que permite interpretar la realidad social desde los propios parámetros culturales– y el eurocentrismo, han sido los paradigmas que han permeado a la universidad:

El eurocentrismo, por lo tanto, no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía (Quijano, 2000:343).

Ambos han invisibilizado otras formas de organización social y producción del conocimiento como los saberes populares de todo tipo que no se ajustan a la estandarización del conocimiento (tal como lo categoriza la ciencia), no sólo de los dominados por el sistema económico capitalista, sino del conjunto de los educados y educadas bajo su hegemonía. Un ejemplo concreto son las epistemologías de los pueblos indígenas (Mato, 2007; Mignolo, 2000a; Quijano, 2000; De Sousa Santos, 2010; Pérez Ruiz y Argueta, 2011).

La descalificación de las formas de saber, es decir, de los modos de producción de conocimiento y la acumulación de los resultados, de los pueblos indígenas y de los descendientes de las poblaciones africanas esclavizadas, es parte de la herencia colonial (Mato, 2007:65-66).

La hegemonía del saber que dicotomiza los saberes y desestima "los conocimientos tradicionales frente a los científicos" (Pérez Ruiz y Argueta, 2011) permea en la universidad, y es tomada en cuenta para la construcción de nuevas teorías como las "epistemologías del sur" (De Sousa Santos, 2011), que tratan de deconstruir la matriz colonial y proponer alternativas de construcción de modelos educativos interculturales:

Las epistemologías del sur son el reclamo de nuevos procesos de producción de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, presión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado (De Sousa Santos, 2011:16).

Este enfoque lucha frente a "la colonialidad del poder" y "del saber" (Quijano, 2000), como elementos constitutivos del "patrón mundial de poder capitalista" (2000) de la modernidad y de la sociedad del conocimiento<sup>93</sup> (Pérez Ruiz y Argueta, 2011).

Con base en lo anterior, la universidad se reconoce como espacio político clave<sup>94</sup> para valorar otros conocimientos y pensar alternativas frente a las múltiples problemáticas que acechan al mundo poscolonial y postmoderno, pues uno de los objetivos de la universidad del s. XXI es impulsar la ciencia, desarrollar prácticas que fomenten la producción de conocimiento y el pensamiento crítico e interdisciplinar por medio de la formación de profesionistas en un marco definido por las necesidades del entorno económico, social y cultural.

---

<sup>93</sup> "Se concibe como una nueva etapa de las sociedades contemporáneas cuyo proyecto societal se desarrolla económica y socialmente sobre el soporte de conocimiento científico (teórico y tecnológico) y de las tecnologías de la información y la comunicación; de modo que el recurso principal de explotación, bajo un modelo de producción del conocimiento [...] Tiene como característica una aceleración sin precedentes en la producción, distribución y capitalización del conocimiento, pero también de depreciación y rápida obsolescencia [...] (Este modelo) pone a las universidades, a las empresas y a los gobiernos, como las fuentes potenciales para la innovación y la competitividad que exigen los mercados internacionales para la generación del conocimiento y del desarrollo" (Pérez Ruiz y Argueta, 2011:45).

<sup>94</sup> Considero que todo acto educativo es un acto político, pues observo a la universidad como un campo de poder que al converger racionalidades diferentes, se manifiestan ideologías que entran en tensión por el complejo juego de disputas y negociaciones por capitales e intereses particulares de personas y colectivos.

Es importante señalar que la universidad en América Latina y en México se encuentra bajo un contexto de “carácter empresarial o neoliberal” (Zanatta, Yurén y Faz Govea, 2010:100), donde ya lo decía Bauman: “el conocimiento es una mercancía” (2005:30). Por lo tanto, las políticas neoliberales impulsadas en el último tercio del siglo XX han generado una resignificación de la educación en el nivel superior basadas en el uso generalizado de las tecnologías, su masificación al acceso<sup>95</sup> y la adaptación de las reglas del mercado, en una especie de relación instrumental de costo-beneficio, de competencia y de producción de profesionistas útiles para el mismo.

En esta sintonía no se puede obviar la relación intrínseca con el exterior, pues la universidad como fenómeno educativo se encuentra dentro de un sistema social complejo. “El contexto social lo influye de manera determinante en el comportamiento escolar y en los resultados y modalidades del aprendizaje” (De la Peña, 1981:85-86).

La universidad aparece como el reflejo de la sociedad, pues funge como un microcosmos de reproducción, pero también de resignificación de lo social. Es un espacio que recrea las relaciones y prácticas sociales, y las reformula como espejo de la sociedad más próxima, además es un lugar donde se operan y construyen ideologías a través de las propias representaciones de las personas que las integran.

Para Bourdieu y la teoría de los campos, la universidad es un campo que cumple con todas las características ya expuestas, además que está ligada al campo del poder y al campo intelectual-científico (Bourdieu, 1984):

El campo universitario es como todo campo, el lugar de una lucha por determinar las condiciones y los criterios de la pertinencia, y de la jerarquía legítimas, es decir, las propiedades pertinentes, eficientes, apropiadas para producir, funcionando como capital, los beneficios específicos que el campo provee (Bourdieu, 1984:23).

Si bien los ejes fundacionales y rectores de la universidad se reconfiguran conforme el tiempo, hay funciones de la educación que se mantienen, tales como el prestigio social

---

<sup>95</sup> Otros cambios han sido la diversificación del origen social de los estudiantes (Molina Roldán, *et al*, 2012), y la feminización de la matrícula en la educación superior.

que denota la universidad como institución ascensión y movilidad social<sup>96</sup>. Para Bourdieu una de las principales luchas se encuentra en la obtención de capital cultural y simbólico:

El capital simbólico es cualquier propiedad (cualquier especie de capital: físico, económico, cultural, social) mientras sea percibido por los agentes sociales cuyas categorías de percepción son tales que están en condiciones de conocerlo (de percibirlo) y de reconocerlo, de darle valor (Bourdieu, 1993:8).

Este capital social que otorgan los títulos obtenidos en las Instituciones de Educación Superior (IES), "tanto como referente de mérito y como elemento de poder universitario" (Casillas, 2002:146), es posible mediante la legitimación social de la universidad como institución, recreada por los agentes externos y aquellos que piensan y hacen la universidad, por lo tanto, si se pierde esta legitimidad social, se pierde el valor de prestigio.

En adición a lo anterior, la legitimación del campo se vive también hacia dentro de una red de luchas ideológicas y la conformación de grupos de varios agentes<sup>97</sup> que pugnan por diversos capitales. La universidad es entonces un lugar encuentro entre raciocinios diferentes y valores que son resignificados por cada agente a partir de su historia individual-colectiva, y de las estructuras y reglas de funcionamiento –y de poder– del campo universitario y de los múltiples habitus que se construyen y/o reproducen:

La universidad funciona como un espacio que delimita un juego particular (el trabajo académico) e impone un conjunto de reglas propias a sus funciones sustantivas: la enseñanza, la investigación y la difusión de la cultura (Casillas, 2002:145).

---

<sup>96</sup> ¿Es la universidad un lugar que garantiza la movilidad social? Es el contexto social quien puede responder esta pregunta. Bourdieu (2002) decía que la legitimidad del campo universitario se ubicaba en la posibilidad de acceder al nivel educativo y obtener un título, por lo tanto y debido a la masificación de este nivel educativo en el s. XXI en países desarrollados y en vías de desarrollo, así como otros factores de corte económico y social como por ejemplo la crisis económica de España (2008 al presente); el acceder a la educación como garantía de movilidad social se ha modificado.

<sup>97</sup> "Un agente es alguien que es definido por su trayectoria (su biografía social y familiar) y por su posición dentro del campo" (Casillas, 2002:140).

Estas reglas y estructuras delimitan el actuar de los actores universitarios; los agentes aprenden la lógica del campo y ejercen su agencia. El currículum oculto es el aparato más sutil y efectivo de la arquitectura de la escuela de inculcar en los agentes los códigos y los *habitus* propios del campo, las lógicas meritocráticas y de competencia, y el modelo educativo que se quiere instaurar, el cual tiene un alto impacto en la formación de la identidad disciplinaria y profesional (Zanatta, Yurén y Faz Govea, 2010).

Para Merton (1980) “la universidad, en tanto institución social encargada de la instrucción y habilitación para el trabajo, tiene por objeto la socialización sistemática, ordenada y jerárquica en torno a la generación y transmisión de conocimientos, valores, actitudes que conforman los *ethos* profesionales” (De Garay, 2004:25).

De Garay (2004), identifica dos sistemas que se encuentran en la universidad: uno académico y un sistema social, los cuales tienen sus propias estructuras y funcionamiento a partir de los actores que se encuentran en cada una de ellas. La simetría entre ellos varía de una institución a otra.

El sistema académico para De Garay (2004) tiene que ver con todas aquellas actividades institucionales que se vinculan con la formación profesional y los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como los planes y programas de estudio y los actores que participan en ella. También incluye la estructura organizativa de la universidad, las modalidades de estudio y el propio modelo educativo y su operatividad.

El sistema social “se centra alrededor de los procesos de interacción que generan entre los mismos estudiantes, entre éstos y los profesores fuera del ámbito de los planes y programas de estudio” (De Garay, 2004:26). Es decir, la vida social que se genera al interior de la universidad y en sus diversos espacios físicos, como los pasillos, las cafeterías, los encuentros culturales, entre otros, pero que se extiende a espacios extra curriculares.

En la conjunción de ambos sistemas se configura la identidad disciplinar y profesional.

## 2.6 La identidad disciplinar y profesional

La construcción de una disciplina surge generalmente de otras disciplinas en la que se delimita un objeto de estudio específico, el marco teórico, epistemológico, metodológico y los escenarios de acción, que “son influidos por las transformaciones sociales que derivan en supuestos colectivos que se constituyen en ideología imperante de una comunidad científica o disciplinar, con la cual se legitima la prevalencia de un enfoque epistemológico para construir teoría y ciencia” (Zanatta, Yurén y Faz Govea, 2010:101).

En este proceso se genera la identidad disciplinar y profesional que refiere a la designación de modelos culturales, atributos, pautas de significación y acción, formas comunes de reconocimiento y de pertenencia a un grupo, y a una disciplina particular u profesión.

Es menester señalar que la ideología de los grupos académicos y científicos repercuten en la configuración de ambas identidades, además que “estas identidades condicionan los sistema de formación y los referentes de identidad institucional” (Zanatta, Yurén y Faz Govea, 2010:89), pues el campo universitario y sus actores generan sus propios habitus y lógicas de operación y significación de las profesiones.

La ideología "refiere a un conjunto más o menos coherente de ideas que se utiliza para justificar o explicar el propósito de una organización social" (Levinson, 2002:416), y se encuentra compuesta por una serie de representaciones sociales, entendidas por Hewstone y Moscovici (1986) como:

No se trata ya de la formación de nuevas opiniones o imágenes individualizadas, sino de sistemas cognitivos más o menos complejos que se presentan en formas variadas, ya por separado, ya combinadas, que poseen propia lógica y se arrojan con un lenguaje específico al fin de descubrir la realidad y ordenarla de modo coherente (Sáez y García, 1998:60).

Surgen por la necesidad de dotar significación simbólica a la realidad, para poder comprenderla en relación con su comunidad o grupo de pertenencia y que incluyen una serie de conceptos, imágenes, símbolos, ideas.

Estas representaciones que se encuentran al interior de una o múltiples ideologías, permean la construcción de la disciplina a través de la legitimación que otorga la comunidad científico al cuerpo de conocimientos, de esta forma la composición de la identidad disciplinar se encuentra influida tanto por las disposiciones que constituyen los grupos académicos y el ordenamiento institucional, así como por las concepciones y las referencias externas que van delimitando el campo de estudio y la práctica profesional de la nueva disciplina.

En contraste con la consolidación de la identidad disciplinar, se encuentra “la crisis de identidad”:

Surge cuando todos los elementos integrantes de una disciplina están sometidos a controversia y discusión: desde la denominación adecuada, pasando por la indefinición del objeto de estudio, los objetivos, la materia al alcance, los métodos, o la posición respecto a de los fines y la representación de la propia historia (Zanatta, Yurén y Faz Govea, 2010:89).

Varios estudios se han realizado en torno a la construcción de las identidades profesionales y disciplinares, especialmente en el ámbito laboral y ético (Romero y Yúren, 2007; Castañeda y Navia, 2009). Estas investigaciones han estado orientadas a construir tipologías en cuanto a los significados que le otorgan estudiantes y profesionistas a su identidad profesional. Dichos significados del ámbito escolar parecen tener una repercusión directa en las relaciones escolares (Levinson, 2002).

Es importante señalar que los significados se generan a partir de la propia subjetividad de las personas, definida como: “esas formas de conciencia, casi siempre pero no exclusivamente corporales y sensuales, que son proporcionadas por la historia personal y social, pero que son transmutables por el contexto y la contingencia” (Levinson, 2002:415).

Desde mi punto de vista entiendo los contextos y sus circunstancias como diversos campos sociales que configuran los significados y los orientan a la acción: “los significados y las disposiciones que los alumnos traen consigo a la escuela son

reforzados, alterados o reconfigurados mediante una compleja interacción con las estructuras de la escuela y las prácticas de los maestros" (Levinson, 2002:394).

Para este autor es "desde" la subjetividad como se orienta la dinámica de reproducción y producción cultural de los significados, y por lo tanto de construcción de habitus, marcos para la acción y las múltiples identidades, incluidas las escolares o disciplinares.

Uno de los principales resultados de estudios de Castañeda y Navia (2009) y Romero y Yúren (2007) ha sido que la formación y los procesos educativos –como parte del campo y estructura escolar–, tienen un carácter primordial en la constitución de la identidad profesional (Rodríguez y Seda, 2013), pues se va construyendo a partir de un sistema de referencia y cultura escolar que se configura al interior de la institución educativa (el campo universitario) y que organiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, tales como el currículum oficial y el oculto.

Dichos sistemas de referencia cambian de institución a institución y de una profesión a otra, por ello la forma en como los estudiantes “se profesionalizan”, se debe a las características contextuales, las formas de operación del modelo educativo y las interacciones que suponen los procesos educativos.

Así, el ser profesionalista requiere de una integración al sistema académico y social de la institución según la distinción que hace De Garay (2004), mediante la interiorización de normas y roles dirigido a aprender los saberes, los conocimientos técnicos e instrumentales, el lenguaje, los códigos y valores de la profesión, que se gestan en la institución “lo que significa el aprendizaje y dominio de las forma de organización, las normas, reglas y *ethos* culturales en la que participan los jóvenes universitarios en determinada institución” (De Garay, 2004:29).

El *ethos profesional* refiere a un conjunto de códigos de conductas que orientan la práctica profesional. Es también un sistema disposicional que se configura para resolver los problemas socio morales que surgen en el campo de la profesión que se ejerce. Tiene que ver con la construcción de sujeto como sujeto ético, como lo explica María Teresa Yúren (2003):

El ethos resulta de la combinación a) de la eticidad de la profesión (valores, pautas y códigos a los que se suele llamar ética profesional), que es internalizada y constituye el elemento sustancial; b) la estructura motivacional, es decir, aquello por lo cual el sujeto se siente obligado a actuar, que constituye el elemento formal de ethos y le confiere su dimensión moral; c) las formas de autorregulación, que hacen congruente la conducta con la moralidad construida y la eticidad aceptada, y d) el ser moral al que se aspira (Romero y Yurén, 2007:23).

A este proceso Adrián De Garay (2004) le llama “integración disciplinaria”, donde los cuerpos académicos tienen un carácter fundamental por su injerencia en los procesos educativos y la transmisión de disposiciones que actúan en el campo universitario:

El papel del profesorado es relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje para permitir que los estudiantes desarrollen o no una serie de prácticas escolares que correspondan a las exigencias académicas de cada programa de licenciatura (De Garay, 2004:204).

Con este preámbulo puedo decir que la configuración de la identidad profesional es atravesada a su vez por un conjunto de identidades plurales (Lahire, 2004) y heterogéneas presentes en los jóvenes universitarios (De Garay, 2004). Para Zanatta, Yurén y Faz Govea: “la construcción de las identidades disciplinares transita por un proceso semejante a la constitución de sujeto” (2008:88), donde la identidad personal queda imbricada entre estas dos identidades.

Para De Garay, “el oficio de ser estudiante” (2004:28) acompaña a la identidad profesional y argumenta que pasan por el mismo proceso de integración al sistema académico y social por el que una persona se apropia de la identidad profesional como categoría social preestablecida que representa cierta significación de poder social. Además está atravesado por un conjunto de condiciones y experiencias personales-sociales, económicas, culturales y políticas que influyen en las trayectorias académicas de los y las estudiantes y en la configuración de su identidad profesional. Como aspectos básicos puedo mencionar la edad, historia personal, el estado civil, las trayectorias escolares previas, el capital económico familiar, el capital social y el grado de escolarización de los padres –aunque este último sea una variable explicativa para el

nivel de integración de los estudiantes al mundo académico, mas no condicionante<sup>98</sup>–, no obstante, la multiplicidad de experiencias de vida culturales, sociales y políticas varía de estudiante en estudiante.

En este encuentro de múltiples identidades, condiciones y experiencias sociales en conjunto con las complejidades del campo universitario –a través del proceso de subjetividad–, es donde el estudiante produce significados y adquiere la identidad profesional por la que se están preparando, y por lo tanto, ejercen su capacidad de agencia:

Los jóvenes universitarios son sujetos itinerantes, lo que significa seguir sus rutas discontinuas [...] El rol de estudiante tampoco es un dato dado por el simple hecho que los sujetos estén matriculados en una IES. Los actores se socializan de múltiples formas y experiencias educativas y culturales, conformando una amplia y diversa gama de relaciones, estrategias, prácticas, redes culturales, significaciones, frustraciones y expectativas sobre su presente y futuro (De Garay, 2004:256-257).

Finalmente el ámbito de expectativas y aspiraciones sobre la identidad profesional juega un papel fundamental en su configuración, pues engloba tanto significados sociales (como el de prestigio), familiares y personales que se conjugan con el campo universitario y los habitus y disposiciones que se logran intencionar e instaurar. Para Levinson –como etnógrafo educativo– es menester desentrañar las aspiraciones de los actores educativos, las cuales se entienden como:

Un compromiso en desarrollo con un tipo de verdad que se forma en torno a 1) las subjetividades estructurales-culturales que heredamos (habitus) y 2) los condicionamientos idiosincrásicos de la historia de la vida personal, a medida que ambos se manifiestan en los contexto cambiantes de desarrollo del aprendizaje humano (2002:393).

---

<sup>98</sup> Según De Garay (2004) las familias generan estrategias diferenciadas para apoyar a los hijos en los estudios, independientemente de su grado de escolarización.

"Para el antropólogo, cuya profesión es estudiar otras culturas, el enigma siempre está presente. Su relación con su objeto de estudio es quizá más que para ningún hombre de ciencia, inevitablemente problemático".

*Clifford Geertz*



### **3. Consideraciones metodológicas: el camino sinuoso de hacer investigación**

El propósito de este apartado es dar a conocer los objetivos centrales de esta investigación y las motivaciones que me orientaron a realizarla, así como explicitar el enfoque teórico-epistemológico y los elementos metodológicos a partir de los cuales construí este camino sinuoso.

#### **3.1 Acerca de mi locus de enunciación cultural**

La principal motivación que me llevó a realizar un doctorado en esta temática y a elaborar una investigación de tal envergadura en un contexto indígena, se origina en mi historia personal, especialmente de una experiencia que me hizo que me interesara en conocer más de las múltiples culturas que alberga México y de las complejidades de la educación en el contexto indígena. Antes de hacer referencia a este episodio, expondré algunos aspectos que integran mi *locus de enunciación* social y cultural del que procedo.

Nací en Guadalajara, México. Ahí crecí y fui educada en diversas escuelas privadas católicas. Mis padres son de los Altos de Jalisco y provienen de familias de campo y comerciantes. Mi madre se casó a los 21 años, contando con estudios de bachillerato y una carrera técnica, se dedicó al trabajo doméstico, a cuidar la casa y a cinco chicas; de las cuales soy la cuarta más pequeña. Mi padre con carrera universitaria, fue el que fungió como proveedor de la casa, se dedicó la mayor parte de su vida laboral al área administrativa de una universidad reconocida de la ciudad.

Como hija de familia “tapatía”<sup>99</sup> de clase media-alta, obtuve ciertas visiones y formas de apreciación que han permitido mi desempeño en ciertos escenarios. Aprendí a ser *mujer* de este sector económico en un estilo que yo considero conservador, no obstante, el hecho de que mi padre trabajara en una Institución de Educación Superior nos permitió a todas las integrantes de nuestra familia tener acceso a trayectorias amplias de educación, incluso para mi madre que estudió su licenciatura teniendo 50 años, lo que nos permitió a cada una de nosotras cursar la educación superior y así ampliar nuestros criterios.

Por mi parte, con los años, las experiencias de vida y los viajes que he realizado, considero que he deconstruido y reconfigurado dichas pertenencias heredadas y varias identidades, especialmente he reflexionado sobre las implicaciones de clase y género en el contexto mexicano.

La experiencia que me marcó en sustanciales aspectos de vida y elección profesional fue vivir en la Sierra Tarahumara con los raramurí, cuando tenía 18 años. Era el año de 1998 y en la preparatoria donde estudié era común hacer viajes de *misiones* a comunidades indígenas con la idea explícita de *ayudar* e implícita de *evangelizar*. Estas estancias eran comunes en otras preparatorias, especialmente en las que tenían misiones establecidas en diversas zonas indígenas como los hermanos maristas o los jesuitas. Fue así que por medio de la hermana de un novio que había vivido por un par de años en la Alta Tarahumara nos contó su experiencia, y mi novio –más decidido que yo–, planeó que al término del bachillerato se iría un año a esa región. Al final elegí seguir sus pasos y marcharme a “dar un año de mi vida”, frase común en el lenguaje de los grupos misioneros, que posteriormente yo incorporaría.

El lugar de la misión era Bawinokachi, que se encuentra a 45 kilómetros de la población más cercana: Sisoguichi, justo en la Alta Tarahumara, estado de Chihuahua. Éramos diez jóvenes voluntarios entre 17 y 25 años, en su mayoría recién salidos de la preparatoria, otros mayores, todos reunidos en la misión bajo la conducción de “un laico

---

<sup>99</sup> Nacida en Guadalajara, Jalisco, México.

comprometido”: un joven de 35 años que tenía cierta simpatía por los grupos misioneros de la tarahumara (hermanos maristas y jesuitas) pero que mantenía cierta independencia para dirigir los proyectos de la misión.

La misión constaba de una iglesia, una casa para los misioneros y otra para las misioneras, una cocina, un comedor comunitario, una pequeña enfermería con dispensario para medicinas y una escuela multigrado con unos cinco salones y unos baños para los niños. Esta construcción y el mantenimiento de sus actividades era subsidiada por las escuelas maristas y varias familias ricas de Guadalajara. En la actualidad sigue recibiendo misioneros y realizando proyectos para las comunidades<sup>100</sup>.



La misión en Bawinokachi, Alta Tarahumara, Chihuahua.

Fuente: Dulce Gómez (1999).

Cuando llegamos se me encomendó la tarea de cuidar el comedor comunitario y una bodega donde se recibían las donaciones de comida y otras provisiones como ropa o utensilios de cocina, que se vendían o intercambiaban con las personas de la región.

---

<sup>100</sup> Se puede revisar la página de la misión indígena de Bawinokachi del colegio Cervantes, disponible en: <http://www.cervantes.edu.mx/bawino/>

Mi segundo trabajo fue dar clases a niños de tercero de primaria en la escuela multigrado de la misión para lo cual se me entregaron las guías de aprendizaje de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y los libros de texto en español. Así fue que sin ningún tipo de inducción o capacitación me incorporé a dar clases de lunes a viernes. Lo que hacía básicamente era escoger una lección del libro oficial para trabajarla durante la jornada. Esta tarea me trajo muchas complicaciones, pues el grupo de tercero estaba integrado por alrededor de 15 niños y niñas de varios niveles educativos y edades, algunos de ellos monolingües (sólo hablaban raramurí), además había gran ausentismo, pues muchos días los padres y madres no llevaban a sus hijos porque se quedaban a ayudar en la pizca<sup>101</sup>.

Recuerdo un día que llegué preparada con la lección de “los animales marinos”. Comencé con preguntar quiénes los conocían: solo sentí miradas de confusión y nadie contestaba. Entonces un niño que hablaba un poco de español levantó la mano y me preguntó: “maestra: ¿qué es el mar?”. Me sentí muy avergonzada y fue en ese momento que me di cuenta de lo difícil que estaba resultando esa tarea, especialmente por no hablar raramurí y no contar con la preparación ni el material didáctico adecuado. También recuerdo sentir molestia con “la misión” por la poca importancia que se le daba a la educación de los niños trayéndonos a nosotras, que no conocíamos el contexto ni la lengua.

Lo que hice para salir del paso fue tratar de adecuar las lecciones a su propio entorno –desde mi nulo entendimiento del contexto y poco sentido común–, pero debo decir que muchas veces no sabía cómo hacerlo y cometía errores e incoherencias, lo que me causó frustración.

A la par de estos trabajos y mis propias incapacidades lingüísticas-profesionales, la convivencia con la gente de la comunidad, las visitas a las casas, y los propios episodios que teníamos entre el grupo de misioneros, me produjeron una especie de shock cultural y varias preguntas respecto a mí misma y del contexto del que provenía, aun

---

<sup>101</sup> Se refiere a la recogida de la cosecha de cereales o verduras que se dan en la zona.

cuando estaba en una especie de *curso intensivo de conocimiento de la cultura raramurí*, que consistía en vestirnos con enaguas y raparnos el cabello como un esfuerzo por simpatizar y símbolo de *entrega a la comunidad*, las cuales cumplí al pie de la letra.



En una carrera de bola.

Fuente: Dulce Gómez (1999).

Empecé así a reflexionar acerca de la pobreza –pues esa noción es la que encajaba más con lo que observaba a diario–, en referencia con mi forma de pertenencia socioeconómica. Mis primeros cuestionamientos eran por qué en mi casa de Guadalajara había un refrigerador siempre lleno, mientras en esa localidad no existían y la gente vivía al día con muchas precariedades. Me preguntaba: ¿dónde estaba el gobierno? ¿Por qué había tanta desigualdad?

Mi segundo cuestionamiento fue acerca del racismo que me salía a borbotones como algo inconsciente y que no entendía de dónde venía, pues estaba “adoctrinada” para clasificar un conjunto de significados sociales que pertenecían a mis grupos de referencia –y a los que no–, por lo tanto, a generar rechazo<sup>102</sup>.

---

<sup>102</sup> Ahora como antropóloga puedo hacer un análisis más profundo de lo que significó para una chica de 18 años vivir bajo esas circunstancias y requerimientos de la misión así como los ritos de paso, e identifico

Mi estancia en Bawinokachi fue de cuatro meses, después de ese tiempo tuve problemas con el coordinador de la misión, quien decidió regresarme a Guadalajara cuando me faltaban ocho meses más de lo planeado. El golpe de la vuelta fue duro, pero poco a poco empecé a alabar al refrigerador y a la forma de vida tan cómoda a la que pertenecía, aunque las reflexiones siguieron hasta el día de hoy. Quince años después me sigo cuestionando acerca de la construcción histórica y social del racismo que heredamos y reproducimos a diario, y la injerencia del Estado en la construcción de políticas de atención y rezago a las personas denominadas "indígenas".

Un par de meses después entré a la Licenciatura en Ciencias de la Educación en Guadalajara, pues me interesó conocer acerca de las prácticas educativas. Debo decir que durante la carrera me di cuenta de la cantidad de errores que cometí en esa experiencia como docente en la Sierra Tarahumara. Posteriormente seguí interesada por los pueblos indígenas y mi tesis de grado fue acerca de las representaciones sociales de la diversidad cultural en una universidad privada a partir del acceso de jóvenes wixárika al ITESO<sup>103</sup>.

Con el tiempo decidí continuar con esa línea y estudiar un programa de posgrado: Diversidad Cultural y Ciudadanía en el Departamento de Antropología Social de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) con el propósito de profundizar en la antropología educativa y la temática de estudiantes universitarios procedentes de comunidades indígenas, pero en esta ocasión en una universidad pública: la Universidad de Guadalajara (UdeG).

Debo decir que la motivación permanente ha sido conocer más los complejos procesos y fenómenos que he observado a lo largo de mi vida sin comprender.

---

una serie de elementos que conforman el habitus de los misioneros en relación con las comunidades, donde el *ayudar* actual de esos grupos religiosos perpetúa –hasta cierto punto– el evangelismo colonial y el indigenismo estatal.

<sup>103</sup> Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, Universidad Jesuita en Guadalajara.

Especialmente me interesa profundizar el área de la antropología educativa, la educación superior y los pueblos indígenas.

En este panorama que muestra ciertas pistas de mi *locus de enunciación*, se inserta esta tesis doctoral que ha sido producto de una serie de procesos metodológicos, dilucidaciones teóricas y reflexiones personales.

Antes de presentar los objetivos de este estudio, explicitaré las concepciones teóricas que sustentan el proceder metodológico que seguí.

### **3.2 El objeto dinámico de estudio**

La investigación es el conjunto de actividades más o menos sistemáticas que te permiten problematizar y conocer una realidad social desde un conjunto de abordajes teóricos y metodológicos que son interpretados desde la mirada del investigador(a).

Durante la elaboración del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) que consistió en un estudio de percepciones sobre el concepto de “indígena” en una Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (UNAPEI), en 2009, y la revisión de las políticas en educación superior para este sector de población, me atrajo una nueva figura de universidad que surgió en México en años recientes: las universidades interculturales que empezaban a tener sus primeros egresados(as) y que me parecían un área atractiva en materia de investigación.

De manera inicial contemplé la posibilidad de llevar a cabo un estudio comparativo entre las dos modalidades de política educativa que la UV ofrece para los pueblos indígenas en la educación superior: la acción afirmativa mediante la UNAPEI y la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) con cuatro sedes en el estado del Veracruz.

Paralelo a esta predilección, exploré diversos autores poscoloniales y de la interculturalidad así como enfoques teóricos de la identidad y del racismo. A su vez, revisé teorías de la acción social que desentrañan la relación entre la estructura y la agencia en espacios educativos, particularmente la teoría de los campos de Bourdieu me pareció interesante y abarcativa para estudiar a la universidad, específicamente los términos de campo y habitus, por lo que decidí colocarlos como conceptos guía iniciales para el desarrollo de la investigación.

En un primer momento los objetivos de esta investigación estaban centrados en analizar la construcción de los habitus intelectuales de estudiantes y egresados(as), en dos escenarios y contextos distintos: el programa UNAPEI auspiciado por la Fundación Ford y la ANUIES<sup>104</sup> en la UV, y la UVI. Fue así que realicé una primera estancia de campo de seis meses (noviembre de 2009 a abril de 2010) en la ciudad de Xalapa, Veracruz, con una visita de varios días a la zona sur de Veracruz, donde se encontraba la UVI, sede las Selvas.

Este tiempo me permitió tener un primer acercamiento exploratorio a los rasgos relevantes de la dinámica institucional de la UV y las formas de operación de las políticas relacionadas con la diversidad cultural, su historicidad y operación, aparte de familiarizarme con el modelo educativo y funcionamiento de la UVI. En la tarea de contactarme con alumnos y egresados de las dos modalidades, tuve la oportunidad de escuchar sus perspectivas en torno a su vida estudiantil y expectativas laborales.

Tanto de la UNAPEI como de la UVI, sede las Selvas, mantuve conversaciones y entrevistas a profundidad con tres agentes externos involucrados en el tema de acciones afirmativas y educación intercultural, ocho profesores(as), varios coordinadores y académicos, cinco estudiantes de la UV provenientes de comunidades indígenas y tres egresados(as) de la misma institución. Por parte de la UVI, tuve una primera inserción

---

<sup>104</sup> Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México.

de campo que compartí con otra investigadora visitante. Entrevistamos a seis académicos, investigadores y autoridades, a cinco estudiantes y cinco egresados.

Fue a partir de la recopilación y el análisis exploratorio de este material que decidí enfocarme en un solo contexto educativo: la UVI Selvas, con el argumento de obtener un acercamiento más profundo a las relaciones entre comunidad y universidad, trascendiendo así la tentación de hacer una investigación de corte evaluativa de dos modelos educativos, como se planteaba en un principio.

Así, la formulación del problema de investigación se enfocó únicamente en la construcción de los habitus de los estudiantes y egresados(as) de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) sede Selvas, en el campo universitario-intelectual en su dimensión comunitaria.

No obstante y conforme fui avanzando este propósito, el objeto se fue modificando por los alcances y limitaciones que percibí. Posteriormente, llegué a la conclusión que para describir los habitus intelectuales de los y las estudiantes y egresadas debería comprender con mayor profundidad el bagaje cultural y conocer sus trayectorias personales y educativas, tal como lo indica Casillas: “al momento de analizar los habitus de los ocupantes de posiciones es producto de una trayectoria escolar y de unas posiciones dentro del campo” (2002:139).

Por ello no completaré la intención de conocer el habitus intelectual de estudiantes y egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural sede las Selvas, debido a que no cuento con dichas trayectorias, sin embargo, me centraré en analizar las lógicas del campo universitario UVI, las concepciones académicas que subyacen el modelo educativo y la construcción del perfil profesional de los y las estudiantes de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID).

A su vez decidí –por cuestión de extensión y tiempo– omitir la temática de la configuración del perfil del LGID mediante las percepciones de los egresados(as) y dejarla únicamente para la presentación de ponencias y la publicación de artículos, como lo he estado haciendo en los últimos años (Gómez Navarro, 2012, 2013 y 2015).

### 3.3 La UVI sede las Selvas como campo universitario

Con base a la exposición del contexto en el que se inserta esta investigación y la revisión de conceptos teóricos antes expuestos, entiendo a la UVI Selvas como un *campo universitario complejo*<sup>105</sup> que es atravesado por una serie de fuerzas, pugnas, posiciones entre los actores universitarios y las lógicas institucionales. En este contexto educativo se configuran ciertos habitus y/o disposiciones –integradas a su vez por concepciones– y se construye el *perfil profesional* del gestor(a) Intercultural para el Desarrollo (GID), es decir, una identidad profesional.

En este caso, la teoría de los campos de Bourdieu –tomando en cuenta las limitaciones de la teoría antes señaladas (cfr. Capítulo 2.2)– me permitió analizar la composición de la UVI como campo universitario y la constitución del perfil GID, mediante la producción discursiva que elaboran actores académicos y estudiantes a partir de una serie de conceptos que subyacen.

Martín Criado explica cómo el concepto de campo “nos obliga a controlar las relaciones causales analizando en primer lugar el entramado de relaciones más inmediato para, a partir de él, reconstruir las dinámicas externas que pueden incidir en su funcionamiento” (2008:30). Así mismo, marca tres aspectos que tienen que ser observados en la obtención de datos empíricos: la estructura interna del campo, las relaciones del campo con ámbitos externos y los procesos históricos de constitución y la modificación continua de los campos (Martín Criado, 2008).

Es así que para poder caracterizar el campo universitario UVI parto de un conjunto de actores, estructuras institucionales y dinámicas que la conforman, además de una serie de múltiples factores que operan en esta esfera de la educación superior a

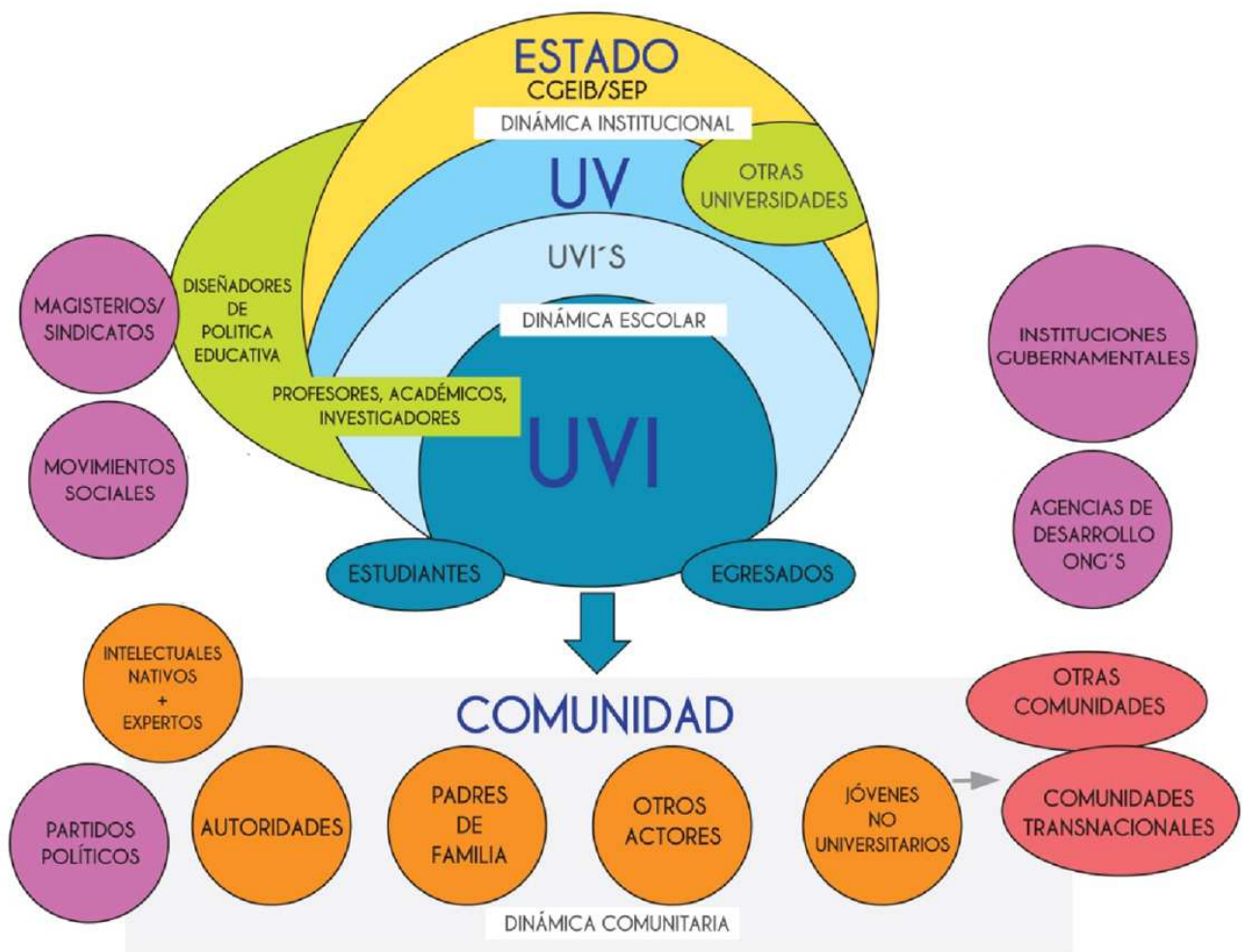
---

<sup>105</sup> Como complejo retomo el concepto de Morin que propone lo siguiente: "a primera vista la complejidad es un tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre" (Morin, 1990:32).

nivel general, donde la UVI se inserta bajo estructuras y relaciones más amplias, como son las políticas públicas.

El siguiente mapa trata de esbozar el conjunto de instituciones y actores insertos que identifico en este campo universitario:

**Esquema 1. El campo universitario UVI sede las Selvas**



Fuente: elaboración propia (2012).

La Universidad Veracruzana Intercultural se encuentra integrada en un conjunto de instituciones y personas, enclavajes estructurales y contextuales de tipo interactoral,

intercultural e interlingüe (Dietz, 2007), que son atravesados por las perspectivas *emic*, por parte de los actores que hacen la cotidianeidad de la UVI, y *etic*, por los investigadores y diseñadores(as) de la política que se encuentran pensando y repensando la universidad.

La UVI se integra de tres dimensiones: la dinámica institucional, donde residen las políticas que dictan el actuar universitario y su relación directa con el Estado; la dinámica cotidiana escolar y académica, donde se imagina y vive diariamente en la universidad; y la dinámica comunitaria, que corresponde al entramado contextual e histórico de la región Sierra de Santa Marta (SSM) en la que se encuentra la UVI.

Acerca de la primera dimensión y el conglomerado estructural-institucional<sup>106</sup>, reconozco tres niveles:

- El Estado y sus instituciones encargadas de la política educativa orientada a la diversidad cultural: la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), la Secretaría de Educación Pública (SEP), que son influidas por las políticas públicas dirigidas a los pueblos indígenas y la políticas educativas de alcance mundial. En este nivel también identifiqué a las Instituciones de Educación Superior (IES) y a las Universidades Interculturales (UI's) de México.
- La Universidad Veracruzana (UV) y la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (DUVI) y las otras sedes UVI, que marcan una visión y proceder institucional propio, influido a su vez por la política que marca el Estado.
- La sede UVI Selvas, que adopta la política nacional y la visión de la UV y DUVI, a su vez que la reconstruye y operativiza a partir de su propio contexto, en relación particular con la SSM.

---

<sup>106</sup> “Un campo posee una autonomía relativa: las luchas que en él se desarrollan tienen una lógica interna, pero el resultado de las luchas (económicas, sociales, políticas, entre otras) externas al campo pesa fuertemente sobre el efecto de las relaciones de fuerza interna” (Lahire, 2005:32).

Es importante destacar que en este conglomerado institucional –integrado por las IES–, las UI’s, la UV, la DUVI, las otras sedes UVI y la UVI Selvas, además de compartir el mismo techo de la política educativa intercultural dictada por el Estado, las instituciones universitarias fungen como campos y arenas políticas (González Apodaca, 2008) que intercambian y pugnan diversos recursos económicos y simbólicos (cfr. Capítulo 2.5).

En estos niveles aparecen actores que forman parte de alguna institución o tienen relación con alguna; a estas personas les llamo *diseñadores(as) de políticas*. Aquí nos encontramos con funcionarios(as) públicos de la educación, investigadores, académicos(as) y profesores(as) que dictan la ruta de operación de la política educativa en sus múltiples dimensiones. Estos pueden pertenecer tanto a los dos primeros niveles, como al de la UVI Selvas.

Los y las diseñadoras de política y académicos(as) proceden de campos intelectuales-educativos, de donde incorporan habitus intelectuales y disposiciones académicas que integran múltiples concepciones: “cada agente del campo está caracterizado por su trayectoria social, su habitus y posición en el campo” (Lahire, 2005:32), al mismo tiempo que pugnan por los recursos que están en juego.

Respecto a la apropiación de las políticas y las formas discursivas de estas políticas, Mateos Cortés (2010a) explica las funciones de los actores en la adjudicación y migración de los discursos:

Podemos observar que no existe una función específica para cada actor. Cada uno de los actores desde su modelo cultural interno específico y característico, produce pantallas lingüísticas no sólo colectivas sino individuales, y para poder construir las *teoriza*, interpreta, traduce conceptos a sus contextos (2010a:223).

Para esta autora, los actores son los principales traductores de las políticas y matices de la interculturalidad –en este caso, como una política explícita de la DUVI–, en las particularidades de los proyectos, además de generar adaptaciones o traducciones

discursivas y prácticas de la interculturalidad a partir de la multiplicidad y la ambigüedad del concepto.

Del conglomerado de instituciones y actores, la UVI Selvas –a través de sus diseñadores de política y académicos(as)– traduce y operativiza las vetas de la política educativa tomando en cuenta su contexto social, político y educativo. Así, cada una de las sedes y cada uno de los actores contextualizan las vertientes de la política y las reconfiguran a manera de disposiciones y concepciones académicas para su actuar, en búsqueda constante por mantener su posición y los recursos más beneficiosos en el campo, sus propios criterios de organización y legitimación de saberes y haceres, aun cuando eso implique confrontación y tensión.

Cabe mencionar que los y las diseñadoras de política de la DUVI y UVI son parte de un grupo heterogéneo que proviene de diversas formaciones disciplinares y presenta distintos tipos de intereses e ideologías, confluencias políticas, trayectorias educativas y personales, lo que constituye al campo universitario UVI las Selvas como campo de poder (Bourdieu, 2002, 2008), donde hay una puja continua por la hegemonía del discurso intercultural y la forma de llevarla a la práctica mediante proyectos concretos.

Si bien este campo es influenciado por el entramado estructural, la propia dinámica escolar de la UVI Selvas se configura a partir del conjunto subjetividades de los actores que confluyen en ella, en una relación directa con el contexto comunitario en el que se inscribe.

En conexión con la construcción de la identidad profesional del gestor(a) intercultural para el desarrollo (GID), tanto diseñadores de política, académicos(as) como estudiantes, egresados(as) y actores de la región de la SSM<sup>107</sup>, van otorgándole diversos significados a partir de sus imaginarios respecto al *saber hacer y disciplinar* del LGID (cfr. Capítulo 8).

---

<sup>107</sup> Denominada así pues residen comunidades indígenas nahuas, zoque-popolucas, mestizas, afro mestizas y otras más, además de mantener relación con comunidades transnacionales que han derivado de la migración hacia otros estados de la República o a los Estados Unidos (cfr. Capítulo 4).

Además, la UVI se encuentra inserta en la dinámica comunitaria de Huazuntlán y la región. En este ámbito comunitario nos encontramos con los estudiantes y egresados(as) así como profesores(as) y algunos diseñadores de política; miembros de organizaciones sociales – políticas, expertos nativos o "intelectuales orgánicos" (Gramsci, 1972) de la región que fueron convocados para el diseño del proyecto educativo de la UVI en la SSM mediante el Consejo Consultivo, y que algunos de ellos siguen operando al interior de la DUVI y/o UVI Selvas.

En ese mismo espacio se encuentran diferentes grupos sociales de las comunidades: padres y madres de familia, jóvenes, autoridades locales y tradicionales que generan algún tipo de percepción del funcionamiento y expectativas sobre la UVI, de los gestores(as) interculturales, y del tipo de relación con la comunidad, ya sea mediante los proyectos de vinculación-investigación u otras actividades de la UVI o respecto al carácter simbólico y de prestigio que representa la universidad.

En los capítulos siguientes contextualizaré a la UVI sede las Selvas como campo universitario a partir de la estructura institucional que la sostiene, los actores que lo integran, sus fundamentos y características generales, el acontecer histórico y las fuerzas ideológicas que operan en el campo. En adición a lo anterior, identificaré un conjunto de concepciones académicas que subyacen en la cotidianeidad del modelo y proyecto educativo, y su influencia en la construcción del perfil profesional del GID.

Este esfuerzo fue producto de la sistematización de los datos empíricos del campo y de una lectura exhaustiva sobre las temáticas que acompañan a las preguntas de investigación. A continuación relataré los actores con los que trabajé, las técnicas de recopilación de los datos y las guías de análisis etnográfico.

### 3.4 La etnografía como herramienta de esta investigación

Este estudio multi actoral consistió en una metodología antropológica reflexiva. Para las estancias en el campo tomé en cuenta "la etnografía educativa" (Velasco y Díaz de Rada, 1997; Bertely, 1994, 2000; Rockwell, 2005), entendida como una herramienta y/o modo de investigación que surge desde el campo antropológico y permite comprender lo que para Geertz supone la vida social: "todo está teñido de significaciones" (2005:304) a partir de un conjunto de técnicas de recolección de datos (Bertely, 1994; Laplantine, 1996; Velasco y Díaz de Rada, 1997, 2011; Guber, 2011).

Justamente lo que trabaja la etnógrafa(o) es desentrañar dichas significaciones, "las reglas de acción social" (Velasco y Díaz de Rada, 1997:91) y la perspectiva *emic* de los informantes:

Lo que se necesita es una manera sistemática, en lugar de una meramente literaria e impresionista, de descubrir lo que está dado, lo que realmente es la estructura conceptual representada en las formas simbólicas en virtud de las cuales las personas son percibidas (Geertz, 2005:302).

En el ámbito escolar, la etnografía se empezó a incorporar en las investigaciones educativas a partir de la década de los setenta y ochenta: "justamente este tipo de estudios el que permitía descubrir, desde adentro, los múltiples sentidos de la experiencia escolar, y trabajar hacia la construcción de un nuevo objeto de estudio: la escuela cotidiana" (Rockwell, 2005:18).

Así, el trabajo etnográfico consiste en reconocer lo genérico que se expresa en cada caso y particularizar una realidad educativa específica<sup>108</sup> mediante el trabajo de campo, entendido como un "lugar para vivir" (Velasco y Díaz de Rada, 1997:105).

En este estudio de corte interpretativo, uno de los objetivos metodológicos corresponde en documentar la interacción de los sujetos escolares en su cotidianeidad,

---

<sup>108</sup> En la actualidad es una herramienta que se utiliza conforme diversos enfoques en múltiples investigaciones (Velasco y Díaz de Rada, 1997; Bertely, 1995, 2000; Franzé, 2001; Levinson, 2002; Devillard, 2003; Rockwell, 2005), por mencionar algunos.

así como desentrañar los significados específicos y locales (Bertely, 1994) del campo universitario UVI sede las Selvas.

Complementario a esta visión, tomé en cuenta el enfoque llamado "análisis institucional" como el procedimiento que apunta a develar el lado oculto de la vida de los grupos y el funcionamiento de las instituciones (Lapassade, 1999) e incorporé el desafío que retrata María Bertely al indicar que la etnografía educativa "estriba en comprender, desde dentro y en situaciones específicas, las representaciones sociales – oficiales y no oficiales– que conforman el entramado cultural de la educación escolarizada" (2000:34), lo que implica a su vez –desde mi punto de vista–, identificar sus componentes y descomponer las lógicas discursivas de la propia institución educativa y de los actores.

Se utilizaron las siguientes técnicas: diarios de campo<sup>109</sup>, entrevistas a profundidad semiestructuradas, conversaciones etnográficas, grupos focales, observación participante de escenarios y/o prácticas educativas en algunas clases de la UVI Selvas, en experiencias de "investigación vinculada", así como en lugares cotidianos y/o lúdicos de estudiantes y egresados(as).

Las entrevistas que realicé fueron flexibles y dinámicas. Más allá de la obsesión de llenar un guion con preguntas y respuestas, opté por guías que fungieron como recordatorios de temáticas a explorar con los actores donde: "el entrevistador está atento a los indicios que provee el informante, para descubrir a partir de ellos los accesos a su universo cultural" (Guber, 2011:75). Así me convertí en una atenta escucha, curiosa por develar diversos significados de la vida cotidiana escolar de los sujetos de la investigación con los que trabajé y compartí las estancias de campo.

En la mayoría de los casos llevé a cabo conversaciones que consisten en encuentros casuales en los que "la producción de unos discursos dialógicos que constituyen una parte habitual de la práctica cotidiana" (Devillard, Franzé y Pazos,

---

<sup>109</sup> "El diario es un instrumento de registro fundamental del procedimiento de investigación, en el que se inscriben, paso a paso y desde los primeros momentos del proyecto, las actividades del etnógrafo" (Velasco y Díaz de Rada, 1997:96).

2012:357). Con este método traté de no limitar a los actores a contestar solamente las preguntas que yo elaboraba, sino que intenté impulsar un intercambio de ideas, de indagaciones y de historias que compartimos a partir de una serie de tramas encadenadas, mediante la "dialoguicidad" que proponen Velasco y Díaz de Rada (1997).

Los grupos focales que llevé a cabo con los y las estudiantes, me permitieron obtener una serie de percepciones en torno a temas clave, así como contrastar puntos de vista y focalizar en algunos rubros que me parecían importantes a modo de entrevista grupal. Para estos grupos tomé como criterio de selección los semestres a los que pertenecían y, por supuesto, la disponibilidad de las personas.

Uno de los principales retos del estudio fue abarcar las diversas miradas de los actores del campo universitario en el que se encuentra la UVI Selvas y que nutren el objeto de estudio, por lo que la segunda estancia de campo intenté ampliar mi red de informantes y obtener sus –disímiles y a veces contradictorias– opiniones y percepciones.

Llevé a cabo observaciones específicas e inespecíficas<sup>110</sup> en distintos escenarios cotidianos de los y las estudiantes y académicas, así como en varios lugares de la vida escolar intentando hacer presencia, adoptando ciertos roles sociales y las rutinas (Velasco y Díaz de Rada, 1997), y tomando conciencia de las implicaciones de mi presencia como investigadora:

Es cierto que la observación no es del todo neutral o externa, pues incide en los sujetos observados; asimismo la participación nunca es total, excepto que el investigador adopte, como *campo*, un referente de su propia cotidianeidad. Pero aun así, el hecho de que un miembro se transforme en investigador introduce diferencias en la forma de participar y observar (Guber, 2011:57).

Los espacios de la vida escolar en los que realicé observación fueron las aulas, los pasillos, la cafetería, las oficinas administrativas, la biblioteca y otros lugares donde se

---

<sup>110</sup> Velasco y Díaz de Rada denominan los siguientes espacios como susceptibles de observación inespecífica: "los acontecimientos de ocurrencia periódica y rutinaria, los de ocurrencia singular o anómala, las singularidades pautadas y esperadas -como los rituales-, los diálogos imprevistos y las conversaciones abiertas y *naturales*, la participación regular en la vida social del grupo" (1997:110).

lleva a cabo la interacción escolar. En cuanto a escenarios extraescolares participé en varios eventos institucionales: seminarios, talleres, presentación de investigaciones, juntas, encuentros de estudiantes y egresados(as), reuniones con académicos y profesores de la DUVI tanto en sus oficinas de Xalapa, como en la sede, etc.

Considero que en estos espacios –en conjunto con la vida comunitaria cotidiana– se constituyen los saberes y las prácticas escolares, así como el curriculum oculto (Díaz Barriga, 2006) que influyen en la configuración de la identidad profesional del LGID y las disposiciones académicas que operan en el campo.

Asimismo acompañé a algunos equipos de estudiantes y a egresados a sus trabajos de campo como parte de sus proyectos de “investigación vinculada” y elaboración de trabajos de equipo, lo que me permitió observar su trabajo como LGID en formación, acercarme a sus familias y conversar con padres y madres. También asistí en dos eventos en las comunidades, donde participaron profesores, estudiantes y egresados(as) de la UVI como el Día de la mujer y el Día de la lengua materna. En relación con los actores comunitarios, los visité en sus trabajos y en sus casas en distintos puntos de la región.

En último lugar, como parte de "mi propia estancia cotidiana" fui a varios eventos comunitarios a los que me invitaban: una asamblea comunitaria, un par de cultos religiosos con la Iglesia Adventista del Séptimo Día, reuniones o visitas familiares, a ver un partido de fútbol, a un fandango, a la biblioteca, etc. Debo decir que el acceso a estos lugares se debió por la convivencia diaria y amistad que surgió con las personas que me recibieron en su casa durante mi segunda estancia de campo: Carmen, Ana y Omar.

Otras actividades que realicé durante el trabajo de campo fueron: lavar en el río, disfrutar días de campo con amigos en la playa de Pajapan o en el río de Huazuntlán o con profesores de la UVI, visitar a alguna familia, llevar o recoger al niño a la escuela, acompañar a una junta de la escuela, asistir al centro de salud, ir al mercado, a la tienda o a Minatitlán a comprar algo especial o a hacer algún trámite. Acompañar a una familia al hospital de Coatzacoalcos a donar sangre, visitar un yerbero para que me aliviara el dolor en las piernas, ir a las fiestas de Tatahuicapan con mis amigos de Huazuntlán,

comer con profesores de la UVI o de la DUVI, viajar con un profesor de Pajapan y su familia a la playa, ir al cyber café de Huazuntlán, etc.

Durante este tiempo viajé continuamente por la región: desde Soteapan, Oteapan, Mecayapan, Huazuntlán, Tatahuicapan, Pajapan, hasta Minatitlán, Coatzacoalcos y Xalapa, utilizando las rutas de las camionetas o en algunas ocasiones en taxi, o en el carro de profesores de la UVI. En los viajes busqué lo que para Velasco y Díaz de Rada es el rol del etnógrafo como un traductor(a) de dos lógicas culturales distintas: la del propio investigador(a) y la del contexto que analiza<sup>111</sup>.

Mi estancia en la UVI sede las Selvas como en la localidad de Huazuntlán me ofreció un panorama de la vida cotidiana que me conectaba de alguna manera a los pobladores de la SSM, a los profesores de la región y de otras localidades que habían migrado, a los estudiantes y egresados y a los actores comunitarios, al mismo tiempo que me permitió entablar una relación de confianza y participación, aunque se hubo varios retos que tuve que sortear.

#### **3.4.1 Actores de la investigación**

El tamaño de la muestra la definí mediante la técnica “bola de nieve” (Taylor y Bogdan, 1987), donde los y las informantes van refiriendo a otros actores. Este modo de proceder me pareció adecuada, pues es difícil seleccionar el número de informantes a priori, fue así que varias personas me fueron refiriendo a otras más y fui ampliando la red de actores. Coincido con Velasco y Díaz de Rada (1997) respecto a que es durante el trabajo de campo donde se puede seleccionar intencionadamente a los informantes, en función de las necesidades de la investigación, los hallazgos que se vayan encontrando y los cabos que se vayan atando.

---

<sup>111</sup> "El etnógrafo(a) se mueve bajo el esquema del diálogo, tratando de representar en su registro las conductas significativas y de imaginar el sentido de las acciones en contexto" (Velasco y Díaz de Rada, 1997:104).

El estudio consistió en dos estancias de campo: la primera exploratoria realizada de octubre 2009 a abril de 2010 en las localidades de Xalapa y Huazuntlán, Veracruz, y la segunda de enero a abril de 2011 en la sede UVI Selvas en Huazuntlán (cfr. Anexo 3).

**Tabla 1. Actores de la investigación**

| <b>Técnica</b>   | <b>Actor</b>  | <b>Cantidad</b>            | <b>Fecha de la estancia de campo</b>            |
|--|---|----------------------------|---|
| Entrevistas y conversaciones   | Actores externos, diseñadores de políticas educación superior | 6                          | Enero-marzo 2010                                |
|  | Diseñadores de políticas y académicos(as) DUVI                | 12                         | Marzo 2010 y enero-abril- 2011                  |
|  | Profesores y académicos(as) UVI Selvas                        | 16                         |   |
|  | Estudiantes 2do, 4to, 6to y 8vo semestre UVI Selvas           | 9                          |   |
|  | Egresados(as) 1era y 2da generación UVI Selvas                | 14                         |   |
|  | Actores de la región  | 7                          | Enero-abril 2011                                |
|  | Padres y madres de familia de estudiantes y egresados UVI     | 7                          |   |
| <b>Total</b>   | <b>71</b>   |                            |   |
| Grupos focales y ejercicios de reflexión                               | Alumnos(as) 4to, 6to y 8vo semestre                           | 4                          | Enero-abril 2011                                |
| Grupos focales y reuniones   | Egresados(as) 1era y 2da generación                           | 4                          | Diciembre 2009, febrero 2010 y marzo-abril 2011 |
|  | Jóvenes de la región  | 1                          | Febrero 2011                                    |
| <b>Total</b>   | <b>9</b>  |                            |   |
| Observación de aula  | 5 experiencias educativas UVI Selvas                          | (25 horas)                 | Enero-abril 2011                                |
| Observación en acompañamiento a proyectos de "investigación vinculada" | Estudiantes 4to y 6to   | 2 proyectos (16 horas)     |   |
|  | Egresados(as) 1era y 2da generación UVI Selvas                | 2 egresados(as) (15 horas) |   |
| <b>Total</b>   | <b>56 horas</b>   |                            |   |
| Asistencia a reuniones   | Profesores y académicos(as) UVI Selvas                        | 4                          | Enero-abril 2011                                |

|                                     |  |           |  |
|-------------------------------------|--|-----------|--|
| Asistencia a eventos                | Comunidad universitaria UVI Selvas         | 5         |  |
|                                     | Actores de la región, eventos comunitarios | 3         |  |
| <b>Total de eventos y reuniones</b> |  | <b>12</b> |  |

Fuente: elaboración propia (2013)<sup>112</sup>.

La estrategia que acompañó la obtención de los datos empíricos fue la "triangulación metodológica" (Taylor y Bodgan, 1987; Bertely, 1994), que consiste en entrecruzar y relacionar las apreciaciones de los actores exploradas en las entrevistas, conversaciones, observaciones y otros sucesos de la vida cotidiana.

Posteriormente transcribí y sistematicé la información en el software Atlas Ti, y para la fase de análisis construí categorías descriptivas-analíticas que fueron trabajadas conforme frecuencias y relaciones por tipo de actor y en sus interacciones, generando similitudes y contrastes en los discursos. De este proceso organicé diversos escritos de corte empírico que contrasté con los conceptos teóricos identificados. Después elbaoré numerosos esbozos de texto analítico que fueron revisados y dialogados con colegas, con mi directora y cotutor de tesis, en un proceso de aprendizaje continuo.

### 3.5 La reflexividad en el trabajo de campo

“El etnógrafo, más que concebirse como mosca en la pared, debe tener presente este doble papel y establecer una vigilancia permanente en torno a sus prenociones y supuestos personales y teóricos”  
(Bertely, 1994:5).

---

<sup>112</sup> Como ya lo mencioné, los y las egresadas de la UVI fueron informantes de la investigación, no obstante, se decidió posteriormente no incluirlos en esta tesis. Para conocer algunos de los hallazgos respecto a este tema se puede revisar: Gómez Navarro, 2012, 2013 y 2015.

Varios autores como Bertely (1994), Lahire (2005) y Jociles (2005) explican que las experiencias etnográficas y el método de la entrevista no son neutrales y están basadas en las ideas preconcebidas, prejuicios e intencionalidades, que el investigador debe poner en consideración en el proceso analítico (Bertely, 1994; Velasco y Díaz de Rada, 1997):

Este tipo de mirada reflexiva y autocrítica hacia el propio quehacer, lo que estimo que puede trasladarse a la práctica de la entrevista con el objeto de detectar, primero, y tratar de superar, después, los modos a través de los cuales, a veces de forma casi imperceptible y a menudo de manera no intencional; se *dicta la palabra* a los entrevistados y a los informantes (Jociles, 2005:6).

Bernard Lahire propone que “el investigador explicita la forma en que se efectuaron esas observaciones; en qué forma se seleccionaron las escenas observadas; a partir de qué construcción del objeto” (2005:37). Tomando en cuenta que “toda interpretación sociológica pertinente es una sobre interpretación controlada” (2005:64), este autor habla sobre lo relevante de reflexionar sobre las condiciones de producción a fin de contrarrestar la tendencia a sobreinterpretar los datos.

Concuerdo con Laplantine y el concepto de "reflexividad del investigador" (1996), respecto a que la presencia del investigador tiene repercusiones en producción de datos y, por lo tanto, se debe tomar como parte del estudio:

La perturbación que el etnólogo impone por su presencia en lo que observa y que le perturba a él mismo, lejos de ser considerada como un obstáculo epistemológico que convendría neutralizar, es una fuente infinitamente fecunda de conocimiento (Laplantine, 1996:22).

Para Guber:

La reflexividad inherente al trabajo de campo consiste en el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente –sentido común, teoría, modelos explicativos– y la de los actores/sujetos de investigación” (2011:50).

De este modo, es relevante tomar en cuenta las interacciones que se llevaron a cabo, además de reconocer los marcos de referencia y condiciones de producción (Geertz, 2005).

A continuación expondré algunas de las condiciones de producción que atravesaron las estancias de campo y etapas posteriores, y que me parecen notables para situar al lector(a) acerca de las circunstancias en las que llevé a cabo la investigación.

Guber plantea que: "la experiencia de campo suele relatarse como un conjunto de casualidades que sin embargo, respeta un hilo argumental. Ese hilo es precisamente la capacidad del investigador de aprovechar la ocasión para desplegar su participación en términos nativos" (2011:62-63).

Para decidir el lugar de estudio de trabajo de campo en la UVI Selvas, realicé varias lecturas sobre las universidades interculturales para ubicar el contexto de la educación superior en Veracruz. Encontré que desde 2007 la UVI había sido escenario de múltiples estudios, especialmente por el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE), por lo que en 2009 aparecía como atractivo para diferentes investigadores nacionales e internacionales que habían estado visitando las sedes. A su vez la UVI comenzaba a posicionarse como referente a nivel nacional entre las Universidades Interculturales, por lo que –aprovechando esta coyuntura– inicié el dialogo con el director del IIE, cotutor de este trabajo de investigación, quien me facilitó el acceso a la DUVI y a la sede Selvas y me acompañó durante mis estancias.

En la primera estancia de campo me fui a vivir aproximadamente seis meses a Xalapa para poder conocer el proyecto y funcionamiento de la DUVI como colectivo de académicos y las distintas sedes de la Universidad Veracruzana Intercultural. En este tiempo tuve la posibilidad de viajar a la sede las Selvas, conocer a la comunidad universitaria y realizar las primeras observaciones y entrevistas.

Este acercamiento a la localidad de Huazuntlán y a la UVI Selvas correspondió a un primer reconocimiento del lugar de estudio. En los meses siguientes elaboré un ejercicio exploratorio de sistematización, preparé los guiones de entrevista, revisé lecturas teóricas y comencé con mi gestión de la segunda estancia, que se resolvió gracias a un egresado de la UVI Selvas que me contactó con sus familiares que me hospedarían.

Mi estrategia inicial de campo fue llegar con sólo algunas guías metodológicas y teóricas como el de habitus y campo, que fueron los conceptos con los que empecé a trabajar. Así pues, traté de olvidarme de conceptos esencialistas y clásicos como la modernidad-tradición, rural-urbano, o el de comunidad indígena, como aquellas definiciones preconfiguradas en las investigaciones de este tipo. En cambio, traté de adaptarme a las circunstancias del contexto y de mi nueva rutina como una participante más de la UVI y de la comunidad.

Para Velasco y Díaz de Rada, el etnógrafo(a) debe asumir "un modo de estar", lo cual implica una presencia y atención constante "extrañada" que le permita: "saber admitir e interpretar –en los múltiples sentidos de la palabra– los roles que le son asignados por los agentes sociales, pues en esos roles se codifica parte de la información que el etnógrafo obtiene de la cultura" (1997:103).

Mi centro de estudio era la UVI, por ello en los meses de estancia asistí de lunes a viernes por las mañanas y algunas tardes para realizar las entrevistas, las conversaciones, las observaciones, las reuniones y los grupos focales con los estudiantes y profesores(as). De manera paralela agendé citas con egresados, padres de familia y actores comunitarios para conocer distintos puntos de vista y perspectivas sobre la universidad.

Cabe mencionar, que el momento en el que llegué a la sede, sus académicos(as), profesores y el tercer coordinador se encontraban organizando nuevos equipos de trabajo, y entendiendo nuevas lógicas curriculares propuestas desde la DUVI Xalapa, además que coincidió con la integración del equipo directivo de la DUVI que iniciaba con un plan organizativo más institucional. Noté que el ánimo institucional era de

nerviosísimo por los cambios que se esperaban con la nueva administración, además de contar con cierto estrés por la baja matrícula que se tenía en la LGID y la poca relación que se tenía con las comunidades.

En esta línea los profesores y académicos(as) de la sede me identificaron inicialmente como “informante” de la nueva administración de la DUVI y el Instituto de Investigaciones Educativas (IIE) con el que se había tenido algunas situaciones con el uso de los resultados de los estudios que se obtenían de estancias de algunos investigadores(as) que habían visitado la sede antes de mí. Este precedente me exigió clarificar una y otra vez que mi investigación era independiente y que mi intención era devolver la información para la mejora de la sede.

En cuanto al trabajo de campo en la comunidad, realicé las actividades cotidianas que antes relaté para conocer más de la vida cotidiana de los pobladores de Huazuntlán, de los estudiantes, egresados y profesores(as) de la UVI. Trataba de asistir a cualquier lugar que me invitaban y que sabía que estarían los actores de la UVI y personas de la comunidad que tenían algún tipo de relación.

Con el tiempo fui acercándome tanto a personas de la comunidad como de la UVI, y de esta forma fui ganando mayor confianza. El giro que le di a la investigación fue el de participar en acciones conjuntas con la universidad, pues para acceder al significado cultural hay que participar en ella, como lo exponen Velasco y Díaz de Rada (1997).

Es por ello que devolví las transcripciones de entrevistas a cada uno de los entrevistados(as) y participé activamente en la UVI. Con el apoyo de profesores, personal y el coordinador colaboré en la realización de un primer encuentro de egresados de la 1era y 2da generación que consistió en grupos focales como parte complementaria de un seguimiento de egresados –que llevé a cabo como producto adicional– donde participaron estudiantes de servicio social. Además ofrecí talleres sobre la técnica de grupos focales a los alumnos de 4to y 6to semestre de LGID al mismo tiempo que realizábamos un ejercicio de grupos focales con ellos y se involucraban más profesores(as) para charlar acerca de varios puntos de interés investigativo.

La multiplicidad de mis identidades fue otro gran descubrimiento, pues a la vez que fungía como investigadora, también era estudiante, colega, profesora o simplemente Dulce.

Mi fenotipo blanco –más del norte del país– en algunos momentos me generó cierta reticencia con algunas personas de la comunidad: “lo más difícil de la investigación es liderar con la diferencia que tú representas [...] (Diario de campo, febrero 2011). Ello me obligó a reflexionar acerca de mis orígenes y mis características físicas que se volvieron más evidentes para mí a partir de que era punto de desencuentro; la gente me preguntaba si era gringa (de Estados Unidos). Pensaba acerca del medio clasista del que yo vengo y represento, de las diferencias que me separan con el sur del país y con sus poblaciones.

Constantemente pensé en la gestión de la diversidad y en la dificultad de trascender mi forma *desarrollista* que se revelaba detrás de algunas de mis indagaciones en cuanto a los retos de la productividad del campo y la economía social de la región. En el fondo sentía un deber moral por *dar* ideas frente a la pobreza estructural y el desempleo el desencanto de la gente y claro, de fondo estaba mi utilitarismo capitalista, mi procedencia citadina y por supuesto, mi pasado evangelizador.

En cuanto a mi proceso de adaptación y vivencias en el campo puedo decir que me sentí recibida y cuidada por la familia de la comunidad que me acogió. Cuando inicié el campo llevaba clara una frase que tendría que seguir al pie de la letra: “a donde fueres has lo que vieres”. Consecuente con ese mandato, compartí la cotidianeidad con mi familia postiza y amigos, aunque ello implicara ver dos telenovelas de los canales de televisión más comunes a las que, por cierto, me convertí en fiel adepta. Las tareas domésticas de la casa las tomé –casi siempre– con gusto, aunque pusieran en evidencia mi inexperiencia en varias tareas como acarrear agua, prender una lumbre con leña para cocinar o cuidar a un niño de ocho años.

Como esos fueron varios los retos que tuve que enfrentar, pero al paso de los días se generó una relación de amistad e incluso, en varios momentos, me convertí en

la afortunada a la que le revelaban varios secretos de la familia y yo les contaba mis asuntos personales.

Los momentos complicados fueron varios: encontrar momentos de ocio, vivir en un clima cálido, el cansancio, la soledad de la antropóloga, los relatos de violencia de las mujeres, los episodios de estrés como cuando iba caminando en la carretera y me atacaron unos perros, entre otras aventuras. Con ello aprendí lo interesante, pero abrumador que puede llegar a ser el campo. Además, la rutina en la universidad me demandaba disciplina para recopilar los datos y resguardarlos, así como ser cuidadosa a cada momento para no generar suspicacia y, por el contrario, ir conociendo sus opiniones sobre distintos temas sensibles.

Debo destacar que durante mi inserción en la UVI Selvas hubo algunos inconvenientes en el ejercicio de ganar confianza, que si bien no entorpecieron la obtención del material empírico, posteriormente me permitieron reflexionar acerca del papel que jugué en el campo UVI como un espacio de fuerzas y pugnas, donde los actores trataban de aprovechar distintos recursos en favor propio, en este sentido la información que se obtuvo a propósito de mi estancia de campo –y no directamente de mis datos de campo, sino de los producidos por otros actores de la sede– se convirtió en un recurso valioso por el que se pugnó para utilizarla.

Seis meses después de haber terminado mi segunda estancia, la sede vivió un momento político delicado en el que se llevaron a cabo varios reacomodos de personal y algunos conflictos con personas de la comunidad. Esta situación conflictiva no me permitió llevar a cabo una tercera etapa de campo de devolución y retroalimentación acerca de los hallazgos encontrados en la investigación. Taylor y Bogdan relatan las dificultades del campo:

El trabajo de campo está caracterizado por todos los elementos del drama humano que se encuentran en la vida social: conflicto, hostilidad, rivalidad, seducción, tensiones raciales, celos. En el campo, los observadores suelen encontrarse en medio de difíciles y delicadas situaciones (1987:63).

Un día pensaba que hacer etnografía era como estar en una película. A veces deseaba ponerle pausa en un intento de asimilar las múltiples acciones, pues no quería perderme de nada: de lo que hablaba la gente, de lo que olía, de lo que comía y veía constantemente. Sentía que me falta cabeza y tiempo para tomar nota de todo lo que me interesaba. Era como si quisiera gritarles a los personajes de la película: ¡paren un poquito! Todo era trabajo, nunca se descansa, reflexionaba continuamente:

Me quedan varios días más en Huazuntlán, y puedo decir que todo lo que ha salido del campo ha sido bueno, solo que ya no me siento tan paciente. El campo agita y agota, no te deja vivir tu vida, más bien tu vida es para el campo; comes con el campo y con él duermes, sueñas, platicas de él, de tu tema. La investigación obsesiona y agota (Diario de campo, marzo 2011).

Después de presentar esta breve reseña acerca del trabajo de campo, alguna de las condiciones de producción de este estudio y la metodología que utilicé, en los siguientes capítulos abordaré las características de la Sierra de Santa Marta, el contexto de la UVI, los elementos que constituyen el campo universitario, las concepciones académicas y la configuración de la identidad profesional del LGID.



"Yo recuerdo que en 2001 empezó la migración en Tatahui, porque antes sí era zona agrícola, pero con el PROCEDE<sup>113</sup> la gente vendió sus tierras, los cambió por coches o dinero o se lo quedaron los ganaderos, los muy pocos son ganaderos y de ahí fue que la gente se quedó sin nada; sin trabajo, sin agricultura, sin nada".

*Plática con poblador de  
Tatahuicapan, diario de campo, febrero 2011*

---

<sup>113</sup> Programa de Certificación de los Derechos Ejidales (PROCEDE) que se instauró para el fin del reparto agrario en el año de 1992.



## **4. La Sierra de Santa Marta (SSM) en el Sur de Veracruz; crónica de una región en reconfiguración**

Para poder contextualizar a la Universidad Veracruzana Intercultural, sede las Selvas y sus actores, es imprescindible esbozar ciertas características de la Sierra de Santa Marta (SSM) que configuran el tejido social.

Si bien no se puede homogenizar los elementos que la conforman, me interesa mostrar la complejidad del entramado social, enunciando algunos de ellos a partir de las percepciones de sus habitantes y lo propuesto por los investigadores(as) que han escrito sobre la región.

### **4.1 Localización y breve panorama histórico**

Antes había una selva, pero dijeron: “quien no tenga su parcela sin agua, se le va a decomisar su parcela”, y todo mundo empezó a cortar árboles, a derribarlos porque querían perder su tierra. Ahora ya no hay árboles. Ahora dicen: “queremos un rabo para que nos dé sombra, antes no había calor porque estaban los árboles [...] ¡Ah la inundación! ¡Cuándo habíamos visto una inundación!” Porque el gobierno dijo: “¡hay que desarrollarse!” y ese desarrollo es destruyendo, ¡pues vamos a destruir!, y ¡pues destruyeron! Ahora se quedó una especie de abandono, eso volvió a los pobres más pobres, y los que tenían algo nada más querían más, y los ricos en este país cada vez son más ricos. La economía es el poder, ahí está. Cada vez deciden proyectos y leyes a su favor, por ejemplo estos proyectos de desarrollo productivo [...] Antes era algo natural y propio, y así era en las comunidades; usualmente aquí hace muchas décadas atrás no había necesidad de eso, porque había milpa, era la milpa del maíz, del frijol. Era una milpa que te daba de todo y la cosecha no era una o dos al año, era todo el año. Pero pues el gobierno quiso que mejoráramos, ¡y mira cómo tiene! pues vendieron agroquímicos que destruyen los quelites y ya no podías estar consumiendo un solo producto, bueno, si nos cerramos a eso. Si es maíz, si es frijol, frijol y pues lo otro se perdió. Todos estos son resultados de una política del gobierno muchas parcelas que ves aquí son de unos cuantos, ya no son de los campesinos de la comunidad, algunos son empelados de las propias tierras. Pero eso la ley lo garantizó y eso es lo que quería el gobierno. Ahorita por ejemplo no eres pequeña propietaria, si no tienes 500,000 hectáreas, algunos tienen 200 o 300 hectáreas y ni siquiera, ya les compraron, tenemos gente extranjera que son propietarios. Aquí abajito sobre antes de Las Palmitas, hay un rancho, toda esa parte hasta el río es de un solo dueño, hablamos de casi todo el ejido

de Huazuntlán que no son de la región. A lo mejor sean parientes tuyos, pero de nosotros no, no sé de quién sean (E Paco, profesor nahua por horas, y actor comunitario, marzo 2011).

Una “naturaleza entristecida” (Lazos y Paré, 2000), una selva que ha sido derribada, unas tierras que han sido perdidas, un gobierno que ha dictado ley para los suyos, una milpa que ya no da quelite<sup>114</sup>, una cosecha de frijol y maíz que va escaseando lentamente, y con ello, la dificultad de salir adelante. La pobreza deja entrever una serie de elementos históricos y sociales que han sido las principales causas de un entramado social dinámico y complejo, consecuente con las acciones políticas del pasado y del presente y la vida cotidiana de pobladores nahuas, zoque-popolucas, mestizos y afromestizos.

Así se enmarca la región de la Sierra de Santa Marta (SSM), ubicada en el sureste de Veracruz, que incluye los municipios de Mecayapan, Tatahuicapan<sup>115</sup>, Soteapan y Pajapan.

---

<sup>114</sup> Del náhuatl “quílitil” son plantas comestibles con alto valor nutricional que se consumen en el centro y sur de México.

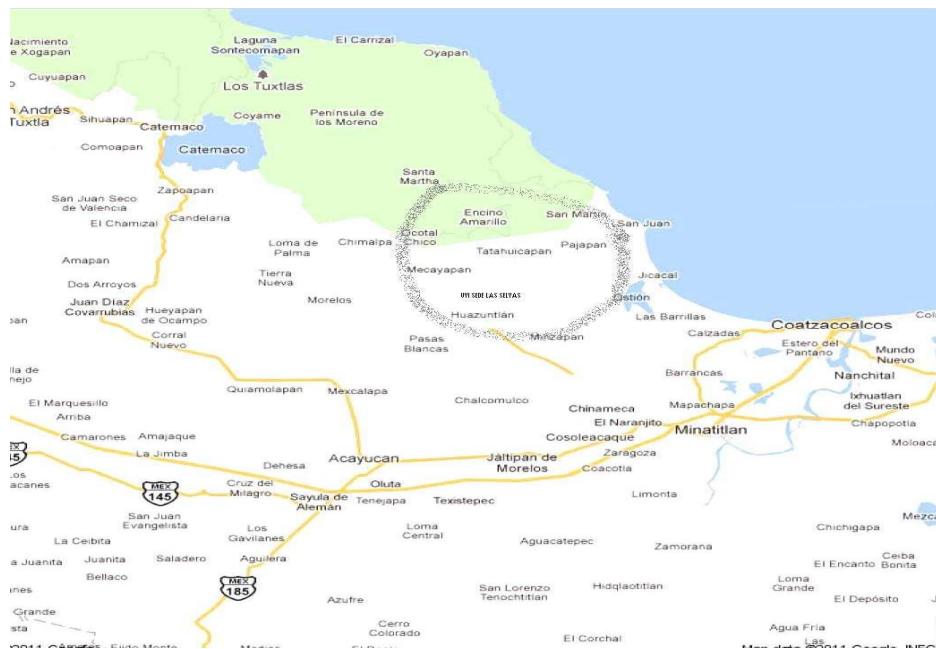
<sup>115</sup> Es importante señalar que hasta el año de 1997 Tatahuicapan se encontraba dentro del municipio de Mecayapan, hasta este año que se declaró como municipio libre e independiente (Velázquez, 2010).

**Mapa 1. El estado de Veracruz de Ignacio de la Llave**



Elaboración propia tomado de Google maps. Mapa de México (2013) en: <http://www.map-of-mexico.co.uk/espanola/mapa-de-veracruz.htm>

**Mapa 2. La Sierra de Santa Marta (SSM)**



Elaboración propia tomado de Google maps. Mapa de México (2013).

La SSM considerada “intercultural” se caracteriza por ser de “eminente a medianamente indígena” (UVI, 2005:11), pues alberga a diversos pueblos y comunidades indígenas: principalmente náhuatl y zoque-popoluca, seguido de la zapoteca, afromestiza, mestiza y otras, presentando así una complejidad histórica, social, económica y cultural a partir de su diversidad.

En la zona de Soteapan y Hueyapan de Ocampo la mayoría son hablantes de la lengua zoque-popoluca, mientras que en Mecayapan, Tatahuicapan y Pajapan la población es hablante de dos variantes dialectales del náhuatl del Golfo, además del zapoteco que está presente en toda la región por los migrantes oaxaqueños que se han instalado en la zona y, del español como segunda lengua o primera lengua, según sea el caso.

Según datos del Censo 2010 de INEGI, la población asciende a un total de 801,350 mil habitantes en los cuatro municipios, donde el sector más amplio se ubica en jóvenes de entre 15 y 29 años (INEGI, 2010a).

El municipio de Mecayapan, cuya cabecera municipal se encuentra a 12 km de Huazuntlán, cuenta con un total de 17,333 habitantes, de los cuales 4,800 son pobladores de Huazuntlán (INEGI, 2010a). La UVI sede las Selvas se encuentra en la localidad de Huazuntlán de Madero, una agencia municipal que depende de la cabecera, situada en Mecayapan.

La región está rodeada por los volcanes de San Martín y de Santa Marta que albergan una rica diversidad ecológica. Al norte de la SSM se encuentra el puerto de Veracruz y hacia el sur la industria petroquímica que se extiende desde Jaltipan de Morelos, Cosoleacaque, Minatitlán y Coatzacoalcos. Estas últimas urbes se conectan por carreteras con las cabeceras municipales, mientras que para las localidades más pequeñas se conectan por caminos de terracería.



Volcán de San Martín y plaza de Soteapan.

Fuente: Dulce Gómez (2011).

Es importante destacar que desde la década de los años sesenta, esta región ha sido escenario de interesantes estudios de los que sobresalen, en esta última década, los de Eric Léonard y Emilia Velázquez que caracterizan el Sotavento Veracruzano (2000), y el de Luisa Paré y Emilia Lazos (2000) donde se analizan las transformaciones y resignificaciones sociales del ecosistema y las políticas estatales que han operado en la región.

La antigüedad de la SSM data de la época de la civilización Olmeca surgida en el año 1500 a.C., que albergaría todo el territorio. Con la conquista española se fundaría “la Villa del Espíritu Santo en 1522, capital de la provincia colonial de Coatzacoalcos, asentada en los territorios del cacicazgo indígena de Guazaqualco” (Alcántara, 2007:783).

Con tan solo una treintena de colonos se iniciaría la cesión de tierras para la ganadería, la organización para el pago de tributos y el control de mano de obra como los motores clave de la empresa colonial en el que los despojos y abusos serían su principal mecanismo; las constantes denuncias, litigios y descontentos por parte de los indios serían su contraparte.

Para Alcántara (2007), un hecho particular marcaría el precedente por la lucha ante el abuso del acaparamiento de las tierras, me refiero a la primera denuncia a mitad del siglo XVIII, llevada a cabo por indios de Acayucan ante la apropiación ilegal de tierras por parte de un hacendado. Este abuso e intromisión continua por parte de comerciantes, ganaderos y hacendados, así como alcaldes en la vida comunitaria, serían factores contundentes en los posteriores estallidos en Soteapan y Acayucan en 1779 y 1789 respectivamente:

Si el cambio sustancial en la historia del sur de Veracruz del siglo XVII fue la instauración de la hacienda ganadera como la empresa económica más productiva, para el siglo XVIII se pueden advertir dos fenómenos igualmente importantes. El primero, la conversión de una parte del espacio ganadero en terrenos cultivables, especialmente algodón y el segundo, la injerencia de los señores del ganado en la vida sociopolítica del sur de Veracruz (Alcántara, 2007:789).

En 1831 se formaban la municipalidad y los límites entre los municipios de Mecayapan y Pajapan, y seguirían en auge los cultivos en tierras comunitarias compartidas por nahuas y zoque popolucas<sup>116</sup>, y la ganadería y sus *cacicazgos* durante todo el siglo XX, generando consecuencias irreversibles para el ecosistema, como se verá más adelante.

## **4.2 Transformaciones económicas y sociales en el siglo XX; efectos de la ganadería extensiva y el reparto agrario**

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, dos situaciones particulares cambiaron el devenir de la región: por un lado, la construcción del Ferrocarril de Tehuantepec por parte del presidente Porfirio Díaz, que impulsaría el comercio entre el Golfo de México y el Océano Pacífico y, por otro, el descubrimiento de los yacimientos de petróleo en la

---

<sup>116</sup> “Las relaciones de convivencia entre nahuas y popolucas en el sistema de organización comunal permitían un modo de acercamiento y convivencia basado en lazos de amistad y apoyo mutuo en las actividades productivas” (Hernández, 2012:9).

zona Coatzacoalcos-Minatitlán que prospectarían mayor desarrollo para el sureste del país.

La configuración económica y demográfica de la SSM se vería afectada debido a las tierras que se utilizaron para la construcción del ferrocarril y que les fueron expropiadas a familias indígenas, así como la atracción de empleo a las refinerías y recursos inmobiliarios que se construirían en estas ciudades emergentes, dejando atrás la vida campesina e impulsando la migración a polos urbanos “algunos municipios del interior de la región se convirtieron en zonas de expulsión de mano de obra hacia los campos petroleros” (Ochoa, 2000:71). Sin embargo, no todo sería desarrollo, pues:

La construcción de hidroeléctricas que embalsaban ríos había desplazado a poblaciones enteras; los ambiciosos planes agropecuarios habían devastado la selva y empobrecido el entorno rural; y la construcción de grandes urbes petroleras contaminaba el suelo, el agua y el aire (Sánchez, 2008:36).

Esta devastación del ecosistema seguiría con el auge de la ganadería en el sur de Veracruz a finales de los años cuarenta y cincuenta, asociada a su consolidación del mercado, mejoras en las técnicas de producción y a un plan agropecuario ideado desde los intereses de las élites y del gobierno.

La ganadería extensiva traería consecuencias irreversibles para la SSM. Primeramente agudizaría una carrera inmedida por barbechar y deforestar la selva, que habría iniciado desde 1870 (Ochoa, 2000), a fin de conseguir mayores extensiones de tierra en uno de los ecosistemas más ricos de todo México:

Pronto los ganaderos indígenas se dieron cuenta de que para poder acumular ganado bovino, el cual no requería de maíz para su alimentación, necesitaban de extensiones de tierra muy superiores a las que se requería para el cultivo de maíz (Velázquez, 2000:115).

Frente a la nueva necesidad se facilitarían herramientas y programas gubernamentales<sup>117</sup> para llevar a cabo la tala y obtener suculentos pastizales para la nueva actividad productiva:

Se otorgan recursos para compra de herramientas a carpinteros-motosierristas sin que estos programas vayan acompañados de medidas complementarias como reforestación o convenios con las autoridades. Se impone la burocracia y no hay prórroga ni siquiera cuando está en juego un experimento sustentable. La implacable lógica financiera pone la recuperación por encima de cualquier otro objetivo (Lazos y Paré, 2000:183).

Este desmonte veloz fue impulsado, según García-Campos, debido a un "rumor" propiciado por propietarios en las comunidades:

La agudización de las actividades de desmonte que se incrementaron por parte de diferentes propietarios y comunidades ante el rumor infundado de que, a partir de la creación de la Reserva, ya no se podrían llevar a cabo acciones de aprovechamiento de maderas y leña, ni usar los recursos silvestres (2006:3).

El resultado sería inimaginable, pues entre los años sesenta y la primera década del siglo XXI: "se perdió en 75% de la vegetación que existía antes. Actualmente quedan 26,000 hectáreas cubiertas de vegetación de manera continua, y unas 12,000 hectáreas más en manchones dispersos" (Lazos y Paré, 2000:35).

Como segunda consecuencia reaparecería el carácter político de la ganadería (Velázquez, 2000) y los intereses históricos caciquiles que generarían numerosos conflictos en las comunidades: "la tierra se transforma en un asunto de conflicto y desacuerdos particularmente por el interés en la posesión de mayores entidades de tierra para desarrollar la actividad ganadera" (Hernández, 2012:9).

---

<sup>117</sup> "La década de los setenta marcó la incorporación de los campesinos indígenas de la sierra a programas gubernamentales de crédito y asesoría técnica, en torno a la ganadería [...] Sin embargo, la canalización de recursos monetarios hacia los productores campesinos, sin una planeación adecuada y en un contexto de clientelismo político, no logró detener el deterioro de las condiciones de vida de esos productores" (Velázquez, 2000:117).

Así se rompería el vínculo histórico entre nahuas y popolucas respecto al manejo de la tierra, decodificando la estructura social al “crear una minoría ganadera acaparadora y privilegiada por sus nexos con las élites regionales, que arrinconó a una mayoría de campesinos milperos despojados” (Sánchez, 2008:44).

Por otro lado, se debilitarían las instituciones tradicionales, generando empobrecimiento estructural, cambios en la dieta, salud y calidad de vida de las familias, debido al proceso de deforestación y pérdida de biodiversidad (Lazos y Paré, 2000), que se agravarían con “la crisis de la ganadería en los años 80’s producto del abandono de las políticas proteccionistas bajo cuyo cobijo se había desarrollado la ganadería del país” (Velázquez, 2000:120).

Las consecuencias de la ganadería extensiva, seguida de un nuevo procedimiento de parcelación de tierra –instaurado por el gobierno revolucionario con la promulgación del artículo 27 en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 1917<sup>118</sup>, además del reparto agrario que se llevaría a cabo durante setenta años y que terminaría en 1992 con la modificación de dicho artículo (Velázquez, 2010b)–, reconfigurarían el tejido económico y social de la SSM.

El reparto agrario consistió en el paso de tierras comunales a tierras ejidales y su eminente privatización, que en la SSM se aplicaría a partir de la mitad de la década de los 60<sup>119</sup>, que se caracterizaría por presentar diversas modalidades de reparto según la localidad y que privilegiaría a hombre agricultores que fueran jefes de familia, excluyendo así a las mujeres y jóvenes no casados (Velázquez, 2010b). Esta forma de organización de las propiedades se llevó a cabo entre ejidatarios ahora *privilegiados*, frente a los comuneros o avecindados a los que se les permitió seguir trabajando la tierra debido a los fuertes vínculos de parentesco históricos entre nahuas y popolucas.

---

<sup>118</sup> “En dicha norma se asentó que la Nación tiene el derecho de imponer a la propiedad privada las modalidades que dicte el interés público, así como el de dictar medidas necesarias para el fraccionamiento de los latifundios, el desarrollo de la pequeña propiedad y la creación de nuevos centros de población agrícola con tierras y aguas indispensables” (Velasco Toro, 2010:579).

<sup>119</sup> Este significativo atraso respecto a otros lugares de la República Mexicana tuvo que ver con “un prolongado conflicto intracomunitario en torno a dos proyectos locales de recuperación de las antiguas tierras comunales de Soteapan que hasta la última década del siglo XIX habían compartido los nahuas de Mecayapan y Tatahuicapan con los popolucas de Soteapan” (Velázquez, 2010:15).

Con el Programa de Certificación de los Derechos Ejidales (PROCEDE) que empezó a funcionar a partir del año de 1992, se promulgó el fin del reparto agrario y se inició con más fuerza el fraccionamiento de ejidos y la pequeña propiedad, dando como resultado lo siguiente:

La reforma neoliberal de la producción agrícola que se caracteriza por la supresión de las subvenciones a los insumos y a los productos agrícolas, y sobre todo, en 1992, por una reforma de la tenencia de la tierra, que apunta a reconocer con un título privado las parcelas explotadas en el marco del ejido, la mayoría de las familias rurales se encuentran directamente afectadas en cuanto a su organización y sus relaciones sociales (Quesnel, 2004:42).

La afectación que comenta Quesnel se expresa en una división desigual en la marginación de los *avecindados* y en el desvelamiento de la estructura caciquil que opera desde tiempo de la colonia y que con el reparto agrario resurgió, colocando de esta forma a los más desprotegidos en condición de no pertenencia de propiedad. Este hecho los obligó a alquilar una parcela a *los nuevos hacendados* para trabajar su tierra, o a laborar para la ganadería extensiva, y en algunas situaciones, a migrar.

Un ejemplo de los tipos de propiedad y los resultados del reparto es descrito por Aguilar (2009) respecto al municipio de Pajapan:

El municipio de Pajapan posee tres tipos de propiedad de la tierra: pequeña propiedad, tierras ejidales y tierras comunales. Hasta 1960, la propiedad era comunal. Sin embargo, un proceso intensivo de concentración de los terrenos y de transformación de las tierras comunales en tierras ejidales comenzó entre 1960 y 1970. El resultado de ese doble proceso es la formación de un grupo de ganaderos que posee el usufructo de una parte de los terrenos de ese municipio. Los usuarios de tierras comunales poseen terrenos que se extienden de 6 a 15 hectáreas. Un gran número de campesinos sin tierra se agrega a esos dos grupos de propietarios y poseedores de tierras; éstos trabajan como jornaleros para sobrevivir o son los hijos de los ejidatarios que intentan trabajar en la zona industrial (Aguilar, 2009:155).

En otra localidad, en Sotepan, Emilia Velázquez comparte su opinión respecto a los beneficios de este reparto:

Por ejemplo, en Piedra Labrada desde mi punto de vista el reparto agrario fue poco beneficioso. La mitad de las parcelas se vendieron. Los que vendieron se convirtieron en

peones de ganaderos, esa mitad de ejidatarios no vive ahí y no les importa el pueblo (Velázquez, 2010c:1).

Un actor comunitario que entrevisté denomina este conjunto de circunstancias como “un caos en la región”, debido a la ruptura de comunidad que se generó por la ejidalización –y otros fenómenos–, como el resurgimiento de los cacicazgos:

Por este asunto de la ejidalización de las tierras, los cacicazgos se empiezan a dar nuevamente [...] El propio Estado dio esta pauta de que solamente unos cuantos pudieran ser dueños de esas tierras y que la mayoría, los avecindados son los que no tienen tierra. Pero existe esa situación y yo veo esta cuestión del desarrollo pues caótica en la región [...] (E Iván, ex coord. UVI Selvas, actor comunitario nahua, de Mirador Saltillo, octubre 2010).

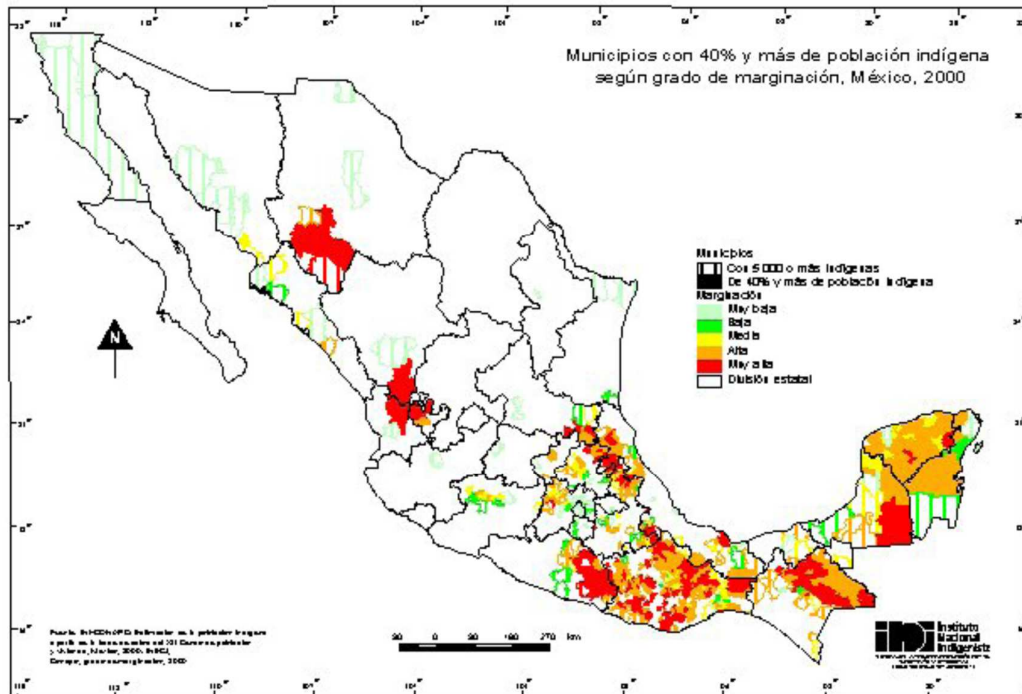
Como aquí muestro, el reparto agrario provocó una ruptura en la lógica económica y social de las comunidades que se entremezclaron con la llegada de nuevas formas de organización política, social y productiva mediante la incorporación de patrones de consumo del s. XXI.

A continuación expondré algunas estadísticas que revelan el retrato de las condiciones de vida de la SSM según parámetros estatales e interpretaciones de autores que han estudiado la zona, así como las voces de algunos pobladores.

### **4.3 Estadísticas, migraciones y nuevos patrones de consumo**

Según la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), las localidades que conforman la SSM son de alta y muy alta marginalidad (CDI, 2010).

**Gráfico 1. Municipios con 40% y más de población indígena según grado de marginación**



Fuente: CDI (2002).

Algunos datos que se toman en cuenta para determinar “la marginalidad” observada desde organismos como el CDI o el INEGI, es el estado de las viviendas como en este cuadro se señala:

**Tabla 2. Estado de las viviendas en la SSM según Censo INEGI (2010a)**

| Vivienda  | Pajapan | Tatahuicapan | Mecayapan | Soteapan | Total | Porcentajes promedios en la región |
|---|---------|--------------|-----------|----------|-------|------------------------------------|
| Total viviendas particulares  | 4137    | 3384         | 4048      | 7887     | 19456 |                                    |
| Viviendas particulares con piso diferente a tierra  | 3773    | 2912         | 3516      | 5684     | 15885 | 81.6%                              |
| Viviendas particulares que disponen de drenaje  | 2754    | 2644         | 2337      | 3343     | 11078 | 56.9%                              |
| Viviendas particulares que disponen de agua de la red pública en el ámbito de la vivienda | 3368    | 3064         | 3011      | 7122     | 16565 | 85.1%                              |
| Viviendas particulares que disponen de escusado o sanitario                               | 3611    | 2832         | 2841      | 5809     | 15093 | 77.5%                              |
| Viviendas particulares que disponen de energía eléctrica                                  | 3846    | 3254         | 3821      | 7100     | 18021 | 92.6%                              |

Fuente: elaboración propia (2013), a partir de INEGI 2010a.

Con base en esta información se puede deducir que quedan retos importantes en materia de infraestructura básica de vivienda, como el agua o el sistema de drenaje, pues el 43.1% de las viviendas todavía no lo tienen, frente a un 14.9% que carece de un sistema eficiente de abastecimiento de agua<sup>120</sup>.

<sup>120</sup> En la casa en la que viví en Huazuntlán el agua llegaba dos veces por semana a través de una manguera que llenaba los tanques de almacenamiento para el consumo de la vivienda. Algunos pobladores me comentaron que hasta hace unos pocos años se tenía que acarrear agua del río Huazuntlán que atraviesa el pueblo, también refirieron que todavía en algunos barrios del pueblo, varias personas tienen que caminar para obtener el líquido vital.



Casa en Huazuntlán.

Fuente: Dulce Gómez (2011).

En cuanto a las actividades productivas primarias de la SSM, el maíz, frijol y chile verde siguen siendo los productos más cosechados en los cuatro municipios<sup>121</sup>, seguido de la palma de aceite y la papaya. En Sotepan el café se cultiva en pequeñas hectáreas con las siguientes técnicas:

La técnica de cultivo es rozatumba-quema, con instrumentos tradicionales como la estaca, el hacha, el espeque, el azadón y el machete. No cuentan con tractores o tecnología para la siembra y la cosecha, y acostumbran usar herbicidas y fertilizantes químicos (Montero Mendoza, 2011:77).

Es importante señalar que las milpas suelen estar cada vez más lejanas a las poblaciones, además que se han reducido en cantidad como causa de la deforestación, la ganadería exhaustiva, el acaparamiento de tierras y la tendencia creciente de la importación de productos básicos en los últimos años:

---

<sup>121</sup>Como ejemplo, en el año de 2009 en Mecayapan la superficie sembrada de maíz grano fue de 4335 hectáreas, seguido de 285 hectáreas de frijol y 20 de chile verde. 3130 litros de producción de leche bovina y 184 toneladas de huevo para plato (INEGI, 2010a). Para los otros municipios de la SSM, la distribución de siembra y producción de bovino aparece de forma similar.

Ni siquiera se siembra ni cultiva el maíz y todo lo que se consume realmente ya es comprado, ya nada es de ahí, sino que todo lo que se consume ya es del exterior, nada es de aquí. O que digan: “yo tengo frijol y lo voy a vender aquí mismo”, pero no, porque ya no se cultiva (Grupo focal estudiantes 6to semestre, marzo 2011).

Esta situación ha orillado a muchas familias al desempleo, a la migración o en el mejor de los casos, a cambiar de sector de empleo como el lechero, el de servicios, y el del comercio.

Es importante señalar el agravamiento de este panorama a partir de las políticas neoliberales y el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) que el gobierno mexicano impulsó en los años noventa y que han modificado sustancialmente las fuentes primarias de ingreso y supervivencia, así como los patrones de consumo de canasta básica.

En esta línea las migraciones también se reconfiguraron, pues con el *boom petrolero* los polos de empleo originalmente fueron Minatitlán y Coatzacoalcos. Posteriormente los campos de tomate en Sinaloa o las maquilas en Ciudad Juárez y Monterrey se volvieron populares para trabajar por temporadas, y por supuesto la atracción principal: Estados Unidos, especialmente desde finales de los ochenta y mayoritariamente en los noventa.

Un poblador de Tatahuicapan cuenta su experiencia de migración:

Era mi tercera vez y no tuve suerte, nos llevó la migra. Yo sólo pensé en mi familia cuando llevábamos ya varias horas en el desierto. El coyote nos había abandonado después de haberle pagado 2,000 dólares y es que yo había ahorrado y pedí prestado para intentarlo por tercera vez, había vendido incluso un solar que tenía aquí en Tatahui. Nos tuvimos que entregar, pues si no hubiéramos muerto [...] Aquí no hay trabajo, está muy difícil la cosa, yo ya no sé qué hacer, estoy desesperado. Me gustaría darle una mejor vida a mi familia (Plática con poblador de Tatahui, Diario de campo, marzo, 2011).

La migración es tan alta que casi todos los habitantes de las cabeceras municipales de la SSM tienen algún familiar en Estados Unidos que les envía dinero, volviéndose las remesas una importante fuente de ingresos. Si bien las fronteras se han endurecido y los viajes encarecido, es común escuchar a algunos jóvenes sus intenciones de “ir al otro

lado". Para Del Rey (2004) las migraciones invariablemente se encuentran reestructurando el tejido familiar y social de las poblaciones.

El desempleo en la región aparece como un común denominador a partir de la crisis del campo mexicano<sup>122</sup> por la importación de granos básicos, la crisis del sector ganadero<sup>123</sup> y por el decaimiento de los precios del petróleo:

A partir de 1994 la detención de proyectos de inversión en la petroquímica regional y el cierre de varias empresas del corredor industrial petroquímico los han afectado. Por esta razón, el desempleo es un grave problema, lo mismo en los municipios petroleros que en los municipios aledaños (Ochoa, 2000:76).

Varios profesionistas que han estudiado en Minatitlán o en otras ciudades de Veracruz no han conseguido empleo, algo que afecta notoriamente también a los egresados(as) de la UVI (Gómez Navarro, 2012, 2013 y 2015); algunos trabajan como taxistas, en algún tipo de comercio pequeño. Recuerdo el caso de un chico recién egresado de Ingeniería en Sistemas<sup>124</sup> que regresó a Huazuntlán y puso un negocio de ciber café, pero comenta que no es suficiente con los 400 pesos que gana a la semana<sup>125</sup>. Este sueldo contrasta con los altos precios en las tienditas aledañas y tianguis<sup>126</sup> donde se venden fruta y verdura muy por encima de los precios de otras ciudades, así como los nuevos patrones de consumo impulsados por la globalidad. Esta situación genera un círculo vicioso de precariedad.

Otras fuentes de ingresos provienen del programa "Oportunidades", un programa de asistencia gubernamental para el combate de la pobreza dirigido a mujeres

---

<sup>122</sup> "La crisis global a la cual entró el modelo agrícola se debe a varios fenómenos: la privatización desordenada de la industria, la caída de los precios internacionales del café, el veloz desmantelamiento del Instituto Mexicano del Café y el descenso de los precios reales de la carne, los cítricos y las frutas tropicales" (Aguilar, 2009:78).

<sup>123</sup> "El factor crucial de la crisis fue el encarecimiento del crédito, pues la engorda de ganado, cuyo ciclo es de 2 a 3 años, necesita de crédito a largo plazo para operar. La crisis de 1994, al disparar las tasas de interés a más de 100% en algunos meses, dio la puntada a muchos productores, que cayeron en carteravencida" (Mestries, 2006:42).

<sup>124</sup> Licenciatura en informática.

<sup>125</sup> Aproximadamente 22 euros semanales.

<sup>126</sup> Se refiere a un mercado tradicional. En España podría ser similar a un mercadillo o zoco.

–amas de casa– e hijos de familia, mediante la entrega de un bono económico mensual para el mejoramiento de la alimentación, salud y educación, principalmente<sup>127</sup>.



Señoras esperando el pago de Oportunidades en la cabecera municipal de Mecayapan.

Fuente: Acervo fotográfico de un egresado de la UVI Selvas (2011).

Un fenómeno novedoso es la inversión que las amas de casa suelen realizar con el monto que se recibe, pues además de solventar gastos de canasta básica, también se adquieren celulares, electrodomésticos, artículos de belleza, vestido y calzado que se han vuelto populares y que se pueden comprar en tiendas de autoservicio como Coppel, Soriana y Elektra, establecidas en Acayucan o Minatitlán, que manejan créditos con atractivas condiciones como abonos mensuales para la facilidad de pago de la gente. Esto mismo sucede con la venta por catálogo de productos de belleza de Avon, Ebbel o calzado Cklass, que curiosamente contratan a actrices de los culebrones de moda para que sean las promotoras de dichas marcas.

---

<sup>127</sup> “Así, se entregan apoyos económicos para alimentación a las familias cuyas titulares asistan a pláticas mensuales de salud y a una consulta médica cada año y becas escolares a los niños y niñas que asistan a la escuela. A los jóvenes que continúen sus estudios se les entrega una cantidad de dinero en efectivo para que puedan seguir estudiando o generar un proyecto productivo y recientemente se canaliza un apoyo para los adultos mayores que pertenezcan al programa” (Hevia, 2010:1).

Parece entonces que los flujos de mercadeo por los medios de comunicación están encontrando un nicho económico muy apetitoso en las poblaciones rurales, pues es a través de las telenovelas comerciales –que muchas amas de casa y miembros de las familias de la región atienden–<sup>128</sup>, donde se exhibe necesidades de consumo, marcas y medios para adquirirlos:

Las novelas televisadas parecen ser uno de los refugios de sus pocas posibilidades de acción [...] Las tareas domésticas recaen bajo su responsabilidad, y al terminarlas, la única actividad posible es sumergirse en el mundo de las telenovelas (Lazos y Paré, 2000:112).

Los atractivos consumos se van instalando como objetos de prestigio insoslayables en las localidades de esta zona del país, de tal manera que para muchas familias otra fuente de financiamiento se está volviendo asequible, me refiero a las casas de empeño o de préstamo que recientemente se están acercando a las poblaciones rurales de México, donde los créditos se vuelven accesibles para todo el público.

Un poblador explica esta problemática en la región:

Otra problemática son las casas de créditos, los préstamos. Eso prácticamente está sumiendo a nuestros pueblos y los va a sumir más porque la necesidad es canija. Se pide prestado para subsistir, no para emprender, entonces esa es una parte interesante que estoy notando en la región y que a nadie le interesa, a nadie [...] Entonces como no hay sustento, no hay un equilibrio. Lo que estás cavando es un túnel cada vez más grande. Cada vez vives de esos préstamos y tu deuda está incrementando, hasta que de repente miras y ya estás hasta el cuello. Entonces en eso quizá las propias empresas ya se dieron cuenta y es un buen mercado. ¿Cuántas cajas hay? ¿Cuántas tiendas de Coppel?<sup>129</sup> (E Iván, ex coord. UVI Selvas, actor comunitario nahua, octubre 2010).

---

<sup>128</sup> El 62% las viviendas en los municipios que conforman la SSM afirmaron tener televisión según datos del INEGI (2010a), frente a un refrigerador o lavadora que se afirmó en menor proporción.

<sup>129</sup> Coppel es una tienda de autoconsumo dirigida especialmente a sectores de población de clase media y baja donde venden ropa, muebles, electrodomésticos, etc., pero también ofrecen un servicio de recibo- envío de dinero procedente de Estados Unidos. Los sistemas de pago son a plazos, lo que facilita la compra. Curiosamente estas tiendas están distribuidas a lo largo y ancho del país y cada vez es más común ver sus camiones de entrega pasar en medio de terracerías de la zona. La tienda más cercana está en Minatitlán.

Pero no sólo se han adquirido prácticas de consumo que parecen ser poco sustentables en un futuro<sup>130</sup>. El uso común del celular y en menor medida del internet y las redes sociales recién llegado a diversos pueblos de la SSM<sup>131</sup>, parecen estar revolucionando la comunicación entre familias que ahora se conectan por Skype y/o Facebook desde varios puntos de la República y Estados Unidos, redefiniendo las interacciones y las relaciones sociales paulatinamente.

#### **4.4 Panorama educativo**

En el año 2010 en la SSM se contaba con un promedio de 4.8 años de escolaridad en población de 15 y más años, según el Censo de 2010 realizado por INEGI, siendo Soteapan el de menor años con 4.4, seguido de Pajapan con 4.7, Tatahuicapan con 5.3 y finalmente Mecayapan con 5.1 años (INEGI, 2010a).

Este promedio de escolaridad contrasta con el promedio a nivel nacional en habitantes de 15 años y más, que es de 8.6 años, es decir, poco más del segundo año de secundaria (INEGI, 2010a).

Particularmente en Mecayapan, según datos de Mateos Cortés, “el 18.2% de la población es analfabeta, el 29.1% tiene la primaria incompleta y el 9.9% cursó la secundaria” (2010a:177).

Este bajo nivel de escolaridad se debe a una serie de factores recogidos en el primer capítulo donde realizo un breve recorrido de la política educativa indígena (cfr.

---

<sup>130</sup> Considero que habrá que estar atentos a sus posibles efectos sociales y económicos en la región.

<sup>131</sup> Durante mi estancia de campo en 2011, se abrió el primer ciber café de Huazuntlán, teniendo gran popularidad entre los jóvenes. A partir del 2011 la cobertura de la red telefónica parece estar mejorando paulatinamente en varios lugares de la SSM, cuando hace 20 años apenas estaba llegando la luz. En el año 2009 según el Censo de INEGI, sólo el 3.6% del total de viviendas declaró tener computadora en el municipio de Mecayapan, es decir, 149 de 4048. Para el caso de Soteapan sólo el 2.3%, es decir, 189 de 7887 (INEGI, 2010a). La misma situación parece prevalecer en la región con más “entretenidos que informatizantes” (García Canclini, 2009a), con más desigualdad y desconexión, pues “la mayoría de los jóvenes, como el resto de la población quedan reducidos a la televisión gratuita nacional y a redes informales de servicios y bienes” (2009a:169), que al acceso de distintos saberes globalizantes ahora en internet.

Capítulo 1.6). No obstante, un factor sustancial sigue siendo el de la cobertura educativa que en la actualidad sigue estando por debajo del nivel nacional, además de enfrentar continuos retos respecto a la eficiencia terminal que se ve afectada comúnmente por el ausentismo escolar ya sea por la situación económica, el empleo, la migración, el matrimonio, o por otras causas.

**Tabla 3. Escuelas de educación básica y media superior en 2009, según datos INEGI (2010b)**

| Nivel educativo           | Pajapan   | Tatahuicapan | Mecayapan | Soteapan  | Total SSM  |
|---------------------------|-----------|--------------|-----------|-----------|------------|
| Preescolar                | 22        | 25           | 21        | 32        | 100        |
| Primaria                  | 23        | 29           | 22        | 37        | 111        |
| Primaria indígena         | 10        | 20           | 13        | 24        | 67         |
| Secundaria                | 7         | 9            | 10        | 17        | 43         |
| Profesional técnico       | 0         | 0            | 0         | 0         | 0          |
| Bachillerato              | 3         | 4            | 3         | 10        | 20         |
| Formación para el trabajo | 0         | 0            | 0         | 0         | 0          |
| <b>Total</b>              | <b>55</b> | <b>67</b>    | <b>56</b> | <b>96</b> | <b>274</b> |

Fuente: Elaboración propia (2013).

Aunado a esta distribución de escuelas en la región, es importante señalar que para cursar la educación media superior y nivel bachillerato en la región de la SSM los jóvenes asisten a telesecundarias y telebachilleratos<sup>132</sup> principalmente:

En las localidades de Mecayapan como Tonalapan se cuenta con una secundaria agropecuaria, en Huazuntlán se encuentra el Centro de Bachillerato Tecnológico,

<sup>132</sup> En Veracruz los telebachilleratos comenzaron a operar en los años ochenta siguiendo el éxito del modelo de las telesecundarias y su objetivo de lograr mayor cobertura educativa en zonas de alta marginación en el país.

Industrial y de Servicios (CEBETIS), Colegio de Bachilleres del estado de Veracruz (COBAEB), COBAEV y CEBETI Telesecundaria y telebachillerato al igual que en Ixhuapan, en Tatahuicapan se cuenta con una secundaria técnica y un telebachillerato, y un Instituto Veracruzano de Educación para Adultos (IVEA) (Diario de campo, enero 2011).

Las telesecundarias y los telebachilleratos consisten en una modalidad educativa que aprovecha el espacio radioeléctrico y la televisión por red satelital para la difusión del currículum en regiones donde no se cuenta con la infraestructura escolar necesaria para ofertar el grado. En estos planteles un solo maestro(a) atiende todas las asignaturas apoyado de recursos audiovisuales y canales de televisión como Edusat o RTV (Jiménez Martínez y García, 2010).

En Huazuntlán existen dos escuelas de nivel primaria: la estatal –o popularmente llamada federal– y la indígena. La primaria estatal consiste en un plantel sostenido con fondos del gobierno estatal donde asisten maestros(as) que provienen de las ciudades de Minatitlán y Coahuila. La primaria indígena es administrada por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y es dirigida por profesores bilingües que generalmente provienen de comunidades aledañas, de tal manera que parte del currículum se oferta en lenguas indígenas, en este caso en náhuatl.

Es relevante subrayar que según algunas percepciones de pobladores como amas de casa y estudiantes universitarios, la primaria estatal parece tener mayor prestigio y calidad frente a la indígena:

Así que fuimos a la escuela estatal que está a un lado de la plaza principal de Huazuntlán, son cerca de las 8 de la mañana, se ven muchas señoras con sus hijos que esperan la llegada de los maestros de “Mina y Coatza”, me comenta Ana que estos maestros están más preparados a diferencia de los otros de bilingüe donde les dan náhuatl pero ya nadie quiere aprender. Llegamos al salón de Rogelio, me sorprendieron las instalaciones de la escuela pues los mesa bancos estaban sin pintar, amontonados, algunos apilados afuera ya rotos. Adentro se ven trabajos que han hecho los niños, los pizarrones, dibujos, recortes de revistas, etc. (Diario de campo, enero 2011).

Considero que esta idea deficitaria que parece prevalecer entre las primarias de la región, se debe en parte al desprestigio de las lenguas frente al español e inminente pérdida del uso la lengua náhuatl y del zoque-popoluca. Para Hamel (2001) la causa

prioritaria de este fenómeno ha sido la política educativa y lingüística que prioriza el uso del español en la escuela (cfr. Capítulo 1.6 y 1.8). Un ejemplo de la puesta en acción de la política de castellanización<sup>133</sup> –que prevalecería en el país hasta hace una década por lo menos–, se evidencia a continuación:

El rechazo al uso de la lengua local en la escuela tiene su origen en 1974, cuando se creó la educación indígena en la región de Acayucan. Entonces los padres la rechazaron, querían que los profesores de sus hijos fueran mestizos y que se hablara sólo el español (Schmelkes, 2006a:29).

Una pobladora expresa su opinión al respecto:

Somos nahuas aunque ya no todos lo hablen [...] Antes mi mamá y mi papá, todos hablaban náhuatl en la casa. Era lo que se usaba. Y como que el español no era tan importante. Pero como fue avanzando la ciencia por decirlo así, uno fue aprendiendo en las escuelas y había profesores terriblemente malos tenían que hablar español porque anteriormente los alumnos hablaban náhuatl en la escuela y los maestros que era muy estricto que era de acá (de la ciudad), quería que todos hablaran el español. Y cuando hablaba náhuatl le daban un pinche reglazo y es como los chamacos empezaron a hablar español. Como que ya hubo menos interés para que aprendieran (E Señora 45 años, Huazuntlán, marzo 2011).

Hoy en día, si bien se sigue percibiendo el desprestigio lingüístico entre la población en general, se pueden evidenciar propuestas de rescate y revitalización de la lengua que han nacido desde el seno de movimientos sociales por medio de la iniciativa de radios comunitarias que hablan en su lengua y de actores comunitarios comprometidos con la cultura como estudiantes y egresados de educación superior que regresan a sus comunidades de origen después de sus estudios en las ciudades –y cuyo paso por la universidad los impulsa a revitalizar su identidad cultural y lingüística– (Didou y Remedi, 2004; Flores y Barrón, 2006; Chávez, 2008; Gómez Navarro, 2009; Ruiz Lagier, 2010).

Otra fuente de revitalización han sido los estudiantes y egresados(as) de las instituciones de educación superior de la región, como la Universidad Veracruzana

---

<sup>133</sup> “La diversidad cultural y lingüística se consideraba como un obstáculo para el desarrollo nacional. En materia de educación se llevó a cabo una política de castellanización compulsiva que prohibió el uso de las lenguas originarias en el ámbito escolar, por considerarlas simples dialectos, atrasadas y carentes de valor para la formación de alumnos” (Schmelkes, 2006a:13-14).

Intercultural (UVI), sede las Selvas ubicada desde 2005 en la localidad de Huazuntlán, Municipio de Mecayapan, y otras más que han surgido en los últimos años. Al año de 2013 operaban:

- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Coatzacoalcos (ITESCO), abierto en 2010 en Pajapan, con las carreras de Ingeniería en Gestión Empresarial, Ingeniería Industrial e Ingeniería en Informática (ITESCO, 2013).
- Instituto Veracruzano de Educación Superior (IVE) abierto en 2010 en San Pedro Soteapan con licenciaturas en Psicopedagogía, Informática Administrativa, Enfermería y Derecho. En Mecayapan ofrece Psicopedagogía, Turismo, Medicina, Veterinaria, Zootecnia, Derecho y Administración de Empresas. En Tatahuicapan tiene Enfermería, Psicopedagogía, Gestión y Administración Municipal, Administración de Empresas, Finanzas y Contaduría Pública, y la carrera de Medicina, Veterinaria y Zootecnia. En Chinameca oferta Criminología y Criminalística e Informática Administrativa. Finalmente el IVE tiene planteles en Cosoleacaque, Oteapan, Minatitlán, Coatzacoalcos y Acayucan; localidades cercanas a la SSM.
- Universidad Ceunico con sedes en Minatitlán, Coatzacoalcos, Acayucan, en modalidad de 3 años para la obtención de diversas licenciaturas y con amplia cobertura propagandística en radio y televisión que llega a la SSM.
- Universidad Veracruzana (UV) con extensiones en Acayucan con la carrera de Sistema de Producción Agropecuaria en modalidad presencial y virtual. En Minatitlán con licenciaturas en ciencias de la salud como Enfermería, Medicina, Odontología, Radiología y Trabajo social. Y en Coatzacoalcos con una oferta vasta de diferentes carreras en el área de ciencias de la salud, varias ingenierías y licenciaturas en el área económica administrativa y dos licenciaturas en línea: Contaduría y Derecho.

La paulatina ampliación de la cobertura en educación superior ha generado fuertes expectativas entre los pobladores de la región que le atribuyen un alto valor social asociado a la presencia de la universidad y la posibilidad de aspirar a una mejor calidad de vida:

La comunidad se va acostumbrando a que la gente se siga preparando y ya le habla con respeto. Ya los alumnos que ya salieron satisfechos de obtener una carrera y ahí están y la gente ya los reconoce, ya no los ve igual (E Pablo, administrativo nahua y actor comunitario, febrero 2011).



Títulos y menciones en casa particular de Huazuntlán.

Fuente: Dulce Gómez (2011).

Lo anterior ha generado beneficios a las comunidades tanto por la participación de universitarios en proyectos de vinculación sobre la revitalización de lengua, la concientización ecológica en la zona, campañas de salud y vacunación, proyectos productivos, apoyo en la realización de planeación de desarrollo municipal, etc. (cfr. Capítulo 8.4), como por el aporte a la economía de la región por la creación de empleos que ha suscitado la universidad, por ejemplo el establecimiento de puestos de comida, la renta de habitaciones, entre otros.

De manera complementaria, el mayor beneficio observado por los pobladores es la posibilidad de acceso a la universidad por medio de la formación de más profesionistas que derive en distintos bienes para la región y sus familias.

#### **4.5 La salud en los pueblos; entre lo popular y lo oficial**

Respecto al área de salud –desde el punto vista de las instituciones gubernamentales y la medicina convencional–, las estadísticas de INEGI (2010a) para el año 2009 reflejan que se contaba con setenta y siete personas dedicadas al servicio médico en la región, los cuales están distribuidos de la siguiente forma: Tatahuicapan, nueve personas; Pajapan, ocho personas; Soteapan, veintidós personas y Mecayapan, cuenta con treinta ocho personas que laboran en alguna institución de salud administrada por el gobierno federal: Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS)-Oportunidades, seguido de instituciones de la Secretaría de Salud del estado de Veracruz, y en otras instituciones de asistencia social (INEGI, 2010a).

En la localidad de Tonalapan, Mecayapan, se encuentra una clínica de salud donde se atienden a personas de todos los municipios aledaños y que es manejada por personal de salud de la Secretaría de Salud estatal<sup>134</sup>. En Jáltipan, a 20 km de la sierra, se encuentra una clínica gratuita del IMSS-Oportunidades donde acuden personas – muchas de ellas cuentan con seguro popular<sup>135</sup>–.

---

<sup>134</sup> Es importante destacar numerosos comentarios respecto a la discriminación que algunos habitantes de la zona dicen recibir por parte de los trabajadores de la salud, pues no los quieren atender o les exigen hablar el español: “Ana ya me había dicho que los del hospital de Tonalapan los tratan mal y no quieren atender a los de Huazu porque no les toca. Ella dicen que es gente de fuera, de ciudad, que trata mal a la gente de ahí, por eso la gente mejor se trata nomás con lo natural” (Diario de campo, marzo 2011).

<sup>135</sup> “En el sexenio 2000-2006 se establece el Seguro Popular que tiene hasta el momento el objetivo de garantizar el acceso universal a servicios de alta calidad y proteger a todos los mexicanos que no cuentan con seguridad social, de los gastos causados por la enfermedad” (Montero Mendoza, 2011:74).

Además en casi todas las localidades más habitadas de la SSM se cuenta con centros de salud, donde continuamente se ofrecen las campañas de salud; vacunación, charlas del Programa de Oportunidades, etc.:

Estas clínicas son el primer contacto de la población con los servicios de salud y ofrecen un paquete básico de servicios que incluye actividades de promoción, prevención y consulta externa en forma gratuita. El equipo de trabajo lo integra un médico pasante en servicio social y una enfermera que trabaja de lunes a viernes. Los sábados y domingos, en las clínicas del IMSS-Oportunidades se queda una enfermera a cargo del servicio de curaciones e inyecciones. En las localidades que no cuentan con una clínica rural, una promotora o promotor comunitario (auxiliar de salud o asistente rural de salud) sirve de enlace entre la población y la clínica rural y atiende a la población en una casa de salud (Montero Mendoza, 2011:77-78).

Aun con estos servicios, las comunidades de la Sierra de Santa Marta “presentan un índice de rezago social alto” (Montero Mendoza, 2011:76), principalmente evidente en la alta desnutrición infantil en especial los municipio de Soteapan y Mecayapan. Asimismo, existe un conjunto de problemáticas como la poca cobertura para todas las localidades, el desabastecimiento de medicamentos, los altos costos de transporte para llegar a los centros médicos de las rancherías más alejadas<sup>136</sup>, la falta de traductores-intérpretes en los centros, la desconfianza frente a los diagnósticos y tratamientos frente a los problemas de salud que presenta la población, lo que genera que los habitantes acudan a “alternativas más cercanas; la medicina tradicional”(Montero Mendoza, 2011:82).

---

<sup>136</sup> En la región el sistema de transporte público consiste en camionetas que ofrecen servicio entre localidades. “En los casos de una emergencia médica o bien por la debilidad física de la persona enferma, se paga un viaje especial con un costo que puede variar de 200 a 400 pesos (15 a 30 dólares) de acuerdo con la distancia a recorrer desde la localidad hasta el hospital” (Montero Mendoza, 2011:79).



Hospital de la comunidad de Tonalapan.

Fuente: Dulce Gómez (2011).

Casos de cáncer de mama, pulmón y otros, así como casos de VIH han aumentado en los últimos años, aparte de las principales causas de muerte como:

Las enfermedades crónicas degenerativas, especialmente el cáncer y la diabetes mellitus, y algunas enfermedades infectocontagiosas persistentes, como las neumonías y la tuberculosis. Otras causas importantes son los accidentes y las lesiones, los suicidios y los homicidios, y la contaminación ambiental por residuos tóxicos (Montero Mendoza 2011:77).

Se conoce que un gran número de habitantes acude regularmente a la medicina tradicional y conciben de una forma particular su cuerpo y la salud:

La medicina tradicional ha logrado mucho reconocimiento por la sociedad en general. En la década de 1990, las 52 organizaciones que entonces existían llevaron a cabo consultas en todo el país que dieron como fruto la edición de enciclopedias de herbolaria (Schmelkes, 2006a:28).

Los principales médicos tradicionales presentes tanto en la cultura nahua como popoluca, son las parteras que atienden –junto con una comadrona y bajo una serie de métodos y remedios herbolarios naturales– a muchas mujeres en la región; los

culebreros –quienes son los expertos en la atención a picaduras de víbora<sup>137</sup>; y los hierberos y curanderos –que atienden un sinnúmero de enfermedades y cuestiones de salud psicológica, física y espiritual, según sea el diagnóstico–.

Diversas dolencias, enfermedades y problemas han sido identificados y catalogados por sus expertos médicos tradicionales, develando concepciones particulares respecto al cuerpo<sup>138</sup> y la salud, produciendo una larga lista que se puede vincular, o no, a la tipología de afecciones prescritos por la medicina alópata o convencional. Un ejemplo es el espanto<sup>139</sup> o el mal de amores:

Mal de amores: afecta a hombres y mujeres por igual; se da cuando alguien desea una relación sexual y no logra tenerla. La persona puede tener un problema psicológico y en ese momento enfermar de este mal, y algunas veces hasta morir (Schmelkes, 2006a:130).

Para concluir con este apartado, las cosmogonías se encuentran presentes en la cotidianidad de sus pobladores, en sus actividades productivas en relación con los ciclos agrícolas, en los periodos de la vida, en los roles asignados a los papeles sociales, en las relaciones familiares, de amistad, de pareja; en el entendimiento del universo, de la historia, de los antepasados, de la naturaleza, entre otros, y se manifiestan en una

---

<sup>137</sup> “Aunque es indudable que la efectividad del tratamiento de muchas de las plantas utilizadas, lo fundamental, en la cosmovisión indígena, sigue siendo el ambiente místico en que se realiza la mayoría de curaciones y explicaciones sobrenaturales sobre las causas y consecuencias de la mordedura de la serpiente” (Delgado, 2004:81).

<sup>138</sup> “Para los sabios nahuas el cuerpo humano está dotado de tres entidades anímicas fundamentales situadas en órganos del cuerpo específicos: el *tonalli*, el *yolía* o *teyolía* y el *ihiyotl*. El *tonalli* –día de nacimiento del niño o la niña- es conocido como *tona* y se refiere a su calor, su sol, su día (...) El *teyolía*, por su parte, reside en el corazón; es el elemento que lo mantiene latiendo, la fuerza de vida que según las tradiciones de los pueblos mesoamericanos contemporáneos la otorgan los antepasados (...) El *ihiyotl*, que se encuentra en el hígado. Es un gas, un aliento o aire fétido que se relaciona con la parte gaseosa del cuerpo humano, que puede dañar o causar alguna enfermedad a otras personas” (Schmelkes, 2006b:40).

<sup>139</sup> Durante mi trabajo de campo escuché que el “espanto” refiere al malestar físico y emocional de una persona ocasionado por malas energías que fueron mandadas por un brujo a petición de alguien que quiere desear el mal. Para ello se cree en las “limpias o curas” donde el brujo(a) “quita el mal” realizando un ritual a “las personas espantadas” utilizando un huevo que se pasa por el cuerpo, hojas de albahaca y/u otras hierbas medicinales, en presencia de un altar con imágenes religiosas y rezos realizados por el brujo(a). También se pueden “curar” objetos como las redes de pescar, las casas, etc.

serie de concepciones y significados propios de su lengua sobre diversos aspectos de vida.

#### **4.6 La cosmogonía y la diversidad religiosa**

Múltiples símbolos orientan la vida comunitaria y personal de los y las pobladoras de la SSM, ya sea de carácter mítico, espiritual o terrenal; todas forman parte de un rico acervo cosmogónico que orienta las creencias y se evidencia mediante prácticas culturales, festividades y ritos particulares de cada uno de los pueblos.

Para los pueblos náhuatl y zoque-popoluca, los elementos naturales y del cosmos adquieren un sentido relevante que se vincula a las siembras y cosechas, los nacimientos, los matrimonios, las muertes y en general a todo tipo de evento cotidiano.

Son elementos que a partir de fenómenos como la migración, la transformación de las actividades productivas primarias, la llegada de credos religiosos protestantes provenientes de Estados Unidos, los partidos políticos, entre otros, parecen estar siendo reconfigurados en prácticas sociales donde conviven varias generaciones con historias de vida peculiares, al mismo tiempo que prevalece la oralidad como mecanismo principal de mantenimiento de las tradiciones:

Porque para mi comunidad y nuestras prácticas, algo que nos identifica mucho a los pueblos es esta cuestión de la espiritualidad. Entonces nosotros siempre, o nuestros abuelos siempre nos dicen que cuando vas a iniciar un tipo de trabajo, lo tienes que iniciar bien y cuando lo dices bien, no se dice que tienes que tener todo el lujo del mundo, sino más bien debes estar en armonía, en tranquilidad, en equilibrio y en equilibrio se refiere que tienen que pedir permiso no solo al espacio que tú vas a trabajar, sino a todo el contexto que te rodea y sobre todo tiene que incluir a todas las personas y corazones que van a estar contigo y que van a empezar. Entonces toda esa energía, ese día de la inauguración iniciamos con ese ritual, ofrendando el copal a los cuatro puntos cardinales, a nuestro dios Homshuk y al dios jaguar (E Malena, egresada popoluca 1era generación, marzo 2011).

La sacralidad del maíz aparece en ambas culturas, fruto de la tierra a la que se le tiene que cuidar y pedir permiso. “Uno de los seres míticos de los popolucas Homshuk, el dios del maíz” (Delgado, 2004:187) a quien se le ofrenda la siembra de las siete matas, utilizando copal y rezos:

El número siete tiene un gran significado entre los popolucas. Por ejemplo, al estar en la milpa, el dueño debe sembrar personalmente siete matas [...] Se considera que el siete es un número perfecto porque contiene el misterio de los siete elementos, incluido el copal, el chapo y el cuachile para sahumar el grano y que esté protegido. También se relaciona este número con siete puntos: las cuatro esquinas de una casa, más uno que está mirando, otro que está arriba y otro que está abajo (Schmelkes, 2006b:79).

Para los nahuas Sinteopilzin<sup>140</sup> es el dios del maíz, para quien escoge la mejor parcela, las mejores semillas y se le puede ofrendar flores, música y comida que se colocan al centro de la parcela y desde ahí las toman para sembrar, al final se da comida. Se hacen más ceremonias y ofrendas al obtener los primeros frutos y cuando la cosecha es buena según la influencia de la luna que orienta el clima y el calendario agrícola (Schmelkes, 2006b).

Los protectores de los recursos naturales son los chaneques o guardadores de los montes y ríos:

Los chaneques, personajes pequeños o grandes, femeninos o masculinos, blancos o negros controlaban, a través del imaginario colectivo de los nahuas, el acceso a los recursos naturales. Estos duendecillos que se aparecen bajo distintas formas podían enojarse y provocar enfermedades, sustos y encantos cuando alguien transgredía las limitaciones impuestas en la apropiación de la naturaleza (Lazos y Paré, 2000:56).

Junto con estos seres míticos “los hombre rayo y los culebreros” son personas de la comunidad consideradas sabias y que mantienen poderes ocultos para intervenir en la naturaleza: “los primeros tienen una función social más amplia: protegen las parcelas de la proliferación de culebras, evitan desastres naturales y protegen al pueblo de la

---

<sup>140</sup> “En toda la región, San Isidro, un sincretismo de Homshuk o Sinteopilzin, Dios del maíz, era y sigue siendo uno de los más venerados” (Lazos y Paré, 2000:133).

entrada de brujos y de conjuros” (Delgado, 2004:91). Para un joven de Huazuntlán un hombre rayo se define de la siguiente forma:

Son rayos que pelean en el cielo, o sea los truenos, esos que ves en temporadas, o sea es gente que lo que hacen es estar allá arriba, son personas como nosotros, pero que tienen facilidad o ese poder sobrenatural que se puede convertir en rayo y andar chocando para proteger las parcelas y el pueblo (E con tres jóvenes universitarios de Huazuntlán, febrero 2011).

Respecto a los brujos o curanderos, parecen tener presencia y función importante en la estructura y dinámica social cotidiana de la SSM, donde mediante conjuros y varias acciones se cree que pueden generar el mal en otras personas, en los ámbitos económico, sentimental, de salud etc., siempre y cuando haya voluntad de las personas para creer en que alguien más puede desearle mal:

Si tú aquí le llevas prenda o foto y ya luego el brujo le hace daño a la persona allá en Tatahui. Entierran la foto con unos alfileres para que la persona sienta mucho dolor, no pueda realizar sus labores, y se sienta todos los días enferma. Y en la noche le riegan tierra de panteón en la esquina de la casa [...] También hablan del mal de aires que los brujos hacen maldad o experimentos y es que pasas por un lugar y te atrapa el viento y te duele la cabeza, luego no aguantas el dolor, te enfermas (E Mariano y Delia, estudiantes nahuas 6to semestre, marzo 2011).

Durante mi trabajo de campo fue común escuchar varias historias como la presencia de nahuales en el pueblo: hombres que se convierten en animales como el armadillo; aprendizajes de brujo que ahora han quedado locos<sup>141</sup>; niños que estaban “espantados” o tenían “mal de ojo”, que estaban “ensalmados” y que necesitaban ir con el brujo<sup>142</sup>;

---

<sup>141</sup> “Este muchacho que está loco era aprendiz y que no alcanzó la meta. Pues hay muchos así le han hecho. Hay otro muchachito que camina hacia atrás, pues ese muchachito cuando le pegó la loquera tenía como 20 años. Estaba aprendiendo, o sea toman el libro de eso para aprender y este chico se puso loco [...] Una vez se fue y tiró del puente de ahí de Huazuntlán y no le pasó nada [...] En ese tiempo estaba poquito más hondo, como un metro de hondo y no le pasó nada, y esa altura son como 10 metros de altura. Pero es porque quieren aprender y no toman los reglamentos como son [...] El señor ‘x’ que fue su maestro, para llegar a ser curandero tuvo que entregar a su nieto, así pasa que entregan a alguien de su familia [...] Nuestra comunidad sí tiene brujos, por eso nosotros nos enteramos que hay como cien, eso fue el año pasado, pero ahorita quién sabe” (E Pablo, administrativo nahua y actor comunitario, febrero 2011).

<sup>142</sup> En algunas localidades se cree que los recién nacidos deben ser purificados de todo mal por los curanderos al nacer (Schmelkes, 2006b).

relatos de venganza donde el brujo echaba tierra de panteón en las esquinas de la casa como muestra del mal, entre otras:

A ella le habían quitado lo que se dice la sombra, a ella le quitaron la sombra, apenas ya tiene su rato, pero también fue un tecolote le pasó encima de ella, pero sí le dañó un poco y estuvo espantada (E con tres jóvenes universitarios de Huazuntlán, febrero 2011).

Un actor comunitario que tiene relación con la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) explica el papel que juega el imaginario social de la brujería arraigado a las creencias populares:

Aquí hay mucha creencia en cuanto a la brujería [...] La brujería existe para quien lo cree. Existe cuando uno no está seguro de lo que hace. Porque eso es importante, si yo te digo que tienes que tener cuidado que por ahí te vas a caer, ya te metí en la cabeza que te vas a hacer y pues si tú creíste que te vas a hacer, pues sí te vas a caer. Ya manejaste tu pensamiento y animaste a tu cuerpo y te va a pasar, así es la brujería (E Carlos actor comunitario popoluca, de Amamaloya, gestor del proyecto UVI Selvas, abril 2011).

En este verbatim se puede observar la hibridez epistemológica con la que este actor explica el fenómeno de la brujería al dotar de racionalidad y cientificidad a su discurso, en parte por una necesidad implícita de legitimación frente a la abrumadora consigna de pobreza cultural con la que se señala a estos pueblos.

El origen de la brujería y sus efectos data desde creencias y cultos mesoamericanos, que con la influencia de la santería cubana llegada a los ingenios azucareros en la época colonial y con la llegada del catolicismo y la evangelización, se fue afianzando como una manifestación de lo propio. Así numerosos ritos de protección y de adoración a los dioses mesoamericanos se encontraban detrás de las imágenes católicas, mientras los curanderos mantuvieron su poder social:

La evangelización cristiana no desplazó totalmente a la vieja cosmovisión mesoamericana, de la cual aún persisten elementos en las creencias y ceremonias religiosas de nahuas y popolucas [...] La falta de personal y las dificultades de los clérigos para predicar en la sierra de Santa Marta y en los llanos de playa Vicente propiciaron que la evangelización fuera superficial y que los curanderos indígenas llegasen a tener mayor autoridad, en ocasiones, que los mismos sacerdotes (Delgado, 2004:183).

Uno de estos cultos mesoamericanos que permanecen a través de deidades y las fiestas patronales<sup>143</sup> es San Cirilo en la zona de Tatahuicapan:

El culto de Tatahuicapan a San Cirilo, representado por una escultura prehispánica en piedra de un personaje olmecoide que sostiene en sus manos a una serpiente. La escultura fue encontrada en los años 40, considerándosele un santo y rindiéndole culto como tal bajo la advocación de San Cirilo. Se cree que es quien propicia la llegada de las lluvias [...] Esta escultura se mantiene oculta a la mirada de los mestizos (Delgado, 2004:85).

Los cultos mesoamericanos se entremezclan en un sincretismo religioso con los cultos católicos, testigos de Jehová, cristianos, bautistas, carismáticos, pentecostales, adventistas del séptimo día y muy diversas tradiciones culturales, así como una amplia gama de iglesias evangélicas y protestantes procedentes de Norteamérica a partir de los años setenta que se establecieron en la SSM para convivir con las cosmogonías y tradiciones de los y las pobladoras (Vázquez, 2010): “El avance de las iglesias protestantes ha sido fuerte en esa región, al igual que en la mayoría de las zonas indígenas del país” (Lazos y Paré, 2000:133).

---

<sup>143</sup> “A pesar de las transformaciones que ha tenido el propio catolicismo, existe una religiosidad popular intensa que se expresa no sólo a través de estas reminiscencias de deidades de origen prehispánico, sino en las fiestas patronales”(Lazos y Paré, 2000:132).



Iglesia Evangélica Cristiana Espiritual en Huazuntlán y propaganda del culto evangelista.

Fuente: Dulce Gómez (2011).

Los efectos de la diversidad religiosa son observados desde distintas esferas (Lazos y Paré, 2000; Delgado, 2004):

En los estudios sobre el impacto de las religiones en las comunidades indígenas encontramos dos tendencias fundamentales: una plantea el *efecto desintegrador* de las religiones sobre la cultura y la otra sostiene más bien que estas transformaciones en la tradición religiosa obedecen sobre todo a la pérdida previa de elementos culturales que dejan el camino abierto para ser sustituidos por otros que provienen del exterior (Lazos y Paré, 2000:134) (El subrayado es mío).

Es interesante resaltar que entre los y las informantes con los que charlé durante mi estancia fue común escuchar este "efecto desintegrador" por medio del divisionismo que se percibe al interior de las comunidades, el cual se explica como resultado de la intrusión de los partidos políticos y otros espacios ideologizantes como los cultos religiosos:

La comunidad es un elemento que significa unidad pero si vemos la realidad y si pensamos y analizamos, existen muchos factores que intervienen para que la comunidad no esté unida. Hay mucho divisionismo en cuanto a partidos políticos, *religiones*, la globalización que está influyendo mucho en nuestras comunidades, en la forma de pensar, de sentir, en la forma como somos nosotros como pueblos originarios (Grupo focal estudiantes 4to semestre, marzo 2011) (El subrayado es mío).

Asimismo, se alude a ciertas prohibiciones de costumbres tradicionales por parte de los nuevos cultos: "La diversidad de cultos religiosos ha impactado negativamente las relaciones humanas, pues mientras la religión católica permite la mezcla con las tradiciones antiguas, otros grupos religiosos prohíben algunas costumbres tradicionales" (Schmelkes, 2006b:27).

La brujería o el culto a deidades prehispánicas son de las creencias tradicionales que han sido mayoritariamente prohibidas cuando el discurso religioso sobresale frente a todo el mal que pueda causar un conjuro o mal augurio, aunque no se descarte la existencia de la brujería:

Toda mi familia es pentecostés [...] No voy a pensar que me están haciendo brujería, digo no. Hay un ser que es dios que es más fuerte que cualquier otra cosa y ese es dios, a mí no me va a ser nada ningún espíritu malévolo, diabólico o lo que sea, porque tengo dios [...] Pero sí sé que hay espíritus malos y a la gente que no tenga protección sí le puede pasar [...] Si creo pero sí, creo que existe (E Oscar y Jessica, egresados nahuas de la 2da y 1era generación, marzo 2011).

Las formas de protección son variadas, como lo comparte este profesor y administrador de la UVI:

En la Iglesia del Séptimo Día, lo que guardan el sábado, ellos hacen completamente el sábado. Entonces la misma biblia dice que ellos tienen que reservarse el día y hacer un ayuno, guardarse completamente para protegerse (E Pablo, administrativo nahua y actor comunitario, febrero, 2011).

Para cerrar este apartado puedo decir que los credos van estableciendo particulares concepciones a partir de la interpretación de los libros sagrados o la biblia respecto a la familia, a los roles sociales, a lo permitido o a lo prohibido, los jóvenes, la mujer, por mencionar algunos, además que los elementos culturales se van refuncionalizando y reconfigurando de acuerdo a las significaciones previas y conveniencias actuales de los pobladores.

Para el caso de la situación de la mujer, por ejemplo, la desigualdad histórica generada por el patriarcado y la superioridad del hombre frente a la mujer se encuentran sustentada en los escritos bíblicos que las nuevas religiones de la zona

proponen, mismas que se articulan a las desigualdades y violencias que siguen operando en la SSM.

#### **4.7 La violencia naturalizada y la mujer en la SSM**

En la Sierra se respira cotidianeidad y naturalización de múltiples violencias. Primeramente “la violencia estructural” (Beaucage, 2008) y simbólica debido a políticas públicas de poco o nulo alcance<sup>144</sup> a todos los sectores de población que han mantenido en alta marginalidad a muchas comunidades de la SSM como se ha mostrado a partir de distintos datos de vivienda, acceso a salud, educación, acceso a tierras etc., y que impactan directamente a las mujeres.

En segundo lugar está “la violencia armada y producto del narcotráfico” derivada de la lucha contra el narcotráfico y crimen organizado, y que se está llevando a cabo en el país desde 2006 y que a partir del 2010 se recrudeció en el estado de Veracruz con el incremento de inseguridad. Los asesinatos, robos, extorsiones y secuestros principalmente, parecen estar esparciéndose por esta región al ser un paso obligado de los migrantes centroamericanos y al ser zona de difícil acceso y escasa vigilancia por parte de las autoridades (Calderón, 2011; Chiñas, 2011).

Esta situación de inseguridad sugiere además un riesgo potencial de cooptación de personas desempleadas, jóvenes “ninis”<sup>145</sup>, entre otros, para estos grupos delictivos como una forma de vida frente las pocas oportunidades de empleo y la precariedad en la que se vive.

---

<sup>144</sup> Así como sus propias historias internas que han corrompido las ayudas gubernamentales (Hevia, 2010) debido a una estructura caciquil y clientelar que parece operar en la región, de la que ahondaré posteriormente.

<sup>145</sup> En México se le dice de esta forma a los y las jóvenes que no estudian, ni trabajan.

En tercer lugar y –de manera más visible–, se constata las múltiples violencias de género<sup>146</sup>, derivadas históricamente de relaciones desiguales entre los géneros respecto al acceso a la tierra<sup>147</sup>, al acceso de ingreso monetario, al acceso a la educación, a la participación política, así como violencia sexual, y/o maltrato físico (González, 2011), que parecen naturalizarse y reproducirse en muchas familias de la Sierra.

Varias son las historias de mujeres que relatan la cotidianeidad de la desigualdad y la violencia, especialmente al interior de sus familias en sus roles tradicionales como amas de casa, cuidadoras de niños y de adultos mayores, educadoras, cocineras, limpiadoras, etc., y que son socializados desde la niñez en el seno familiar, escolar, religioso y social. Tanto a las mujeres nahuas como a las popolucas se les asigna el deber social del matrimonio y la maternidad:

La vida de una mujer popoluca puede parecer simple a primera vista, desde que son niñas son educadas para cumplir con una función específica en su vida, el matrimonio y con ello asegurar la subsistencia al salir del hogar paterno [...] La relación conyugal-sexual se convierte en un deber conyugal, así como la maternidad [...] El hecho de que una mujer no cumpla con alguna de estas funciones la convierte en una mujer *incompleta* [...] Si el marido desea tener hijos, ella cumple con dárselos queriendo o no (Herrera, 2005:42-43).

Un aspecto importante en la historia de la región han sido algunas tradiciones arraigadas como la abstinencia sexual antes de la caza:

La dieta (abstinencia sexual antes de la caza) es también una forma de control discursivo sobre la sexualidad de las mujeres, ya que los hombres dicen decidir sobre los tiempos y asumen que las mujeres se apegarán a ellos [...] Así como la mujer acepta no tener relaciones durante la dieta, al terminarla también acepta tenerlas (Vázquez y Godínez, 2005:150).

---

<sup>146</sup> “La violencia contra la mujer, recientemente conceptualizada como violencia de género, ha sido definida como todo acto de violencia que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico que afecten a ésta, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción, o la privación arbitraria de la libertad” (Kumar y Stevanato, 2005:511).

<sup>147</sup> “Las mujeres sin excepción fuimos excluidas del acceso a la tierra y la mayoría ya no se sienten campesinas; actualmente sólo algunas viudas tienen la calidad de ejidatarias y son contadas las que son dueñas de sus solares”(Cervantes, 2011:11).

Los matrimonios arreglados por parte de las familias a temprana edad, son otros ejemplos donde las mujeres han sido objeto de imposiciones y de violación a sus derechos humanos:

Más del 60% de la población femenina está casada y/o unida, el promedio de hijos nacidos vivos es de 4 hijos lo que nos indica que las mujeres de estos municipios están predominantemente ocupadas en ser madres y esposas [...] En las que muchas veces ellas no se realizan por decisión propia sino por imposición y de manera *naturalizada* se incurre en la violación de derechos fundamentales, como los son los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres (Instituto Veracruzano de las Mujeres, 2009:41).

En la misma tónica, un poblador de Huazuntlán recuerda cómo se emparejaban anteriormente:

Hace menos de 60 años, hace 60 años sí se hacia este trabajo de que yo te quiero a ti, voy, mis padres van con mis padres y hacen el trato, de que mi hijo y tu hija se quieren casar, por ejemplo. Pero para eso el hijo tiene que ganarse con un año de trabajo. Pero en un momento dado ese trabajo de un año al final garantizaba que la otra familia se arrepintiera y a lo mejor ahí empezaron esos arrastres y pues tú me gustas te llevo y de la cabellera y ya se la raptaron y era un rapto (E Paco, profesor nahua por horas, y actor comunitario marzo, 2011).

Aunque en la actualidad los casos de imposición y arreglo matrimonial han disminuido hasta casi en su totalidad –en parte por la apertura de espacios de participación y oportunidades para las mujeres–<sup>148</sup>, la presión social por adquirir los roles preestablecidos y mantener el orden *natural* de la comunidad sigue fuertemente arraigado en el constructo social de los roles de género.

---

<sup>148</sup> “El patrón general en donde se ubican las mujeres en la comunidad es el sometimiento y el maltrato. La vida de las mujeres antes era peor -según ellas mismas- que la de ahora. Antes no había escuelas por ejemplo” (Herrera, 2005:35). Un ejemplo es la creciente matrícula femenina en las universidades en la región como se verá en el capítulo 5, además de la reconfiguración de los roles tradicionales en los géneros que se están gestando a partir del acceso a la tecnología, las migraciones, el nivel escolar, la participación laboral y política en las comunidades de la SSM.

Por otro lado, la violencia intrafamiliar –como problema de salud pública nacional<sup>149</sup>–, sigue manteniéndose en la región por medio del maltrato psicológico, físico, sexual<sup>150</sup>, económico o en cualquier otro ámbito.

Las mujeres no pueden realizar ninguna actividad fuera de la casa o de la comunidad sin pedir permiso a su esposo; se dan muchos casos de violencia familiar, a veces por el alcoholismo y a veces porque sencillamente los hombres consideran que solo así se pueden corregir las mujeres para que obedezcan y les sirva como bien les plazca (Cervantes, 2011:16).

Los casos de abuso son variados y extremos en algunos casos, como la venta de niñas para la prostitución y tráfico<sup>151</sup>: “la venta de menores de edad del sexo femenino en las comunidades indígenas de la Sierra de Santa Marta es una práctica muy arraigada aún” (Arias, 2011:1). Las violaciones, los golpes, las infidelidades, las prohibiciones de los maridos, padres y hermanos a estudiar, a trabajar, a asistir al culto, a reunirse con otras mujeres, etc.

Mi papá a mí me regaló, me llevaron para que me fuera a casa de una familia en Ixhuapa, para que ahí me creciera y luego ya. Yo tenía 12 años, me llevaron en la noche para que no supiera regresar. A mi papá le pagaron 1000 pesos de la época y algo de ganado [...] Mi suegra fue como mi mamá, yo dormía con mis suegros, ahí en la casita ayudaba al molino, también iba a la milpa, aunque no mucho porque yo creo que no querían que mi suegro me metiera mano, *yo estaba muy tiernita* [...] Un día mi suegra me dijo que

---

<sup>149</sup> “De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2006 (ENDIREH), Veracruz ocupa el lugar 19º en mujeres violentadas. La ENDIREH 2006 revela que la violencia contra las mujeres de 15 años y más perpetrada por la pareja alcanzó un 43.2% a nivel nacional. Para el caso de Veracruz, éste fue de 40.8%. El 62% de las mujeres de 15 años y más han sufrido situaciones de violencia a lo largo de su vida ya sea emocional, económica, física o sexual que se han llevado a cabo en los ámbitos comunitario, familiar, patrimonial, escolar, laboral y de pareja” (Instituto Veracruzano de las Mujeres, 2009:20).

<sup>150</sup> Diversos relatos de distintas pobladoras de la región anotan la violencia sexual como un común denominador a que son expuestas mujeres de todas las edades. “En esta región hay violencia sexual en todos sus ámbitos, desde abuso por parte de algún familiar. Y lo más común que se ha dado es abuso por parte de un familiar en niños o niñas. Normalmente es, según las edades que yo detecté, eran entre 4 y 9 años cuando empezaban [...] Y es que no hay la cultura de la denuncia y andan de que no lo sepa mi mamá, pues es una vergüenza ante mi familia y ante la sociedad el que yo haya sido abusada sexualmente, pues no voy a ser querida o amada por eso, ya nadie se va a querer casar conmigo porque ya nos soy virgen, porque me van a acusar que soy una puta” (E Azucena, profesora por horas, marzo, 2011).

<sup>151</sup> “En México, cada año entre 6,000 y 8,000 mujeres son traficadas y llevadas de estados como Guerrero, Chiapas, Oaxaca, Hidalgo, Puebla, Michoacán, Guanajuato, Campeche, Zacatecas, Colima, Veracruz y Quintana Roo hacia la Ciudad de México y a otras ciudades importantes (como Cancún y Guadalajara) para explotarlas como prostitutas en el mercado nacional” (Kumar y Stevanato, 2005:516).

*“las mujeres se enfermaban”, ¡ah caray!, y yo ¿decía por qué? [...] Me explicó que me llegaría la regla [...] Un día me enfermé y pues ándale que ya se empieza a hacer los preparativos de la fiesta. Yo a mis papás ya no quería verlos [...] Yo creo que mi papá lo hizo pues no quería que me maltrataran, que me arrastraran así por la piedras y pues para evitar ese sufrimiento pues me regaló [...] A los quince años ya tenía mi primer hijo, y luego pues de uno en uno, hasta la cuenta de ocho [...] Los maltratos fueron muchos; me arrastraba, me quemaba, me insultaba, un día, al día siguiente de parir yo me estaba desangrando porque el hombre no se dignaba al trabajo femenino, y me decía que al recién nacido se lo diera a los puercos de alimento [...] Me golpeaba embarazada, los niños se asustaban tanto que me decían: “mami escapa de aquí” [...] (Plática con pobladora de Huazuntlán, febrero 2011) (Los subrayados son míos).*

Aunado a estas historias, las instancias legales para acompañar procesos de identificación del maltrato y su acusación siguen siendo por un lado limitadas, y por otro, administradas por los mismos hombres de la región –muchos de ellos esposos de las que denuncian–, por lo que parece prevalecer el miedo frente a la denuncia pública:

Las mujeres pueden denunciar el maltrato, sin embargo, esto no lo llevan a cabo porque tienen miedo. Miedo porque realmente no se les resuelve nada, cosa que ellas saben, miedo también porque quizás, denunciando al marido, los conflictos sean peores y las únicas perjudicadas sigan siendo ellas (Herrera, 2005:62).

Las consecuencias frente a la denuncia pueden ser el señalamiento público, discriminación, amenazas, golpes, entre otras<sup>152</sup>. Es por eso que las condiciones estructurales en las que operan las instancias gubernamentales sostienen el patriarcado. Un dato interesante es el número de divorcios: tan sólo en la región, según datos de INEGI del año 2010, únicamente se registraron cuatro divorcios: uno en Pajapan y tres en Mecayapan (INEGI, 2010a).

“Así, pues, la mujer no se reivindica como sujeto, porque carece de los medios concretos para ello, porque experimenta el lazo necesario que la une al hombre sin plantearse reciprocidad alguna, y porque a menudo se complace en su papel de *Otro*”

---

<sup>152</sup> En el Día de la mujer festejado en Tonalapan en marzo de 2011 y al que tuve oportunidad de asistir, se llevaron a cabo unos talleres donde se habló sobre el maltrato a la mujer, una señora comentó que ella se había divorciado hace un par de años y que ayudaba a otras mujeres a llevar el proceso legal por lo que había sido víctima de amenazas de muchos hombres y algunas mujeres, por miedo a que el fenómeno de la separación se propague (Diario de campo, marzo 2013).

(De Beauvoir, 2012:23). Esta aseveración de Simone De Beauvoir, data de hace más de sesenta años, y parece hoy tener eco en la SSM.

En cuanto al acceso a la educación –aun con el actual incremento de la matrícula femenil–, la desigualdad es clara:

La población alfabetizada mayor de 15 años, entre el 38 y 42% corresponde a mujeres, lo que nos revela que una gran proporción de mujeres aún no accede a la lecto-escritura; la brecha en este indicador entre hombres y mujeres es considerable. Por otra parte, respecto de la tasa de alfabetización de adultos, a excepción del municipio de Soteapan que no alcanza el 40%, los municipios restantes presentan una tasa de más del 50% de población femenina adulta alfabetizada (Instituto Veracruzano de las Mujeres, 2009:43).

En relación a la participación en la vida política y la toma de decisiones comunitarias se observa poca intervención tanto en la representación en cargos públicos municipales, como puestos de funcionarias, vocales, directivas, así como en la pertenencia de partidos políticos.

No obstante, cada vez parece que son más mujeres las que participan debido a intereses personales como a una política activa en la región (Cervantes, 2011), a través de la llamada “cuota de género” que ha sido; “recientemente incorporada en algunos gobiernos municipales y espacios de participación política” (Instituto Veracruzano de las Mujeres, 2009:45). Aunque cabe decir que poco a poco se van ganando escaños en entidades públicas.

Frente a este panorama desolador, diversos grupos y movimientos de mujeres están naciendo en la región en los últimos años, apoyado por jóvenes universitarias convencidas en su tarea de concientizar sobre la violencia y maltrato a la mujer, así como de combatir la desigualdad.

Algunas organizaciones son: “La Red de Mujeres de la Tierra Unidas por un Futuro y un Mundo Mejor” de los pueblos nahuas y popoluca del Sur de Veracruz, liderado por un grupo de mujeres nahuas y popolucas desde el año 2008; el “Centro de Derechos humanos del Sur de Veracruz Bety Cariño”; y algunas radios comunitarias

como la organización “Tssooka-teyoo de la sierra” y el colectivo cultural “Son Altepeh”. Estas organizaciones empiezan a ser conocidas en la región por organizar eventos como el “Día de la mujer” el 8 de marzo de cada año, donde se llevan a cabo talleres, pláticas y marchas de concientización.



Evento día de la mujer en Tonalapan, 8 de marzo de 2011.

Fuente: Dulce Gómez (2011).

## 4.8 Condiciones políticas y movimientos sociales de la región

Existen diversos movimientos y organizaciones sociales indígenas y campesinas que desde la década de los años sesenta “fueron influidos en el plano religioso por la corriente católica de la teología de la liberación” (Aguilar, 2009:82) y que se encuentran luchando por la reivindicación de derechos individuales y colectivos en la región en materia de defensa del territorio, recursos naturales<sup>153</sup> y derechos indígenas, principalmente.

Algunas de ellas son: Resistencia Civil Indígena y Popular contra las Altas Tarifas de Luz del Sur de Veracruz que se mantienen en la lucha popular por precios justos en los servicios básicos, específicamente de la luz; Movimiento Agrario Indígena Zapatista (MAIZ) Veracruz; Frente Cívico Indígena de Pajapan (FCIP); Unión de Comunidades Independientes de los Pueblos Popolucas (UCIPP), compuesto por diversos grupos solidarios; y el Fortalecimiento de los Pueblos Popolucas en Defensa del Territorio que se encuentran en el lucha por el territorio.

Un movimiento político –muy popular en la zona–, es Antorcha Campesina que pertenece al Partido Revolucionario Institucional (PRI) desde el año de 1988 y se asocia a la lucha campesina identificando problemas de las zonas pobres del país y planteando propuestas de acción, especialmente en materia educativa y cultural<sup>154</sup>. Dicho movimiento ha tenido un amplio recibimiento debido a la incursión de los partidos políticos en la zona en los últimos treinta años. Este aspecto lo abordaré más adelante.

---

<sup>153</sup> La deforestación de la región por la ganadería extensiva, las refinerías e industrias, así como productos agroquímicos que se desechan en los ríos y, en general, el dramático detrimento de los recursos naturales de la zona, ha generado algunos movimientos ambientalistas de corte conservacionista, según explica Sánchez-Álvarez: “el ambientalismo en Pajapan y la Sierra de Santa Marta se ha caracterizado por su orientación conservacionista, con una institucionalización amplia, impulsada primordialmente por el Estado, pero donde pocas entidades consideran lo ambiental como un criterio rector de desarrollo” (Sánchez, 2008:37).

<sup>154</sup> Se puede revisar la página web del Movimiento Antorcha Campesina (2014), disponible en: <http://www.antorchacampesina.org.mx/>

La administración política basada en cargos de gobierno se conjuga con una estructura tradicional. Herrera (2005) apunta que la organización social de los pueblos nahuas y popolucas se instala en las familias que se caracterizan por ser extensas, donde el matrimonio sigue siendo una instancia tradicional altamente valorada.

Suele describirse a la sociedad política indígena (de marcada identidad cívico-religiosa con las cofradías y mayordomías) como diferente de las autoridades municipales mestizas, encargadas de mediar políticamente entre el gobierno y los indígenas. Sin embargo, en nuestra experiencia de campo encontramos una organización política dentro de la comunidad compuesta de tres esferas relativamente autónomas: política, cívico-religiosa y económica (Hevia, 2010:124).

En la sociedad económica se encuentran el comisario ejidal y comunal, órgano que rige los acuerdos de gestión de los ejidos en cada uno de los municipios y está conformado por un presidente, un secretario y un tesorero.

En la sociedad política se encuentran los partidos políticos, cargos municipales de representación popular y caciques ganaderos locales (Hevia, 2010). Cada municipio tiene asignado un presidente municipal que se encuentra en la cabecera municipal, y cada una de las localidades cuenta con un agente municipal, quien es la máxima autoridad del pueblo, además de contar con un pequeño cuerpo policiaco.

La sociedad política se entremezcla con la sociedad cívico-religiosa donde están las autoridades tradicionales; organizaciones religiosas católicas y evangélicas; y las cofradías, lideradas por un mayordomo, con diputados y padrinos (Hevia, 2010).

Las instituciones tradicionales corresponden al consejo de ancianos y la asamblea comunitaria que en algunas localidades siguen fungiendo como autoridad, a pesar de la pérdida del poder local que ha supuesto la llegada de las autoridades estatales:

El poder local, antes sustentado en el consejo de ancianos y en la asamblea comunal quedó repartido entre las instancias municipal, comunal y la ejidal con escasa articulación entre ellas (Cervantes, 2011:11).

Así, autoridades municipales y comunales comparten una estructura cultural y política compleja, tanto por los usos y costumbres de los pueblos, como por el partidismo político y las prácticas políticas de la región, que son producto de su historia.

Las mayordomías constituyen un sistema de cargos de origen prehispánico que se otorga de manera jerarquizada a adultos varones para que tomen la responsabilidad en las festividades religiosas de las comunidades. Aun cuando representan un alto valor simbólico para los pobladores, se observa que en algunos lugares se está perdiendo esta tradición de gran arraigo para algunos: “no es lo mismo ahora con los municipios, porque ya no hay danzas como antes y que las mayordomías ya casi no tienen peso” (Velázquez, 2010c:1).

Al igual que las mayordomías, se valoran otros elementos culturales que parecen “estarse perdiendo” –según algunos pobladores–, donde las principales causas que apuntan son las migraciones, la construcción de carreteras y la entrada de la modernidad. Durante mi trabajo de campo fue común encontrar estos discursos donde aparece el posicionamiento de algunos pobladores de recuperar “lo tradicional y lo propio comunitario” como la lengua, las mayordomías, y expresiones culturales como la jarana, etc. Así como formas tradicionales de trabajo colectivo como el tequio o *tapalewilis*; término náhuatl que significa trabajo comunitario compartido y recíproco.

Dichas prácticas corresponden a un aspecto sustancial en la organización del trabajo y consiste en que todo vecino del pueblo debe trabajar para su comunidad, por ello la construcción de palapas, plazas, casas –aun en algunas localidades de la región– suele ser realizada por un conjunto de pobladores, aunque nuevamente aparezcan comentarios que afirmen lo contrario:

Pues en la comunidad de Huazuntlán, dicen que eso no existe, lo de apoyo mutuo no existe. Se perdió a partir de que llegó la luz, y hubo la cercanía con las ciudades. Antes sí y quizá en algunas comunidades, en algunos lugares más lejos, sí. Pero finalmente tu núcleo de apoyo es tu familia, eso de comunidad ya no (Poblador de Huazuntlán, diario de campo, febrero 2011).

Un aspecto interesante a reflexionar son las prácticas culturales que se están viviendo en estas localidades y su adaptación –continua– a la dinámica social global donde el individualismo y el consumo prevalecen, aunado a una estructura política local compleja a la que se le suman muchos vicios históricos del sistema político mexicano tales como el caciquismo, el clientelismo, el compadrazgo y la corrupción, por mencionar algunos.

Dicha complejidad radica en la diversidad cultural y cosmogónica que impacta en la percepción de la justicia como lo señala un poblador de Tatahuicapan al mencionar la interpretación del trabajo infantil en un entorno comunitario y en un entorno “occidental”, lo que deja entrever ciertas contrariedades entre dos sistemas jurídicos que conviven:

Estas leyes tienen una forma muy diferente de ser prácticas en la realidad. Por ejemplo, cuando a un niño o una niña lo llevan a la milpa a trabajar en la cultura occidental eso es una explotación y para el pueblo no, yo lo estoy trabajando para la vida para que cuando yo me muera él pueda vivir solo sin mí, como padre es lo que se piensa, pero para la cultura occidental, no, ¡eso es una explotación! Para el padre de familia de la cultura occidental está consciente de que le va a dar todo al hijo hasta que termine su carrera. Pero en el pueblo no tenemos posibilidad de dar carrera a los hijos, tenemos que prepararlo para que él pueda vivir sin mí. Es muy diferente a enviarlo a la escuela y sobretodo en estos tiempos cuando la escuela ya no garantiza el éxito (E Paco, profesor nahua por horas, y actor comunitario de Tatahuicapan, marzo 2011).

Por último, enunciaré algunos de los vicios del sistema político mexicano que se reproducen en la región. El primero es el cacicazgo, seguido del clientelismo, redes de compadrazgo, corrupción y una dinámica de dependencia con el Estado<sup>155</sup> que se va lentamente revirtiendo gracias a los movimientos sociales que impulsan nuevas formas de ciudadanía.

Un ejemplo de las prácticas históricas de cacicazgo refiere a la década de los ochenta y noventa:

En el periodo que va de 1980 a 1997, los principales grupos que controlaban la política en la región de Coatzacoalcos-Minatitlán eran la familia Alemán, la familia Merlín Alor, el grupo de Cirilo Vázquez, al que se le relacionaba con el narcotráfico y los dirigentes

---

<sup>155</sup> “La gente aquí está muy acostumbrada a que papá gobierno les dé algún subsidio para que pueda subsistir, papá gobierno está acostumbrado que si había un proyecto de pollos, todos justifican que quieren pollos, pues como papá gobierno está dando pollos pues hay que aprovechar” (E Víctor, ex coord. UVI Selvas, actor comunitario nahua, de Pajapan, marzo 2011).

del sindicalismo petrolero, cuya organización funcionaba como cacicazgo local (Aguilar, 2009:80).

Grupos familiares y dueños de hectáreas ganaderas<sup>156</sup> y cultivos son los que fungen como caciques en la zona, muchos de ellos vinculados al narcotráfico y a el partidismo político<sup>157</sup> que opera en la Sierra, generando redes de compadrazgo en una dinámica política donde la corrupción y la impunidad están muy de la mano.

Un hecho particular en años recientes ha sido la desestructuración de la hegemonía histórica del PRI en la región, partido que desde los dos últimos sexenios ha perdido localidades:

Los partidos políticos en la región sí están muy fuertes; hoy en día en la zona se vistió de perredistas allá en la Sierra y más hacia las ciudades de panistas, solamente un municipio, por ejemplo ahora está en manos del PRI (E funcionario de Mirador Saltillo, marzo 2010).

No obstante la estructura clientelar, producto de este conjunto de factores partidistas y caciquiles –y con mayor visibilidad en tiempos electorales<sup>158</sup>–, se ha instalado al interior tanto de las administraciones locales –de todos los partidos–, como de movimientos sociales, como el de Antorcha Campesina:

La estrategia clientelar de esta organización, sus vínculos con el sistema escolar formal y el control de ciertos programas públicos como el de Oportunidades le ha permitido un desarrollo rápido en algunos municipios ya que ha sabido montarse sobre una cultura asistencialista y corporativa, lo que dificulta los esfuerzos por construir una nueva cultura política (Cervantes, 2011:12).

---

<sup>156</sup> Muchos de ellos no son oriundos de la región, provienen del centro del país, estado de México o de otros lugares de Veracruz, y son los que se vieron beneficiados con la reforma agraria y pudieron comprar extensiones de tierra.

<sup>157</sup> Los partidos políticos más representativos en México son el Partido Revolucionario Institucional (PRI) que gobernó por más de 70 años; el Partido de Acción Nacional (PAN) que alternó con dos sexenios en la presidencia; y el Partido Revolucionario Democrático que nunca ha ganado la presidencia, pero que gobierna estados y municipios en todo el país. En 2012 regresó el PRI a la presidencia con varias reformas estructurales en materia educativa, energética, fiscal y hacendaria.

<sup>158</sup> “En general, la literatura define el clientelismo político como las acciones de compra y coacción de votos. La compra incluye el ofrecimiento de ciertos servicios o beneficios a cambio del voto, y la coacción implica desde amenazas, condicionamiento de apoyos y servicios, hasta la violencia en las casillas electorales y el robo de boletas” (Hevia, 2010:121).

Así, cuando llega un grupo político al poder beneficia a sus allegados y les otorga cargos públicos, y cuando otro partido alterna, sucede lo mismo. El proteccionismo político funge como estrategia para mantener el poder y control, lo que parece incidir en el adecuado funcionamiento de los programas estatales de apoyo para el desarrollo de la región:

Desarrollo sólo se da a quienes tengan padrinos, quienes no tengan padrinos; no tienen desarrollo (E Carlos actor comunitario popoluca, de Amamaloya, gestor del proyecto UVI Selvas, abril 2011).

Aquí los alcaldes tienen un cierto egocentrismo político que no te permite, si eres del rojo, amarillo o del azul no te permiten hacer un trabajo conjunto, porque no sé, celo político. Pero yo digo que si un gobierno –ya sea un municipio, estado o estado federal–, si impartiera justicia para todos, yo creo que sería lo mejor para el pueblo de México y todos los pueblos vieran desarrollo, pero desafortunadamente no es así, por eso Huazuntlán va muy lento en el sentido de que debiéramos avanzar más todavía de lo que estamos, pero los recursos los han desviado y no aterrizan para los pueblos (E Jesús, ex agente municipal de Huazuntlán, marzo 2011).

Algunos resultados de este sistema son el separatismo, el favoritismo y la dificultad para articular fines comunes en virtud de un desarrollo local sustentable<sup>159</sup>, que comprenda las necesidades sociales y regionales y que trascienda el modelo de dependencia y asistencialismo estatal al que han estado orientadas las políticas públicas hacia los pueblos indígenas en México. Este sistema ha sido cuestionado por habitantes de la Sierra de Santa Marta.

A partir de este fugaz e incompleto esbozo de elementos que se encuentran en las características sociales, económicas, culturales y políticas de la región, puedo decir que existen un conjunto de condiciones de corte estructural que se encuentran operando en la vida social y que atañen al funcionamiento de la UVI sede Selvas, impactando directa e indirectamente en sus estudiantes, en la relación entre la

---

<sup>159</sup> Un dicho muy común en la región es que las familias están fragmentadas tanto por pertenecer a cultos distintos como a partidos políticos distintos. Este sistema parece atentar directamente con formas tradicionales de concebir la convivencia social como el tequio o *Tapalewilis*, o más bien parece “reacomodarse” a las dinámicas que operan.

institución y las comunidades aledañas y en el campo universitario, así como en la construcción del campo profesional del gestor(a) intercultural para el desarrollo.



“Las teorías y las escuelas, como los  
microbios y los glóbulos, se devoran entre sí  
y con su lucha aseguran la continuidad de la  
vida”.

*Marcel Proust*



## 5. El proyecto educativo de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) sede las Selvas



### 5.1 El marco estructural de la Universidad Veracruzana (UV)

La UV es una institución pública, autónoma y con amplio reconocimiento nacional<sup>160</sup> con una población estudiantil de 72,390 personas, de las cuales más de la mitad son mujeres<sup>161</sup> inscritas en distintos programas de educación formal en nivel licenciatura, especialidad y posgrado; la plantilla académica, administrativa y técnica-administrativa cuenta con 11,680 personas.

Esta red universitaria está distribuida en cinco campus descentralizados en diversas zonas del estado de Veracruz. Los campus son: el primero en Xalapa-Veracruz, el segundo Veracruz-Boca del Río, el tercero Córdoba-Orizaba, el cuarto Poza Rica-Tuxpan y el quinto Coatzacoalcos-Minatitlán.

Los principales ejes que guían las funciones de docencia, investigación y extensión de la UV –según refieren sus documentos fundacionales– son los criterios de calidad, pertinencia, equidad y vinculación con la sociedad hacia un desarrollo equitativo y sostenible de las regiones de Veracruz, donde se distribuyan conocimientos para el desarrollo equitativo: “los fines de la universidad Veracruzana son los de conservar, crear y transmitir la cultura, en beneficio de la sociedad y con el más alto nivel de calidad académica” (UV, 2014a).

---

<sup>160</sup> La número trece en el ranking mexicano y el número setenta y dos en el ranking latinoamericano. (Ranking Web of World Universities, 2012).

<sup>161</sup> De esta matrícula general 38, 864 son mujeres y 59,131 corresponden a población de licenciatura (UV, 2012).

La UV desde su fundación en 1944 se presenta como una universidad con visión humanista que ofrece educación incluyente para la población del estado de Veracruz. Además se reconoce la diversidad socio-natural del estado y se marca su compromiso con la sociedad veracruzana en la generación de conocimiento e intervención para atender necesidades locales y regionales:

Nuestra casa de estudios, como institución flexible, está abierta al cambio y sujeta a innovaciones constantes para lograr sus objetivos, considerando las nuevas dimensiones de la economía, la política y las comunicaciones; piensa globalmente y actúa regionalmente, por lo que reconoce y da prioridad al desarrollo que se gesta en el interior de nuestra sociedad (UV, 2012:1).

La UV se ha interesado por el reconocimiento de la diversidad cultural de Veracruz y México, a partir de varios momentos históricos donde han confluído movimientos sociales y sus reivindicaciones, las políticas de Estado enfocadas al reconocimiento de los pueblos indígenas, los discursos internacionales acerca de las minorías, el discurso del multiculturalismo, así como fenómenos sociales tales como la migración veracruzana interna, a partir de los años noventa de forma masiva al norte de México y a Estados Unidos, y en los últimos diez años con la presencia más evidente de estudiantes indígenas en la universidad.

La entidad de la UV que se encarga de dichos propósitos es la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (DUVI) de donde surge la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI):

La Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural es la entidad académica facultada para realizar proyectos de investigación, docencia y extensión, cuyos objetivos se orientan a la búsqueda de soluciones de problemas de los grupos humanos que habitan las regiones interculturales de Veracruz, estableciendo servicios educativos alternativos que permitan apoyar la formación integral de alumnos indígenas y mestizos, y promover el desarrollo de las regiones con sustentabilidad, así como la valoración y difusión de sus culturas y lenguas (Constantino, 2009:26).

Es importante señalar que desde antes de la existencia de la DUVI, la UV había tenido experiencias en materia de diversidad cultural, como por ejemplo, la carrera de antropología lingüística que fue un polo de atracción para la formación de lingüistas

provenientes de varios grupos étnicos de Veracruz y de México en los años ochenta y que derivó en la generación de un conjunto de imaginarios respecto a este sector minoritario de la población universitaria en dicha institución.

Como referí en el primer capítulo, entre los imaginarios de los y las estudiantes indígenas que estudian en las universidades existe uno que ha permanecido en el tiempo y que les asocia con una educación deficiente y de mala calidad<sup>162</sup>, donde atraviesan obstáculos académicos, personales y económicos por los altos costos de traslado, materiales, vivienda, comida, entre otros, que implica asistir a la universidad urbana<sup>163</sup> (Schmelkes, 2004; Flores Crespo y Barrón, 2006; Zapata, 2008; Chávez, 2008; Ruiz Lagier, 2011).

Con el propósito de contribuir al acceso y permanencia de esta población en la educación superior, Latinoamérica y México adoptaron experiencias de acciones afirmativas de los países anglosajones en los años noventa, por medio de programas para la atención y visibilización de los indígenas en las universidades. Uno de estos proyectos fue la Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (UNAPEI) que se instaló en la UV y que ofreció apoyo a los estudiantes indígenas mediante un programa de apoyo académico entre 2001<sup>164</sup> y 2009.

En este último año se creó una nueva figura: la Unidad de Enlace Académico (UEA), para contribuir a la transversalización del enfoque intercultural y promover la sensibilización de la población universitaria acerca de la diversidad cultural en cuatro diferentes sedes: Poza Rica – Tuxpan, UEA Córdoba – Orizaba, UEA Xalapa – Veracruz,

---

<sup>162</sup> La educación que la gran mayoría de ellos ha recibido se caracteriza por su baja calidad. Muchos provienen del circuito de educación precaria (como denomina Olac Fuentes a la secuencia curso comunitario CONAFE, telesecundaria-telebachillerato) [...] Está marcada por el escaso acceso a tecnologías y herramientas de información, la carencia de laboratorios y materiales especializados (Casillas, Badillo, *et al*, 2011:140).

<sup>163</sup> Estos mismos imaginarios aparecerán en los relatos de académicos respecto a los estudiantes de UVI (cfr. Capítulo 7.4).

<sup>164</sup> Este programa fue auspiciado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Fundación FORD (FF), en varias universidades de todo el país, en el marco de un proyecto más amplio llamado "Highways to Higher Education", que fomenta la cobertura de poblaciones marginadas a la educación superior. En 2013, este programa funcionaba en veintidós Instituciones de Educación Superior (IES) en dieciocho estados de la República Mexicana para revisar estudios sobre diversas experiencias del PAEEI (Didou y Remedi, 2004 y 2011; Romo, 2005; Flores Crespo y Barrón, 2006; Chavéz, 2008; Gómez Navarro, 2009; Matus, 2010; Casillas, Badillo y Ortiz, 2011).

UEA Coatzacoalcos – Minatitlán, y Veracruz – Boca del Río. Posteriormente se renombraron las UEAs como “Unidades de Transversalización Académica Intercultural (UTAI)”<sup>165</sup>, las cuales ofrecen programas de formación, cursos de formación al profesorado y asignaturas electivas respecto la diversidad cultural en dichos campus.

Complementando la labor de estas unidades al interior de la Universidad Veracruzana, se encuentra la UVI.

## 5.2 La Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)



### 5.2.1 Nacimiento del proyecto<sup>166</sup>

La UVI fue un proyecto que inició dentro de la DUVI<sup>167</sup> en septiembre de 2005 con un discurso justificado en el compromiso social con los pueblos campesinos e indígenas de Veracruz, reconociendo así el estado de marginación en que se encuentran como fruto del legado colonial y del México Independiente:

Las comunidades indígenas y campesinas de estas zonas no han contado con las mismas oportunidades de crecimiento y desarrollo, como sí lo han tenido el resto de los ciudadanos del Estado mexicano. No han tenido acceso suficiente a una educación de calidad, a sistemas de salud y jurídicos que respondan a sus particularidades socioculturales (Téllez, 2010:1).

Esta iniciativa surgió gracias al trabajo de un grupo multidisciplinario con una amplia trayectoria de investigación y formación a través el Seminario de Educación Multicultural en Veracruz (SEMV) creado en 1996 dentro del Instituto de Investigaciones

---

<sup>165</sup> Tiene el objetivo de “coadyuvar a la construcción de un enfoque intercultural en la Universidad Veracruzana, a través de acciones de formación, vinculación, gestión y difusión, propiciando al mismo tiempo sinergias regionales entre las entidades académicas existentes en los diferentes campus de la UV e instituciones y organizaciones civiles, orientadas al desarrollo y atención de la población asentada en las regiones interculturales del estado” (S/a, 2012).

<sup>166</sup> Este apartado ha sido reconstruido a partir de documentos fundacionales, investigaciones previas sobre la UVI y los relatos de los actores comunitarios y académicos obtenidos en este estudio.

<sup>167</sup> La DUVI comprende la UVI, las Unidades de Enlace Académico (UEA) y la Maestría en Educación Intercultural (MEI) (DUVI, 2007).

en Educación (IIE) de la UV, programa desde el cual se diseñó la línea de Investigación de Educación Intercultural, que ha generado diversos estudios y reflexiones en torno a la diversidad cultural y la interculturalidad<sup>168</sup>. Además este proyecto coincidió con las demandas crecientes de los pueblos indígenas al acceso a la educación superior y el derecho a recibir educación culturalmente pertinente para sus pueblos<sup>169</sup>.

A diferencia de las otras universidades interculturales, la UVI nace desde el seno de la UV bajo un paraguas de políticas educativas en torno a la diversidad cultural que contribuyen a incrementar el acceso de poblaciones marginadas e interculturalizar la educación superior en México impulsadas desde el 2000 por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) con la creación de universidades interculturales<sup>170</sup> (Casillas y Santini, 2006) (cfr. Capítulo 1).

La opción de gestión de una universidad intercultural independiente de la UV –lo cual también era viable en la asignación de recursos–, se contempló inconveniente en términos de autonomía, respaldo académico institucional e infraestructura, y se consideró de menor fortuna el ser independiente, dados los vaivenes políticos. Además se reconoció el valor simbólico de la UV como cuna del proyecto (UVI, 2007:12).

Según remiten los relatos de su fundación, las gestiones se realizaron a partir de junio de 2004 para negociar con la Cámara de Diputados estatales la aprobación de una

---

<sup>168</sup> Este equipo se ha aglutinado como un cuerpo académico de estudios interculturales compuesto por un equipo con diversos perfiles disciplinares como la pedagogía, la sociología, la filosofía, la educación, la lingüística, entre otras. Actualmente sigue realizando investigaciones como la de las trayectorias escolares de estudiantes indígenas ya enunciada anteriormente y otros proyectos que han tenido una relación estrecha con la UVI, especialmente los proyectos de investigación llevados a cabo por Intersaberes, actualmente se desarrolló una investigación etnográfica y participativa titulada: Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz, que trata de analizar “la complejidad de articular la gramática de la intercultural: en tres dimensiones claves: lo intercultural, lo interactoral y lo interlingüe” (Dietz, 2008:364). Cfr. Intersaberes (2014).

<sup>169</sup> Recordemos que un pilar de los acuerdos de San Andrés radica en el derecho de recibir educación de calidad y con pertinencia cultural (Zolla y Zolla, 2004).

<sup>170</sup> El subsecretario de la Secretaría de Educación Superior refirió: “La creación de las llamadas Universidades Interculturales y la matrícula de estas instituciones creció de 3 mil en 2007 a casi 6 mil 900 estudiantes en el último ciclo. Si bien, calificó el aumento de significativo, representa sólo 12% de los jóvenes indígenas en la educación superior” (Martínez, 2011:1).

partida presupuestaria<sup>171</sup> para la UVI como condición del financiamiento federal, la cual fue aprobada el 29 de diciembre de 2009.

Para un actor académico de la UVI, la gestión del proyecto de la universidad fue el resultado de la alineación de un conjunto de coyunturas y de actores proactivos que buscan responder a las necesidades educativas que el propio estado por sí solo no puede cubrir:

Coinciden varias cosas; el crecimiento de las organizaciones no gubernamentales (ONG), supuesta participación de la iniciativa privada, en fin. Ante eso creo que es necesario que la sociedad, los grupos, más propositivos, autogestivos, auto empleadores busquen patrocinios, recursos de otra forma. Se me hace que lo que buena parte de lo que esta nueva visión que se tiene de los grupos, tiene que ver que el estado no tiene, ni dinero, ni las ganas ni el dinero público para apoyar a una sociedad que además ya lo necesita (E Diego, responsable orientación DUVI, enero 2011).

Entre los meses de enero y marzo de 2005 se llevó a cabo un diagnóstico y estudio de factibilidad de las características socioeconómicas de siete regiones del estado, mediante el índice de marginación, índice de desarrollo humano, índice de desarrollo social y población indígena (UVI, 2005); a su vez se realizaron reuniones y negociaciones con diversos actores de las sedes regionales como líderes, agentes municipales, actores comunitarios y miembros de diversas asociaciones:

Se identificaron en el diagnóstico local seis aspectos de atención; la identidad y su pérdida de la lengua; la economía respecto la producción, el empleo y la migración; el deterioro ambiental; el desarrollo social en la educación, salud y religión; la política y diversas esferas de su influencia; así como lo jurídico en cuanto administración y procuración de justicia (UVI, 2007:14).

En ese mismo año de trabajo en la oferta educativa de dos licenciaturas: Gestión y Animación Intercultural (GAI) y Desarrollo Regional Sustentable (DRS), y se conformaron comités pro-UVI de construcción, como patronatos, así como Consejos Consultivos compuestos por actores comunitarios de las mismas regiones para iniciar las

---

<sup>171</sup> Según un académico involucrado en su gestión, comenta que la LX legislatura local del Estado de Veracruz a finales de 2004 aprobó un presupuesto de seis millones de pesos, comprometiéndose la federación a aportar la misma cantidad, gracias un trabajo de cabildeo por académicos de la UV.

negociaciones respecto a la habilitación de las sedes provisionales, sin embargo, se puede decir que estos operaron solo en el arranque del proyecto<sup>172</sup>.

### **5.2.2 Sedes de la UVI**

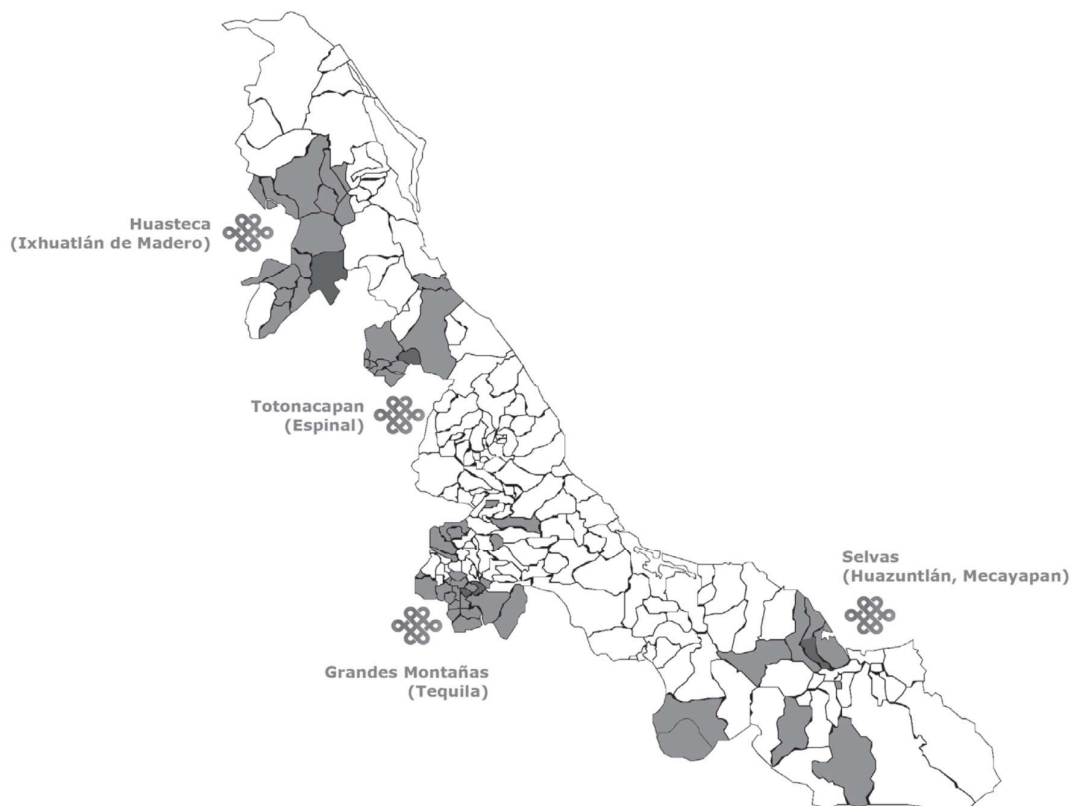
Partiendo de la verificación de zonas en donde los índices fueran menos favorables, así como en la proporción de la población indígena, se identificaron cuatro zonas regionales estratégicas *interculturales*<sup>173</sup> para instaurar sedes UVI: Huasteca, Totonacapan, Grandes montañas y Huazuntlán, sede las Selvas.

---

<sup>172</sup> “Cada una de las cuatro sedes de la UVI cuenta con un Consejo Consultivo conformado por líderes y protagonistas de distintas instituciones y organizaciones de diversos perfiles, interesados en el desarrollo y las problemáticas regionales. Ellos opinan, sugieren y dan pistas sobre las posibles rutas en la actividad académica, de vinculación y de investigación” (DUVI, 2012a:1).

<sup>173</sup> “Las regiones interculturales son el conjunto de municipios que comparten rasgos culturales que tienen condiciones económicas desfavorables, cuya población ha sido históricamente marginada de la educación superior o que si la ha tenido, no ha sido pertinente a sus necesidades” (UVI, 2005:105). Las sedes de la UVI se localizan en comunidades de un tamaño menor de 5,000 habitantes con alto número de pobladores indígenas.

**Mapa 3. Ubicación de las cuatro sedes regionales de la UVI**



Fuente: Ávila Pardo y Mateos Cortés (2008).

**Tabla 4. Principales características de las regiones interculturales de la UVI**

| Regiones                         | HUASTECA   | GRANDES MONTAÑAS   | TOTONACAPAN  | SELVAS  |
|----------------------------------|--|--|--|---|
| Aspectos                         |  |  |  |   |
| <b>UBICACIÓN</b>                 | Ixhuatlán de Madero, en la cabecera municipal  | Tequila, en la cabecera municipal  | El Espinal, en la cabecera municipal   | Congregación Huazuntlán, municipio de Mecayapan   |
| <b>MUNICIPIOS</b> <sup>174</sup> | Conformada por 16 municipios: Benito Juárez, Chalma, Chiconamel, Chicontepec, Chontla, Citlaltépetl, Llamatlán, Ixcatepec, Ixhuatlán de Madero, Platón Sánchez, Tantoyuca, Tepezintla, | Conformada por 26 municipios: Acultzingo, Alpatláhuac, Aquila, Astacinga, Atlahuilco, Calcahualco, Calcahualco, Coetzala, Comalpa, Ixhuatlancillo, Los Reyes, Magdalena, Mixtla de Altamirano, | Conformada por 10 municipios: Cazonas, Chumatlán, Coahuatlán, Coxquihui, Coyutla, Espinal, Filomeno Mata, Ecatlán, Papantla y Zozocolco. | Conformada por 9 municipios que son: Hueyapan de Ocampo, Mecayapan, Pajapan, Playa Vicente, Sayula de Alemán, Soteapa, Tatahuicapan, Uxpanapa y Saragoza. |

<sup>174</sup> “La división del número de municipios presentados en esta columna, corresponden a la división política territorial del Estado de Veracruz (1999-2004) que tomó en cuenta el documento del diagnóstico y el estudio de factibilidad de la UVI” (Matus, 2008:59).

|                           |  |   |   |   |
|---------------------------|--|---|---|---|
|                           | Texcatepec, Tlachichilco, Zacualpan, y Zontecomatlan   | La perla, Rafael Delgado, San Andrés Tenejapa, Soledad Atzompa, Tehuipango, Tenampa, Tepatlaxco, Tequila, Texhuacán, Tezonapa, Tlaquilpa, Tlilapan, Xoxocotla y Zongolica |   |   |
| <b>POBLACIÓN INDÍGENA</b> | Se compone de 33 municipios, de los cuales 8 son eminentemente indígenas y 7 medianamente indígenas y el resto tiene menos del 30% de población indígena             | De la población indígena de esta región, 5 son eminentemente indígenas (Tehipango, Zongolica, Soledad Atsompa, Tequila y Rafael Delgado) y 4 medianamente indígenas       | De los municipios de la región, 7 son eminentemente indígenas, 3 medianamente indígenas, 4 con población predominantemente no indígena, y 1 con población indígena dispersa | De los municipios de la región 5 son eminentemente indígenas (Mecayapan, Pajapan, Soteapan, Tatahuicapan y Zaragoza) y 4 Medianamente indígenas   |
| <b>LENGUAS</b>            | Náhuatl, seguida por el Huesteco, Otomí, Tepehua y totonaco. El municipio con mayor incidencia indígena es Ixhuatlan de Madero (Náhuatl) Otomí, Tepehua y Totonaco). | El Náhuatl, es la lengua que mas predomina de ahí le sigue el Mazateco que se habla en menor dimensión en un municipio (Tezonapa)   | En dicha región se habla predominantemente el totonaco, de ahí le sigue el Náhuatl.   | Las principales lenguas indígenas que se hablan en la región son: Náhuatl. Popoluca, Zapoteco y Chinanteco. De estas, la lengua más hablada es el Popoluca y es en Soteapan donde se asienta el mayor número de hablantes, seguido por Hueyapan y Sayula de Alemán. |

Fuente: Matus (2008:59).

Con base en los datos del Diagnóstico y Estudio de Factibilidad UVI de 2005.

Los fundadores de la UVI comentan que desde su apertura las cuatro sedes improvisaron espacios para iniciar clases en 2005, con apoyo de las comunidades en las que se establecieron. Fue hasta 2010 que se concluyeron las primeras instalaciones en la sede de las Selvas y posteriormente se han estrenado paulatinamente las nuevas instalaciones de las demás sedes.

Respecto a la infraestructura, cada una de ellas cuenta con una biblioteca, un centro de cómputo, oficinas administrativas, salones, sala de profesores, cubículos para los responsables de orientación y cafetería. Los servicios de teléfono y el acceso a internet desde su inicio se han tenido dificultades debido a los malos servicios de

telefonía y cableado en las regiones, por lo que en algunas sedes siguen sin funcionar con eficiencia.

### 5.2.3 Matrícula estudiantil

En febrero de 2012 la UVI contaba con un total de 367 alumnos y alumnas, “procedentes de diferentes grupos étnicos y lingüísticos como Náhuatl, Totonaco, Zapoteco, Otomí, Huasteco, Tepehua y Chinanteco principalmente” (Dietz y Mateos Cortés, 2010). Además de contar con algunos estudiantes provenientes de zonas urbanas, aledañas a las regiones interculturales.

**Tabla 5. Población de estudiantes en sedes de la UVI**

| <b>Sede</b>      | <b>Estudiantes</b> |
|------------------|--------------------|
| Las Selvas       | 112                |
| Huasteca         | 85                 |
| Totonacapan      | 84                 |
| Grandes Montañas | 86                 |
| <b>Total</b>     | <b>367</b>         |

Fuente: Elaboración propia (2012) con base en datos DUVI 2012.

Tres años antes la UVI atendía a un total de 633 estudiantes distribuidos en sus cuatro sedes regionales (Constantino, 2009:29), con lo que se observa un descenso considerable en la matrícula<sup>175</sup> del cual son conscientes los profesores de la universidad:

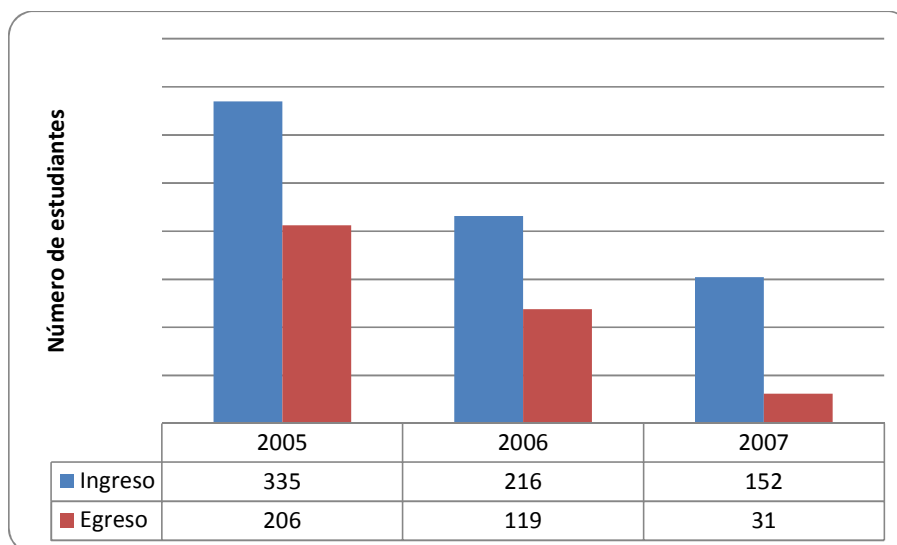
---

<sup>175</sup> Un académico-investigador de la UVI comenta que para el segundo semestre de 2011, en la UVI Selvas se inscribieron sólo 20 jóvenes, y en la sede de Tequila también la matrícula fue baja. “Las inscripciones apenas oscilan entre las 12 y 15 siendo que el cupo está abierto a por lo menos 70 espacios” (Moreno García, 2011:2).

“Hay un problema muy grave en la UVI, es que en todas las sedes es que ha disminuido la demanda” (E Fabián, académico DUVI, febrero 2011).

Como ejemplo la siguiente gráfica presenta el comportamiento de las tres primeras generaciones de todas las sedes de la UVI.

**Gráfica 2. Ingreso y egreso UVI cuatro sedes 2005-2007**



Fuente: Elaboración propia con base en datos DUVI (2011).

En la primera generación accedieron 335 jóvenes, en la segunda 216 y en la tercera 157. La primera generación constó de 206 estudiantes egresados, seguido de la segunda con 119 y la tercera con 31.

Respecto a los porcentajes de egreso y eficiencia terminal, la primera generación en 2005 tuvo un 61% de egreso, seguido de la segunda de un 55% y la tercera generación con sólo el 20% (DUVI, 2011). Aunque la eficiencia terminal en las dos primeras generaciones se mantiene conforme a la media nacional en educación superior, que se encuentra alrededor del 57% en 2004, en 2002 y 2003 se presentó una reducción en este indicador, que cayó hasta el 40% (SEP, 2006). Solamente en la tercera generación

recién egresada en julio de 2011, la eficiencia terminal se presenta por debajo de la media.

Para explicar la baja matrícula, distintos actores académicos opinan que el contexto socioeconómico de la región y las condiciones laborales de los y las egresadas son las causas principales<sup>176</sup>:

Las situaciones de pobreza y necesidades laborales que enfrentan los jóvenes es lo que está motivando que la matrícula vaya en descenso [...] Otros de los factores es que la falta de recursos económicos y los gastos que genera ingresar a una institución de nivel superior, también aliente la necesidad de dejar los estudios profesionales (Moreno, 2011:1).

La falta de oportunidades de trabajo para los egresados y la necesidad de un programa académico dirigido a las necesidades de cada región ha disminuido la matrícula en la Universidad Veracruzana Intercultural (Báez Landa, 2011b:1).

Aunado a esta preocupación, en diciembre de 2011 la DUVI realizó foros de discusión con toda la comunidad académica de las cuatro sedes, para revisar las funciones sustantivas de la UVI y evaluar la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), lo que derivó en una *reingeniería de la oferta educativa*<sup>177</sup> que propuso varios puntos de mejora como la diversificación de la oferta<sup>178</sup>, entre otros:

El crecimiento descendente de la matrícula en las sedes es un indicador de la percepción regional sobre la oferta que actualmente tiene la UVI con una licenciatura, la LGID. Es necesaria una revisión del plan de estudios con el objetivo de precisar el perfil de egreso y los campos de desempeño laboral en los cuales se puede insertar el egresado. Al

---

<sup>176</sup> Por mi parte, considero que existe un conjunto múltiple de factores que están afectando la matrícula y que se irán develando a lo largo de la tesis, entre los cuales puedo destacar la situación económica de las familias, el desencanto de la UVI en las regiones a partir de su desvinculación con las comunidades, inoperancia de los Consejos Consultivos, liderazgos de los coordinadores y problemas internos en las sedes, la creciente oferta educativa convencional en las regiones y que parece que se apega más a las expectativas de los beneficiarios en la región, el desconocimiento de la licenciatura que oferta la UV, y el panorama de inserción laboral de sus egresados, por mencionar algunos.

<sup>177</sup>“Se están haciendo evaluaciones conjuntas de las regiones en donde hay campus de la UVI, además de recorridos en cada uno de ellos y evaluaciones que involucran a todos los actores, desde el estudiante mismo hasta el empleador de los nuevos profesionistas, siendo un ejercicio muy bonito en el que se han sumado todos. [...] El trabajo de reingeniería lo encabeza quien impulsa una revisión a fondo para tratar de ir acorde con las necesidades de las zonas indígenas y que entonces el gestor intercultural para el desarrollo, que es el título de la licenciatura, tenga los elementos para contribuir y beneficiar a la población a la que pertenece” (Morales, 2012).

<sup>178</sup> En el 2015 el coordinador de la sede anunció que el próximo año se abrirá la Licenciatura en Derecho con enfoque de Pluralismo Jurídico (s/a, 2015).

interior de cada Sede Regional y desde la Dirección se requiere trabajar en la estrategia de evaluación de la LGID, la necesidad de ampliación de la oferta educativa y las posibles opciones de apertura para los próximos ciclos escolares (DUVI, 2011:2).

Respecto a otras características de los beneficiarios de la UVI, Casillas y Badillo en un estudio que realizaron en 2009 proporcionan información respecto a los sectores etarios de los estudiantes: “la mayoría de los estudiantes se adscribe al grupo de edad de menos de 24 años, con los que podríamos suponer que han tenido una trayectoria escolar ininterrumpida” (Didou y Remedi, 2011:139). Además de un grupo considerable de mayores de treinta años, que en las dos primeras generaciones se hicieron presentes debido a que la UVI era una de las primeras Instituciones de Educación Superior (IES) que se abrían en las regiones.

Un aspecto interesante subrayado por los actores universitarios ha sido la feminización de la matrícula, –fenómeno reciente de la educación superior mundial y en las universidades interculturales del país (Schmelkes, 2008b)–, pues a pesar de que la universidad se ha planteado desde un inicio como un espacio elitista y masculino, en las últimas dos décadas se ha diversificado y más mujeres han cursado este grado escolar, aún con las dificultades que el género marca en las regiones indígenas, tal como lo señala el ex-director:

Aún existe el impedimento en muchos municipios para que las mujeres estudien, la matrícula de estudiantes de la institución está conformada mayoritariamente por mujeres en una escala de 2 a 1 con los hombres, y agregó que los miembros del sistema educativo básico permiten que las niñas no asistan a la escuela alegando que es la *tradicción* en el lugar (Báez, 2011a:1) (El subrayado es mío).

A continuación expondré el modelo educativo que es expuesto en los documentos fundacionales y en un conjunto de investigaciones que se han generado sobre la UVI.

#### **5.2.4 Estructura organizativa y planta académica**

En la sede administrativa de la DUVI en Xalapa hay una planta académica de quince personas divididas en cinco departamentos por orientación<sup>179</sup> que se trasladan constantemente a las sedes para ofertar experiencias educativas y asesorar documentos recepcionales de los y las estudiantes<sup>180</sup>.

Las Unidades de Transversalización Académica Intercultural (UTAI) tienen un equipo central en Xalapa de cinco personas y equipos regionales de tres personas más aproximadamente en cada una de sus sedes. Cada sede de la UVI cuenta con un coordinador, un apoyo académico, un apoyo administrativo, un apoyo secretarial y un encargado de la sala de cómputo. Adicionalmente, hay un equipo de cinco responsables de las orientaciones de la licenciatura y entre quince y veinte profesores eventuales por sede (UVI, 2012b).

Es importante señalar que tanto el programa educativo de la UVI como la Maestría en Educación Intercultural (MEI) comparten personal académico de las áreas educación intercultural, salud, lenguas, derechos, comunicación y sustentabilidad.

#### **5.2.5 Modelo educativo y la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID)**

Con base al estudio de factibilidad y diagnóstico, en septiembre de 2005 inició el funcionamiento de las cuatro sedes con la oferta de dos licenciaturas: Gestión y Animación Intercultural (GAI)<sup>181</sup>, y Desarrollo Regional Sustentable (DRS) y un programa de lengua y cultura como eje transversalizador.

---

<sup>179</sup> Lenguas, derechos, sustentabilidad, salud y comunicación.

<sup>180</sup> Los documentos recepcionales son un producto final para acreditar la finalización de la licenciatura y titulación, revisado por un asesor y presentado a varios lectores para su aprobación.

<sup>181</sup> Para el diseño de la licenciatura en GAI se identificó un campo de trabajo por explorar en el área cultural fomentada por las instituciones de las regiones interculturales: "En el caso de la animación, nos dimos cuenta en el diagnóstico, que hay un sin fin de actividades que se les llama culturales aquí en el estado. Que son impulsadas a través de un enfoque muy folclórico, las hay. Y también habíamos rescatado en el diagnóstico que hay un sin fin de manifestaciones culturales que están visibles, en los medios, en las Instituciones para que se pueda gestionar sus propios recursos [...] La política cultural en el Estado de

Los perfiles profesionales de los y las académicas de quienes realizaron el curriculum de las dos licenciaturas fueron diversos y estuvieron marcados por su previo trabajo con pueblos indígenas como movimientos sociales y grupos de investigación (Mateos Cortés, 2009).

A dos años de su apertura, en 2007, se evaluó la operación de los dos programas, con énfasis en la situación financiera y la oferta educativa. A raíz de esta evaluación, se decidió juntar los programas de estudio de GAI y de DRS para dar nacimiento a un único plan: la Licenciatura en Gestión Intercultural y Desarrollo (LGID), que tiene cinco orientaciones de conocimiento: Lenguas, Comunicación, Sustentabilidad, Derechos y Salud. Estas orientaciones deben ser seleccionadas por las y los estudiantes a partir del tercer semestre de estudios.

La UVI manifiesta que el ideal de perfil de ingreso de sus alumnos tengan la inquietud de generar proyectos de desarrollo en las comunidades indígenas en las que residen:

Definido principalmente por sus intereses, visiones y actitudes. Se tratará de un estudiante con amplia disposición a involucrarse en procesos colaborativos de generación de conocimientos en apoyo a los procesos económicos, culturales y políticos que viven las familias y comunidades de las regiones interculturales. También se dará preferencia a quienes hablen o comprendan alguna lengua regional. Se dará acogida a jóvenes que muestren actitudes de compromiso, responsabilidad, apertura a lo nuevo y espíritu crítico, además de una creatividad y capacidad de iniciativa (DUVI, 2012e:1).

Así pues, un aspecto clave en el discurso oficial e incorporado por los académicos<sup>182</sup> es que los licenciados y licenciadas LGID son formados en el compromiso y desarrollo de sus regiones, a partir de las problemáticas y necesidades en las regiones interculturales, donde estos profesionistas contribuyan al fortalecimiento de iniciativas de desarrollo regional<sup>183</sup>:

---

Veracruz a mi forma de ver es casi un vacío que se limita a promoción muy turística de la cultura, promoción de muchos eventos, pero poco se hace el concurso de proyectos productivos y culturales” (E Diego, responsable orientación DUVI, enero 2011).

<sup>182</sup> Este mismo discurso parece ser reproducido y resignificado también por los estudiantes y egresados(as) (cfr. Capítulo 8).

<sup>183</sup> El análisis del perfil LGID y del proyecto educativo UVI será abordado en la segunda parte de este capítulo.

Se constata en las comunidades indígenas la necesidad de agentes sociales capaces de acompañar y fortalecer las iniciativas familiares, grupales o comunitarias; faltan asimismo mecanismos, agentes e instancias y enlaces que permitan a las iniciativas locales o regionales beneficiarse de saberes y otros recursos exógenos, que establezcan vínculos entre las iniciativas de diversas comunidades y etnias orientadas hacia un desarrollo sustentable, y que permitan crear sinergias entre iniciativas de diversos sectores (sociales, institucionales) orientadas a la construcción de la sustentabilidad (UVI, 2007:13).

Para llevar a cabo dicho objetivo, la UVI funciona de forma presencial y tiene la posibilidad de cursar algunas asignaturas de manera virtual. La carrera LGID forma parte del Modelo Educativo Integral y flexible (MEIF) de la UV<sup>184</sup>, se compone de un área de formación básica, área de iniciación a la disciplina y cuatro nódulos; epistemológico, síntesis, integración y heurístico, que son ejes transversales en cada una de las orientaciones (cfr. Anexo 1).

Existe un eje metodológico que acompaña toda la duración de la licenciatura y en octavo semestre concluye con la experiencia educativa de documento recepcional que será requisito para su titulación. También se planean y desarrollan talleres intersemestrales que constituyen una oferta extracurricular. Las temáticas han sido variadas como por ejemplo: danza, estadística, inglés, cine, teatro, entre muchas más.

La carrera tiene una duración de ocho semestres, donde se concilian horas de clase áulicas y salidas de campo de los alumnos en compañía de profesores para la realización de “investigaciones vinculadas” con grupos comunitarios. Este espacio extra áulico y de práctica de la gestión con grupos comunitarios se considera el eje rector de la LGID, al ir diseñando y ejecutando proyectos de gestión, intervención o investigación, además de fomentar en los estudiantes un perfil específico de alto compromiso y trabajo por la comunidad (Matus, 2010).

---

<sup>184</sup>El MEIF se basa en la integración de las facultades de la UV, distintas generaciones, así como diversas licenciaturas, por lo que se abren los itinerarios educativos a una oferta de asignaturas más amplia. También se centra en el fomento de autonomía de los estudiantes, desarrollando competencias de comunicación.

La tutoría dentro de la LGID se considera un proceso clave en la formación del educando. Las dimensiones que se trabajan son: “académica, administrativa, personal y axiológica y permite fortalecer la autonomía y toma de decisiones de los estudiantes” (UVI, 2011:2).

Como perfil de egreso de la UVI se expresa lo que sigue:

El egresado de la LGID tendrá los recursos conceptuales, metodológicos, heurísticos y axiológicos para desempeñarse como profesionistas en diversos espacios institucionales y organizacionales, potenciando las sinergias interactorales y movilizandolos recursos de toda índole, lo cual permite prever su satisfactoria inserción en el mercado formal de trabajo, así como en las iniciativas que surjan de las propias comunidades y organizaciones regionales, en un esquema de “auto empleo”, con miras al fortalecimiento cultural, económico, político y ambiental de estas regiones. De esta manera la licenciatura estará contribuyendo a enfrentar el gran reto civilizatorio (UVI, 2014:1).

García y Moreno exponen los aspectos centrales en el modelo educativo subrayando la “auto constitución de un sujeto investigador” que propugna la investigación basada en la horizontalidad y el intercambio de saberes, fomentando así la autogestión con los grupos con los que trabaja y la sostenibilidad. Otro elemento refiere a la articulación de la “práctica y la teoría”. Para ellos, el gestor(a) funge como “eslabón mediador”, además que desarrolla la escucha, la negociación, la valoración y fortalece el reconocimiento de saberes locales de los contextos en el que se inserta (2009:128-129).

El modelo educativo retoma el enfoque de la *interculturalidad* como transversal en la formación que refiere al respeto entre diferentes culturas y la revalorización de las lenguas principalmente:

El enfoque intercultural es, de hecho, la base axiológica, epistemológica, pedagógica y política que articula la propuesta educativa. La investigación establece puentes entre los conocimientos tradicionales (cosmovisiones y saberes autóctonos), los conocimientos científicos y los saberes que generan los actores sociales en sus prácticas cotidianas; la DEI (Departamento de Educación Intercultural) cataliza así la producción dialógica de saberes, creando puentes entre los ámbitos regionales, locales, nacionales y planetarios (Constantino, 2009:21).

Este término se manifiesta como amplio, polisémico y contextual y es construido por un conjunto de actores e influido por diversas corrientes ideológicas, políticas, académicas que han apropiado y migrado de distintas tradiciones discursivas de conceptualización al proyecto UVI en particular (Mateos Cortés, 2010a).

La interculturalidad además de manifestarse como un ideal, se presenta como un conjunto de prácticas que trascienden la valoración y reconocimiento de conocimientos locales, tradicionales<sup>185</sup> que han estado supeditados históricamente al conocimiento científico, integrándose así al interés universitario de la UVI a través del diálogo interepistémico<sup>186</sup>. Este proceso ha sido calificado por un investigador de la UVI como un “incipiente diálogo de saberes” (Dietz, 2010):

Los conceptos teóricos autóctonos ayudan y han ayudado a pensar y repensar la realidad y los fenómenos desde siempre. Esa visión teórica de las comunidades, acumulada, replanteada de manera ancestral y viva, puede fertilizarse con otras visiones y otros saberes, y a su vez fertilizar a otras visiones y saberes. A eso nos referimos con educación intercultural y por eso la necesidad e importancia de la UVI en entornos interculturales de Veracruz, para formalizar y sistematizar esa teoría desvalorada y generar un diálogo de saberes (DUVI, 2012g:1).

Este programa de la LGID enfatiza una formación integral y flexible que contiene “competencias interculturales” para futuras interacciones en una sociedad cada vez más complejas (Ávila Pardo y Mateos Cortés, 2008). Las técnicas participativas, la mediación y la negociación con grupos, son algunas competencias que facilitan los procesos de gestión de iniciativas para los y las estudiantes.

Algunos investigadores(as) han planteado que el modelo educativo de la UVI es intercultural, interdisciplinario y “alternativo y novedoso” (Dietz, 2008), pues

---

<sup>185</sup> Este interés no ha sido nuevo. Bonfil Batalla ya hablaba de ello en la década de los años 80: “es la necesidad de formular un nuevo proyecto de nación que incorpore como capital activo todo lo que realmente forma el patrimonio que los mexicanos hemos heredado: no sólo los recursos naturales sino también las diversas formas de entenderlos y aprovecharlos, a través de conocimientos y tecnológicas que son herencia histórica de los diversos pueblos [...] Toda la rica gama de conocimientos que son producto de la experiencia milenaria del México profundo” (2005:12).

<sup>186</sup> Pérez Ruiz y Argueta (2011) analizan las tendencias respecto a la valoración epistemológica de unos saberes u otros, y proponen que para generar diálogo primero se tienen que “fortalecer los sistemas de conocimiento indígenas, para después y sólo bajo un plano de horizontalidad y de igualdad, se pueda dialogar con las ciencias occidentales” (2011:47-48). Otras discusiones al respecto se encuentran en “ecología de saberes” (De Sousa Santos, 2010; Dietz, 2010 y 2011).

reestructura las tres funciones clásicas de la universidad; docencia, investigación y extensión, a la vez que construye un modelo propio donde la vinculación se encuentra estrechamente relacionada con la docencia y la investigación.

## Esquema 2. Investigación, docencia y vinculación en la UVI



Fuente: Dietz y Mateos Cortés (2008a).

Tanto los académicos como los investigadores(as) de la UVI describen al modelo de la universidad como un programa educativo que trasgrede las formas decimonónicas de valoración del conocimiento –al menos en un inicio–, pues aboga por un reconocimiento de los saberes mesoamericanos que aún siguen vivos en las regiones interculturales de Veracruz y revalora sus identidades culturales:

Es un proyecto incipiente y novedoso, que se ha generado en medio de resistencias políticas. Se desafía el carácter universalista, monológico, y monoepistémico de la universidad occidental clásica (Dietz, 2008:107).

La UVI es contra-hegemónica, por “contra-hegemónica” entiendo simplemente que va a contra corriente de las dinámicas dominantes (Duclos, 2009:9).

El proyecto educativo de la UVI se propone como no convencional e innovador, que ha sido alimentado de diversas tradiciones pedagógicas como la educación popular, la educación de adultos, el constructivismo de Vigotsky, el aprendizaje colaborativo, las metodologías participativas, entre otros. El modelo educativo pretende reflexionar sobre las condiciones históricas de las diversas corrientes epistémicas occidentales y locales con el fin de formar profesionales comprometidos en el desarrollo regional (UVI, 2007).

#### **5.2.6 La "investigación vinculada" (IV)**

La IV se concibe como una actividad crucial en la formación del gestor(a). La vinculación se realiza por equipos de trabajo<sup>187</sup> durante los cuatro años de la carrera. Se inicia con un diagnóstico y selección del tema de investigación en los primeros semestres y después inicia el trabajo directo con los grupos. Es una actividad que –desde el discurso oficial–, conjunta la teoría en el aula y la práctica y otorga la oportunidad para que el educando reflexione sobre la práctica, vuelva al aula, teorice y retorne a la práctica:

Un elemento central lo constituye la investigación, que en la óptica de la DUVI no puede ser sino vinculada: la investigación es la fuente que alimenta la docencia y que proporciona los elementos para las actividades de diagnóstico, evaluación y transformación necesarias para hacer de las experiencias de formación un proceso dinámico, que se corresponda con las necesidades de un entorno complejo. La investigación es un elemento crucial que acompaña y sustenta la oferta académica a partir de la formación y actualización continua, el diseño curricular, los procesos de enseñanza y aprendizaje y la vinculación con el entorno local y regional (Constantino, 2009:20).

---

<sup>187</sup> Para Matus, el trabajo grupal surge como una práctica identitaria vinculada a la UVI, ya que se pudo observar que esta consistía en una forma de pertenecer a un grupo y a la vez contribuía a hacerlos sentir más identificados con la institución (2010:135).

Desde el primer semestre –pero sobre todo a partir del tercer semestre–, las alumnas(os) comienzan a integrarse a la vida comunitaria y a ejecutar un proyecto de IV con un grupo elegido al interior de las comunidades, lo cual genera una visión amplia de las problemáticas y necesidades de la región y las diversas estrategias para aportar (UVI, 2007).

La realización de proyectos por los y las alumnas en las comunidades se reconoce como “otro espacio educativo fuera de la escuela y de la educación formal” (UVI, 2005:18); “la comunidad es un punto nodal de la enseñanza aprendizaje” (Matus, 2010:150). A su vez que “entrelaza la cultura escolar y la cultura comunitaria” (2010:151).

Esta misma autora rescata a través de la "investigación vinculada" (IV), la generación de múltiples aprendizajes significativos de su profesión, el reconocimiento de sus raíces –lo que permite reafirmar y reinventar su identidad comunitaria–, a la vez que se propone un espacio donde dialogan saberes escolares y comunitarios:

Los estudiantes de la UVI han reconocido que el proceso de cognición situada o el aprender haciendo se desarrolla en el contexto donde realizan el contacto con la comunidad, por lo que los aprendizajes que se realizan en este tipo de contexto son de relevancia para los estudiantes (Matus, 2010:127).

Lo que se destaca de la IV es que además de potencializar las habilidades y competencias del gestor(a) en la práctica, el estudiante se involucra en procesos de gestión, investigación e intervención con grupos de la comunidad, contribuyendo a la idea de desarrollo que la UVI sustenta.

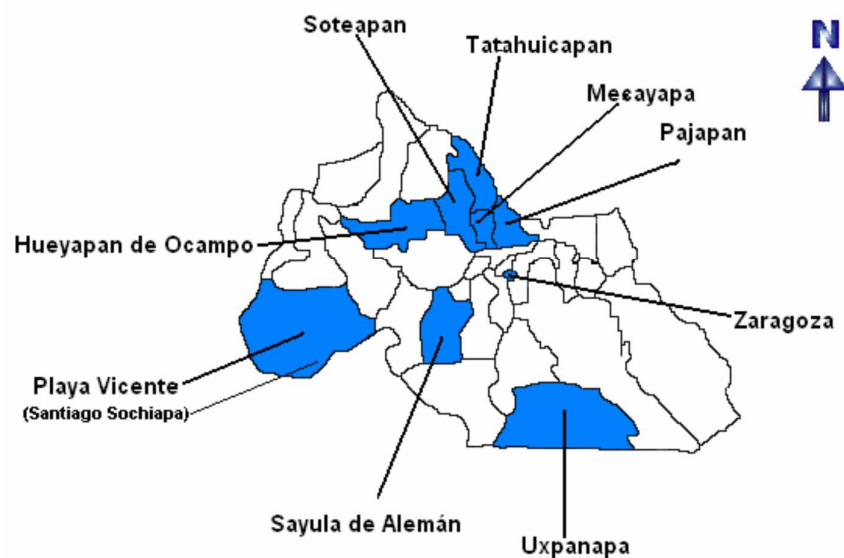
### **5.3 UVI sede las Selvas**

Este apartado tiene la finalidad de presentar el proceso de gestión, infraestructura, matrícula, plantilla académica, requisitos de admisión y criterios de selección de la UVI Selvas, que están operando por los y las estudiantes y su manutención.

### 5.3.1 Proceso de gestión de la sede

La sede UVI Selvas se encuentra en la localidad de Huazuntlán, Municipio de Mecayapan, ubicado en la Sierra de Santa Marta (SSM).

**Mapa 4. Municipios que integran la región intercultural de la UVI sede Selvas**



Fuente: UVI (2005).

Según la reconstrucción histórica elaborada por investigadores(as) y tomando en cuenta las entrevistas realizadas, puede decirse que los actores comunitarios pugnarón para que se instalara la universidad en Huazuntlán debido a que la propuesta congenió con iniciativas previas de actores y líderes de la región con diversas afiliaciones políticas para la gestión de este nivel educativo.

Varios actores coincidieron en que ellos estaban buscando desde hace varios años que se abriera un tecnológico en la región, y no tanto una universidad intercultural:

El asunto no era una universidad intercultural, era un tecnológico, yo había solicitado un tecnológico porque aquí se necesita levantar, el darle prioridad a la palma de aceite, los técnicos de los agrónomos; sí, ese era mi propósito, gestionar un tecnológico y una escuela C.B.T.A. una preparatoria C.B.T.A.<sup>188</sup> (E Raúl, actor comunitario nahua de Huazuntlán, gestor del proyecto UVI Selvas, febrero 2011).

Incluso se planteó la opción de una universidad indígena autónoma:

Platicando con el profesor X que era uno de los líderes de la asociación de profesionistas indígenas, y con el abogado X, y le dijimos: “¿por qué nosotros que somos de la región, que hemos sido estudiantes indígenas no se nos da el privilegio?” [...] Queríamos una universidad para los indígenas, entonces empezamos a entablar mucha comunicación, ahí conozco a X con otra iniciativa por otro lado y ahí conocí a X, ya nos dijeron si nos incorporaron al proyecto, pero la mayoría de los que estaban ahí no eran indígenas. *Nosotros queríamos una universidad independiente* [...] (E Víctor, ex académico UVI Selvas, actor comunitario, marzo 2011) (El subrayado es mío).

Todos convergieron en los beneficios que se visualizaban al tener una institución de educación superior. Por un lado, la profesionalización de jóvenes de la región para contribuir al desarrollo regional; por otro, detonar la economía y atraer recursos estatales y federales debido al prestigio de tener ese nivel educativo en la localidad.

Para la gestión de la sede, se organizó un comité de construcción que negociaría su epicentro –pues todos los municipios estaban interesados–, el cual exigió cabildeo y varios procesos de negociación entre los líderes de la región<sup>189</sup>:

En Pajapan ofrecían la playa, en Soteapan por allá, en Tatahui al lado del relleno sanitario. Nosotros vimos que el epicentro era Huazuntlán. Aparte en Tatahui estaban los del PRI y pues nos ofrecían ese terreno para hacernos quedar mal, entonces convencimos a Huazuntlán, el comisariado [...] Una universidad iba a detonar muchas cosas su economía y que su gente tuviera otra alternativa de subsistencia. [...] Había los líderes que eran muy fuerte en la sierra, eran como la élite política de izquierda, que siempre habían levantado la voz en la sierra, teníamos el apoyo de los grupos académicos de la universidad. El primer obstáculo era convencer [...] Y convencimos a los líderes de Uxpanapa y Sochiapan para que se instalara aquí (E Víctor, ex académico UVI Selvas, actor comunitario, marzo 2011).

---

<sup>188</sup> El C.B.T.A significa Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario.

<sup>189</sup> Para una semblanza histórica del proceso de gestoría y construcción de la UVI, cfr. Matus (2008).

Las instalaciones provisionales fueron el antiguo ex albergue del Instituto Nacional Indigenista (INI) que estuvieron terminadas en septiembre de 2005. Este terreno ejidal, ubicado a un costado del pueblo de Huazuntlán y en un cruce de caminos, fue donado y habilitado por la gente de ahí y de otros pueblos comunidad (Constantino, 2009), quienes fueron convocados a varias faenas para desmontar las anteriores instalaciones, limpiar el terreno y tenerlo listo para la apertura de la universidad<sup>190</sup>.



Fuente: Matus (2010).

---

<sup>190</sup> “Cuando donaron las tierras de la UVI, todo el pueblo llegó; niños, mujeres, hombres, ancianos. Que si el gobierno lo hubiera hecho cuánto le hubiera salido. Cuando terminan de donar esa tierra para el terreno, lo donan con un benéfico para alguien, un beneficio para todo, porque se dio una parte y esos ve también la colaboración, te doy esta tierra para que vivas, pero para nosotros y por nosotros. Es algo complicado de entender pero así es. *Es esa ayuda mutua que existe aún*” (E Raúl, actor comunitario nahua de Huazuntlán, gestor del proyecto UVI Selvas, febrero 2011) (El subrayado es mío).

En marzo de 2010 se abrieron las nuevas instalaciones construidas en terrenos donados por la UV, a unos cuantos metros de donde se encontraba la sede provisional.



Fuente: Dulce Gómez (2012).

### 5.3.2 Matrícula estudiantil

En su inicio ingresaron más de cien jóvenes procedentes de diversas partes de la región a cursar las licenciaturas ofertadas GAI y DRS:

Los estudiantes provienen principalmente de los municipios de la sierra de Pajapan, Tatahuicapan, de Mecayapan, de Soteapan pero también por la difusión que se le ha hecho a la licenciatura hay estudiantes que provienen de lugares muy distantes como el

Valle de Uxpanapa y de Playa Vicente y de Sochiapan (E Miguel, profesor por horas, febrero 2011).

También hay algunos procedentes de las ciudades de Acayucan, Minatitlán, Coatzacoalcos, pero han sido la minoría. La primera generación ha sido la que reportó la más alta matrícula de la institución desde su inicio. Estaba compuesta por alumnos entre dieciocho y treinta y tres años interesados en cursar estudios superiores, que no habían podido acceder por carecer de una oferta de instituciones de educación superior en la región:

Había estudiantes que no habían podido acceder a la educación superior y pues habían un montón de rezagados que entraron, y pues ahora estamos captando a los chavos de los bachilleratos. Una matrícula de 60 es la estándar, 64, 65, 66 es lo que recibimos, pero si la primera generación eran bastantes (E Alan, académico UVI Selvas, marzo 2010).

Las generaciones posteriores se caracterizan por ser menos numerosas (de 40 a 30 alumnos por generación. La mayoría se encuentran entre el rango de edad de 18 y 22 años, aunque también hubo pocas personas de alrededor de los 30 años en las dos primeras generaciones.

En los años iniciales Selvas fue la sede con más estudiantado:

La Sede que más aporta a la matrícula es la de Las Selvas, quizás por una combinación entre el largo proceso organizativo y asociativo que existe en la región, tanto como por el hecho que conforme a los diagnósticos realizados en 2004-2005 para la definición de las sedes, es donde había potencialmente una mayor demanda de acceso a servicios educativos de nivel superior (Constantino, 2009:29).

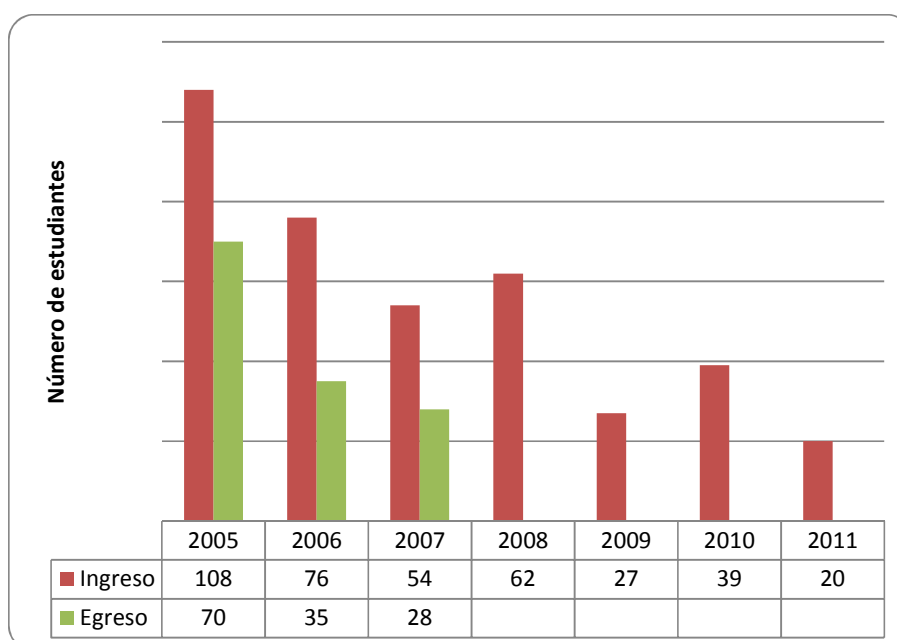
Al 2012 la sede atendía a ciento doce jóvenes –en su mayoría–, divididos en cuatro semestres: segundo, cuarto, sexto y octavo, según datos de la Secretaría académica DUVI en febrero 2012. Al 2015 y según datos del actual coordinador: se cuenta con 69 estudiantes (s/a, 2015). Una investigadora de la UVI comenta: “La región se ha transformado en una oportunidad para la preparación universitaria de muchos pobladores de la zona” (Matus, 2010:147).

Respecto al egreso, según la base de datos de la Secretaría Académica de la UVI Selvas proporcionada en octubre de 2011, han egresado un total de ciento veintinueve

personas de tres generaciones de la LGID. De la primera generación salieron setenta y ocho; de la segunda, treinta y ocho; y de la tercera generación egresaron trece personas<sup>191</sup>. El 62% de los egresados corresponde a mujeres.

A continuación presento una gráfica basada en un informe de sede Selvas de junio 2011. Aunque la información no corresponde totalmente con los datos aquí proporcionados, ilustra el comportamiento de la matrícula estudiantil de 2005 a 2011, así como la eficiencia terminal.

**Gráfica 3. Ingreso y egreso UVI Selvas 2005-2011**



Fuente: Elaboración propia (2012) con base en UVI Selvas 2011.

Según esta gráfica, en el 2007 se observa un decrecimiento considerable de la matrícula y aunque en 2008 hay un repunte de alumnado inscrito por encima de los sesenta estudiantes, en 2009 vuelve a bajar a sólo veintisiete inscritos. En 2010 hay un ligero

<sup>191</sup> Dieciocho estudiantes más de la tercera generación estarán por egresar en los meses siguientes, debido a que tienen pendientes asignaturas o el documento recepcional (trabajo final para obtener el grado de licenciatura). Datos obtenidos de la Secretaría académica de la UVI Selvas, octubre 2011.

incremento con treinta y nueve y en 2011 con su matrícula más baja desde su apertura con tan solo veinte personas.

Existe un conjunto de factores que han incidido en esta baja matrícula, entre los cuales se puede mencionar el cambio de carreras, el decremento en el presupuesto, la capacidad instalada propuesta por la UV y la apertura de instituciones de educación superior en la región<sup>192</sup>. Cabe señalar que este fenómeno en la matrícula se presenta también en las demás sedes.

En relación al egreso y según datos al cierre de junio 2011, en la primera generación (2005-2009) egresó el 64.81% de los inscritos; en la segunda generación (2006-2010), el 46.05%; y en la tercera generación (2007-2011), el 51.85% (DUVI, 2011). Estos datos ubican a la UV dentro del rango de media nacional del 57% planteado por la SEP (SEP, 2006).

Empero si tomamos en cuenta las cifras de egreso obtenidas de la base de datos del alumnado, el porcentaje de eficiencia terminal de la tercera generación baja al 40%, lo que nos habla de un porcentaje alto de deserción que tendrá que ver con un conjunto factores similares a los de la baja matrícula.

Al mes de marzo de 2015 se cuenta con seis generaciones que egresaron, con un total de 207 Licenciados(as) en Gestión Intercultural para el Desarrollo (s/a, 2015).

### **5.3.3 Plantilla académica**

La UVI Selvas ha tenido cuatro coordinadores: los dos primeros (que ejercieron sus cargos en los periodos de agosto de 2005 a agosto de 2006 y septiembre de 2006 a agosto de 2008, respectivamente) han sido actores comunitarios nahuas de la región. En adelante, ha habido dos coordinadores no indígenas, uno de ellos procedente de Veracruz (entre septiembre de 2008 y septiembre de 2011) y otro con formación en

---

<sup>192</sup> A partir del 2006 se ha incrementado notablemente la oferta educativa de IES en la Sierra de Santa Marta, como lo vimos en el contexto comunitario (cfr. Capítulo 4).

antropología (desde octubre de 2011, hasta 2015), que ha sido promotor de Culturas Populares en la región.

En el período de febrero a julio 2012 se contaba con una plantilla administrativa y académica en la que se encontraban: un coordinador, un apoyo académico, un apoyo administrativo, una secretaria, un encargado del área de cómputo, cinco responsables de orientación, ocho profesores de tiempo variable, dos profesores de la UEA Coatzacoalcos, y cinco profesores que vienen de la DUVI Xalapa (DUVI, 2012f). Al año de 2015 según el coordinador en curso, se cuenta con 10 docentes y un administrativo de planta (s/a, 2015). Los perfiles profesionales de la plantilla académica de la sede suelen ser variables; hay antropólogos, psicólogas, ingenieros, biólogos, profesores normalistas, administradores, entre otros.

#### **5.3.4 Requisitos de admisión**

Inicialmente los requisitos de admisión consistían en una entrevista para identificar ciertos datos socio económicos y educativos, un escrito realizado por el o la aspirante que incluyera sus expectativas personales y el esbozo de un proyecto de investigación y servicio a su pueblo, municipio o región; y por último, una carta compromiso de algún miembro de la comunidad, sabio, autoridad municipal o tradicional, o de una organización que sustentara su labor en la contribución al desarrollo de la comunidad. No obstante y de manera reciente, se incluyó la elaboración del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior EXANI II del Centro para la Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) con fines diagnósticos<sup>193</sup>.

Este nuevo requisito –incorporado en 2010– fue objeto de críticas por algunos académicos e investigadores(as) de la UV, con el argumento de que este examen presentaba un carácter discriminatorio al estar diseñado para estudiantes urbanos, por

---

<sup>193</sup> Una investigadora alude a un motivo más por el que se incluyó este examen, pues cuando no existía este requisito era entendido “como un rasgo que resta calidad a la institución y a la carrera que oferta” (Meseguer, 2009:63). Coincidió en que esta medida se realizó para tratar de estandarizar los criterios de acceso a todas las entidades académicas de la UV y como un elemento que genera prestigio.

lo tanto podría ser un filtro para los y las aspirantes de las regiones interculturales que provienen de escuelas rurales.

El coordinador de la sede –en su momento– mostró sus argumentos en contra:

El CENEVAL es un examen de discriminación, no lo podemos aplicar, el CENEVAL no aplica. Y en rectoría pues CENEVAL ya van a empezar a aplicar. Y yo: ¡no! no puede ser CENEVAL a las comunidades, por esto y esto, y lo que tiene es esto y esto. Y lo que tengo yo es que manejo políticas educativas y como conozco de discursos de educación y demás, pues yo decía: un examen estandarizado, que mide inteligencias, habilidades matemáticas, lógico verbal, etc. No se puede aplicar a las comunidades (E Alan, académico UVI Selvas, marzo 2011).

El CENEVAL se incluyó como parte del proceso de inscripción además los procedimientos en línea requisitados para todas las facultades de la UV en Veracruz. Según la opinión de los y las académicas de la sede, el ajustar la inscripción de la UVI a los tiempos y formas definidas por la UV, se complejizan los procesos, pues existen circunstancias que interfieren como el alcance de la promoción y difusión de la UVI en la región –con alcances limitados–, y además el llenado en línea de la solicitud parece difícil porque existen deficientes conexiones de internet en las regiones:

Los tiempos de las convocatorias UV son siempre insuficientes en el medio rural, y con frecuencia la institución termina excluyendo a una población que llega generalmente tarde, y a veces aún indecisa a los procesos de preinscripción o inscripción (Meseguer, 2009:63).

La población que asiste a esta sede está conformada principalmente por jóvenes que al terminar sus estudios de bachillerato ingresan a la UVI. Generalmente provienen de telebachilleratos, del Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CEBETIS), del Colegio de Bachilleres del estado de Veracruz (COBAEB), Instituto Veracruzano de Educación para Adultos (IVEA), o del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), entre otros<sup>194</sup>.

---

<sup>194</sup> Se reconoce así ciertas habilidades por fortalecer, como los hábitos de lectura, expresión oral y escrita y el uso de programas computacionales. Estas deficiencias son producto de la calidad del sistema de

### 5.3.5 Ingreso a UVI y manutención

La difusión de la UVI en las localidades parece tener una injerencia clara en su selección como opción educativa. Generalmente uno o dos meses antes inician los anuncios en el palo que habla<sup>195</sup>, se presentan spots publicitarios que salen rutinariamente en los voceos comunitarios, así como anuncios en prensa y visitas a los bachilleratos cercanos en las que se ofrece una plática de difusión y entrega de materiales de información acerca de la licenciatura. En estas visitas se invita a profesores, egresados(as) y algunos estudiantes para que cuenten su experiencia sobre la licenciatura y muestren la labor comprometida de la UVI en la región. Además la recomendación entre familiares o amigos principalmente, ha tenido un papel muy importante especialmente en el ingreso de los y las jóvenes las tres primeras generaciones.

Los y las estudiantes que se han inscrito a la UVI presentan una diversidad de historias personales respecto al interés y selección de la universidad. Primeramente opera el amplio reconocimiento y de ascenso social que significa ingresar a la educación superior y obtener un título de licenciado/a en esta región, especialmente cuando son las primeras generaciones que acceden a este nivel educativo en sus familias:

Mi papá lo mucho que tiene es secundaria, mi mamá la primaria y mis hermanos prepa y secundaria. Mi mamá no terminó ni la primaria y mi papá la primaria y nada más tengo un hermano que está estudiando la prepa. Para mi familia soy su orgullo, para mis tíos y mis abuelos, porque soy la única [...] El hecho de haber ingresado de aquí ya fue un logro para ellos [...] Pero sí se nota que ellos se emocionan al creer que yo estoy echándole ganas (E Violeta y Rumalda, estudiantes nahuas, 2do y 4to semestre, febrero 2011).

Otros criterios están asociados con las posibilidades económicas –dictadas por las propias familias– y la cercanía de sus lugares de residencia, pues estudiar en las ciudades

---

educación del que provienen, misma que se pone en entre dicho (Dietz y Mateos Cortés, 2010), pues se reconocen un conjunto de características educativas (cfr. Capítulo 7 y 8).

<sup>195</sup> Se refiere a un equipo de sonido que se encuentra generalmente en las tiendas de abarrotes y que existe en varios barrios de la comunidad para dar avisos de diversa índole, como funerales o llamadas telefónicas.

más cercanas requiere de una inversión muy alta que la mayoría de las familias no puede pagar.

Una investigadora de la IIE señala que la selección de la institución se realiza en su mayoría por falta de recursos económicos o poco puntaje en el examen para entrar a otras instituciones de mayor preferencia<sup>196</sup>, como facultades de la UV con carreras convencionales ubicadas en ciudades medias dentro de sus regiones, aunque también hay aspirantes que desde el inicio optan por el plan de estudios de la UVI como primera opción: “no tenían planes de estudiar en la UVI [...] Otros sí entraron porque les interesó el programa de la UVI” (Matus, 2010:116-117).

Esta selección de la UVI como segunda opción se evidenció en la mayoría de los discursos de egresados(as) y estudiantes con los que tuve contacto:

Mi sueño era ser licenciado en derecho (E Óscar, estudiante nahua 8vo semestre, marzo 2010).

Yo quería estudiar comunicación en Coatza y como te decía que por falta de recursos, no fue posible irme para allá y ya vine a parar acá [...] Yo quería ser médico, si presenté el examen en la UV, pero algo extraño pasó y no aparecí en ninguna de las listas, y me enteré de aquí de la UVI y dije ya pues, fue la última alternativa (E César, estudiante nahua 6to semestre, marzo 2010).

En esta línea, un académico señala un nicho de oportunidad para captar aspirantes a la UVI debido a la preferencia que tienen los y las jóvenes de la región para estudiar carreras convencionales de la UV y el difícil acceso que tienen para hacerlo:

Yo he podido ver que los chavos que viven en esas comunidades, cuando les ofreces: “¿quieres ser médico general o quieres ser gestor intercultural en el desarrollo con especialidad en medicina tradicional?” El chavo dice: “no, yo me voy contigo y quiero que me capacites para el examen”. Desafortunadamente hay carreras a las que los chavos no tienen acceso y es ahí donde creo que hay un área de oportunidad bastante gruesa para la UVI (E Leonardo, académico UV, enero 2010).

---

<sup>196</sup> Diversas problemáticas confluyen para que los aspirantes procedentes de comunidades campesinas, indígenas o incluso urbanas, no puedan acceder a las universidades públicas (en este caso la UV como la más mencionada). Por un lado, la gran demanda que existe para ingresar a la universidad, además de la saturación y competencia de ciertas carreras convencionales como medicina, derecho, pedagogía, entre otras, donde solicitan altos porcentajes en el examen de admisión. Otros factores son el desconocimiento del proceso de inscripción y los altos costos de movilidad que implica la migración escolar a los centros urbanos.

Es interesante observar cómo para un porcentaje representativo de los inscritos en la UVI, la LGID no constituía su primera opción de estudios superiores debido al desconocimiento del campo profesional de la gestión intercultural y la preferencia por cursar alguna licenciatura conocida<sup>197</sup>. Sin embargo, conforme van pasando los semestres y hay una familiarización con el modelo educativo y carrera profesional, los estudiantes muestran mayor interés por el apoyo a sus comunidades así como una mejor comprensión del área de estudio aunque se manifieste confusión respecto al perfil profesional (cfr. Capítulo 8).

Ya una vez que me empecé a empapar en la UVI me di cuenta de que yo estaba en otra parte de la medicina, en la parte más social, y eso me interesó y sigo interesado en trabajar con las comunidades (E estudiante 6to semestre orientación salud, marzo 2010).

En los capítulos posteriores se evidenciará el compromiso y apoyo social al que aluden los y las jóvenes, a través de sus discursos y fraseologías incorporados gracias a las concepciones académicas que resignifican en su paso por la UVI (cfr. Capítulo 8).

Respecto a la manutención en su vida estudiantil, los y las estudiantes comentan los diversos medios que utilizan para poder cubrir todos los gastos que supone ir a la UVI, como el transporte en camionetas rurales para llegar a Huazuntlán, el desayuno o comida –pues las clases terminan alrededor de las cuatro de la tarde–, o el hospedaje para jóvenes que vienen de regiones como Uxpanapa, o de Catemaco, por mencionar algunos, o las salidas de campo que requieren de transporte, comidas, etc<sup>198</sup>, además de los libros y otros gastos.

---

<sup>197</sup> Me refiero a las carreras universitarias clásicas, como medicina, enfermería, derecho, psicología, contabilidad, administración, etc., a las que muchos jóvenes del país aspiran.

<sup>198</sup> En el caso de las semanas de campo, que son una vez al mes a lo largo del semestre, se les otorga un apoyo económico por parte de la DUVI. No obstante, en muchos casos parece que este recurso no logra llegar a tiempo a la sede, o en varios casos es insuficiente para cubrir los viáticos que supone las actividades de IV. En diciembre de 2011 se subió el monto por alumno para el trabajo de campo a \$1,500

Cabe mencionar que en la mayoría de los casos, el total de los costos monetarios son asumidos por la familia pues se concibe a la universidad como una inversión a futuro. De este modo, el esfuerzo que se hace implica que las familias dejen de percibir el aporte económico o de fuerza de trabajo de los hijos e hijas. Matus por un lado, señala: “ser universitario puede significar el quitar un integrante que apoye económicamente a la familia” (2010:162). Meseguer por otro, habla del desequilibrio que esto representa: “los hijos cumplen una función económica sustantiva para el sostenimiento cotidiano y donde la ausencia de un solo de ellos merma de forma considerable el precario equilibrio” (2009:62).

Las historias personales respecto al apoyo económico y el esfuerzo que supone para estos jóvenes son muchas. Conocí el caso de una chica de Ocotán Chico de la Sierra de Sotepan que todos los días se despertaba a las cuatro de la mañana para moler café, para después llevarlo y venderlo en la UVI –a dos horas de camino o más de su casa–, pues de no hacerlo significaba no tener el monto del transporte del día siguiente. También registré el testimonio de la madre de otra chica de Chinameca, gracias al cual me enteré de que, cuando su hija decidió entrar a la UVI, el padre fue el primero que se opuso debido al esfuerzo económico que suponía para él –que se dedicaba al campo y complementaba sus ingresos trabajando como peón en diferentes obras–. La madre relató que tuvieron largas discusiones para convencer al papá de dejar a la hija estudiar, hasta que llegaron al acuerdo de pedir el apoyo económico a un tío paterno que trabajaba en Minatitlán y así fue como ingresó a la UVI.

Este tipo de redes o apoyos familiares cercanos o de parientes para costear los estudios fue comúnmente referido en las entrevistas que sostuve con varios estudiantes. Incluso, algunos de ellos me relataron que sus parientes en Estados Unidos les mandaban dinero para pagar sus estudios.

En la UVI Selvas, la mayoría de los alumnos y alumnas cuentan con el apoyo del Programa Nacional de Becas y Financiamiento (PRONABES) del gobierno federal (SEP, 2014) o de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), con

---

pesos (90 euros) para todo el semestre, según indicó el Director de DUVI en los foros de discusión y replanteamiento de UVI.

el que logran administrar los costos universitarios, con el inconveniente de que en varios casos no llega a tiempo o “tienen el riesgo de perder el apoyo si bajan de calificación” (Matus, 2010:146), o no llenar bien la solicitud<sup>199</sup>, o no atienden los tiempos para el llenado de trámites, entre otros:

La mayoría tenemos beca de Pronabes, que cada ciclo escolar la aumentan, son \$7000 pesos por año<sup>200</sup>, como \$700 pesos mensuales por 10 meses, pero por ejemplo, apenas hace dos semanas nos acaban de pagar lo del 4to semestre y voy en 6to, o sea, va con un año de retraso y te pagan lo que ellos quieren, te pagan 2 o 3 meses, y luego otra parte (E Romina, estudiante afromestiza 6to semestre, marzo 2010).

Así mismo los y las jóvenes gestionan apoyos por parte de los municipios, y ayuntamientos, así como de otras instituciones como la Fundación de la UV por excelencia académica, o la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) que dan preferencia a hablantes de alguna lengua indígena.

Hay universitarios que cuentan con la beca del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)<sup>201</sup> –otorgada a ex instructoras/os comunitarios–, pues al terminar con su servicio de docencia en comunidades se les dan de 30 o 60 meses de apoyo económico para la continuación de sus estudios. Estas becas pueden oscilar entre \$ 953.50 a \$1159 pesos (entre 58 y 70 euros) en caso de que haya sido capacitador o asistente educativo y según el número de cursos escolares que haya participado<sup>202</sup>.

En algunas ocasiones los y las estudiantes realizan otras actividades laborales por cuenta propia:

Mi familia es de escasos recursos, entonces si lo veían un poco limitado el que yo entrara a la universidad, pero yo les dije: “yo voy a hacer todo lo posible”, y pues sí, le echo ganas para ver si hay becas de excelencia, o cosas así, cosas que vendo, que zapatos,

---

<sup>199</sup> La coordinadora académica me comentó que había muchos formularios mal llenados cada semestre debido a que muchos necesitan mejorar su comprensión de lectoescritura (Diario de campo, marzo 2011).

<sup>200</sup> Aproximadamente 420 euros al año.

<sup>201</sup> El CONAFE es un organismo descentralizado que ofrece programas de educación comunitaria en zonas rurales, indígenas, migrantes, de alta marginación en el país, con el fin de ampliar el acceso y la cobertura de educación a la población infantil (CONAFE, 2015).

<sup>202</sup> Cfr. Acuerdo número 451 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Inicial y Básica para la población Rural e Indígenas publicado en el Diario de la Federación en diciembre de 2008 (CONAFE, 2009).

que cosméticos y así me la voy llevando (E Romina, estudiante afromestiza 6to semestre, marzo 2010).

Como lo mencioné antes, la educación universitaria de los hijos supone un sobreesfuerzo para las familias, especialmente cuando son de bajos recursos<sup>203</sup>. Los profesores opinan al respecto:

Sabemos que los que vienen a la UVI no son de los lugares más pobres [...] Necesitamos que la gente de la sierra bajen, entre todos nosotros necesitamos que nos apoyemos. Hay que hacer difusión más por esas zonas, vamos haciendo rutas para ver quienes lo hacen (Reunión profesores febrero, 2011).

Esta situación sugiere diversas reflexiones y estrategias que son puestas en marcha tanto por la DUVI, como por los académicos y profesores de la sede al observar los perfiles de ingreso y el nivel de cobertura en esta esta región del sur de Veracruz.

La cotidianeidad de la universidad trasciende los documentos fundacionales y las intenciones de quienes la hicieron posible; en ella, los papeles protagónicos son de quienes hacen la universidad y es por esta razón que en los siguientes apartados me centraré en analizar las nociones y concepciones de esos actores, así como el funcionamiento de este campo universitario.

Desde su inicio, la UVI ha pasado por una serie de circunstancias históricas que la han hecho ser lo que hoy es: un conglomerado de diversidades que operan entre los discursos, las prácticas y sus contradicciones, en el camino de construir una nueva licenciatura y actuar profesional que fructifique en el desarrollo de la región. Dicho develar histórico será pincelado en el siguiente escrito, con el objetivo de escudriñar las relaciones, fuerzas y pugnas que actúan como campo universitario.

---

<sup>203</sup> “El apoyo de la familia ya es bastante y hay pocas familias que han podido hacer que sus hijos estén, y no es que no quieran es porque no pueden, porque por el solo hecho de mandarlos aquí en camión, son \$10 pesos (.60 euros) diarios, es mucho, bastante y tenemos jóvenes que son de algunas comunidades indígenas que llegan aquí” (E Paco, profesor nahua por horas, y actor comunitario marzo 2011).

"El pasado me ha revelado la estructura del futuro".

*Pierre Teilhard de Chardin*

"Añorar el pasado es correr tras el viento".

*Proverbio ruso*



## 6. De la *otra UVI* a la *UVI institucional*

Tratar de caracterizar a una Institución de Educación Superior a través de momentos históricos no es asunto sencillo, pues un mar de acontecimientos inunda este intento de plasmar las coincidencias y disidencias que surgen en un proyecto educativo como la UVI sede las Selvas.

Esta universidad ha sido marcada por episodios de grandes bondades, otros no tanto; algunos críticos como choques, fracturas de grupos ideológicos o de poder, ajustes y pugnas que se encuentran presentes en cualquier institución de educación superior, como lo comenta Acosta: “una gran cantidad y diversidad de intereses confluyen en la educación universitaria, configurando diversas arenas de negociación y enfrentamiento de recursos, símbolos, poder y prestigio” (Acosta, 2005:15).

Recopilando y analizando los relatos de los y las académicas –profesoras que hablan de la historia de la universidad– se define a la UVI como una “sede pasional” o bien, que continuamente ha sufrido cambios. En palabras de un coordinador: “la sede ha sufrido una metamorfosis cabrona” (E Alan, académico UVI Selvas, marzo 2011). Es una institución que: “se transformó, fue cambiando y sigue cambiando” (E Pablo, administrativo nahua y actor comunitario, febrero 2011).

En torno a este dinamismo se pueden dibujar dos grandes momentos de la UVI que, con sus actores, “son propuestas que dan visiones políticas distintas, son dos UVIs distintas” (E Reynaldo, académico-investigador DUVI enero 2011).

Un primer momento, es catalogado por varios académicos como la fase *del romanticismo o de la otra UVI* –nombrada así por algunos estudiantes–, donde el slogan que predominaba era: “una universidad distinta a la tradicional y alternativa para la educación superior de los pueblos indígenas del Sur de Veracruz”.

*La otra UVI* –como llamaré a esta etapa– comprende desde su nacimiento hasta la salida del segundo coordinador de la sede, que marca la pauta del comienzo de un proceso paulatino de la formalización e institucionalización de las actividades dentro del

aparato institucional de la UV que ha sido su cobijo desde su surgimiento. También le llamo así por las nociones que circundan en el proyecto educativo, tales como el de comunidad indígena.

Al período posterior: la *UVI institucional*, la identifico a partir de la integración del tercer coordinador y el comienzo de la formalización de actividades de la UVI. Esta fase es sustancializada con el cambio a las nuevas instalaciones que representó simbólicamente la pérdida o paso de autonomía de un proyecto gestado *desde dentro*, a un proyecto con intereses renovados por otros grupos de la UV y no tanto por los actores locales que participaron en un inicio. En esta fase también se observa el paso de un modelo educativo distinto y alternativo con mayor práctica que teoría, a un modelo más de corte tradicional y predominantemente áulico.

Es importante señalar que estas dos etapas no pueden dissociarse la una de la otra completamente, pues hay algunas características de la *otra UVI* que siguen prevaleciendo en la UVI<sup>204</sup>, especialmente distintas nociones que se revisarán más adelante, y también tintes institucionalizadores durante esta primera etapa<sup>205</sup>, no obstante, para fines analíticos y con el objeto de diferenciar estas dos etapas, las nombro así.

A su vez existen patrones que han prevalecido ambos momentos históricos y que responden a los juegos de poder-posición y pugnas existentes en el campo universitario (cfr. Capítulo 2). Un ejemplo es la formación de grupos ideológicos distintos –que funcionan de manera distinta respecto a la posición tomada y que en un momento puede ser interna o en otro externa según la conveniencia–, fragmentaciones cíclicas

---

<sup>204</sup> Hay quienes opinan que existe un grupo de profesores que quieren regresar al mito de origen de la UVI, refiriéndose a esa fase primera romántica que se ha formulado de la UVI donde se tiene la falsa creencia que la UVI surge del movimiento zapatista: “son pocos los profesores que vienen del mito de origen” (Palabras de Director UVI, Foros de discusión, diciembre 2011). Para un profesor, este tinte romántico prevalece aún en la sede: “la UVI Selvas todavía se quedó en la primera fase y en esa visión romántica de generar procesos” (E Fabián, académico DUVI, febrero 2011).

<sup>205</sup> Entiendo estos tintes especialmente como aquellas acciones que produjeron resistencia y choques con las autoridades de la Dirección de la UVI (DUVI), como la reingeniería curricular llevada a cabo en 2007.

entre los docentes, pugnas por el poder o control y grillas<sup>206</sup> internas, que se agravan o exhiben en diversos períodos, dependiendo de sucesos e intereses específicos<sup>207</sup>.

## 6.1 La otra UVI

La primera es la fase del romanticismo [...] A mí me impresionó la cantidad de trabajo y compromiso que había entre los profes, y los jóvenes a la hora de presentarnos [...] Me llamó mucho la atención el compromiso de todos, impresionante pues, había una idea de cambiar cosas, estábamos conscientes de que podíamos hacerlo [...] Que si íbamos con una idea romántica, paternalistas, si tú quieres, sí, una idea guerrillera, milenarista que podríamos generar cambio, lo cual no es malo tampoco. Es una etapa previa con la realidad pura y dura (E Fabián, académico DUVI, febrero 2011).

Esta etapa corresponde al ingreso de la primera y segunda generación; se puede sintetizar como el momento de emprender un proyecto enunciado como “innovador”, de visibilizar a la UVI en la región y lograr un proceso de apropiación por parte de los actores comunitarios, el cual generó altas expectativas por parte de actores comunitarios, así como el tiempo de cimentar la esencia de la LGID mediante la gestación de proyectos de "investigación vinculada" que incidieran tanto en la formación integral de los nuevos profesionistas como los proyectos de desarrollo de la región.

Además, fue un tiempo de organización institucional de tender puentes con las autoridades de la región, así como consolidar el cuerpo académico. Sin embargo, el rasgo más notable de esta etapa será la incorporación de los movimientos sociales de la región y sus reivindicaciones particulares, así como las reacciones institucionales.

---

<sup>206</sup> La grilla es un término coloquial que se utiliza en la política mexicana para referir cuando se habla mal o se perjudica a una persona, grupo o proyecto con el fin de ganar escaños de poder y/o obtener beneficios de cualquier tipo según los intereses de algunos.

<sup>207</sup> Episodios de fragmentación entre la comunidad universitaria se han dado desde un inicio: “En un principio todo estaba bien en la UVI, era un grupo colegiado, todos nos llevábamos bien, convivimos. Pero en ese entonces a finales del primer semestre en julio, empezó una división entre los docentes que estaban en un bando y en otro, y empiezan las confrontaciones” (E Heriberto, administrativo, profesor nahua y actor comunitario, febrero 2011).

Desde el inicio del proyecto UVI, un conjunto de académicos, profesores profesionistas indígenas y otros actores con este pensamiento de desarrollo regional, comenzaron a idear y construir un modelo educativo propio. Este diseño estuvo influido por los perfiles profesionales y diversas concepciones de quienes participaron en esa ideación<sup>208</sup>.

De esta forma, los grupos de pensadores que colaboraron para el proyecto UVI Selvas fueron académicos procedentes de ciudad; profesores y profesoras indígenas y mestizos; líderes y actores comunitarios; militantes, activistas y personas que tenían experiencias previas académicas o bien en otras áreas del ámbito social, como el trabajo con organizaciones no gubernamentales o movimientos sociales (Mateos Cortés, 2010a):

Teníamos maestros, como una profesora que toda su vida ha estado en movimientos sociales, o como nosotros mismos, que nos hemos creado en esos movimientos sociales. Todos los maestros teníamos trabajo comunitario, todos habíamos escrito algo de la región sur de Veracruz (E Ivan, ex académico UVI Selvas, actor comunitario, octubre 2010).

El punto de encuentro fue la colaboración en un proyecto común en la región, enmarcado en una reflexión teórica respecto a los temas de desigualdad y la marginación de los pueblos. Todos los participantes manifestaron un interés genuino por detonar procesos relevantes de impacto social y desarrollo.

La mayoría de los actores se amistaban con una ideología de izquierda –siendo miembros de partidos o no– y tenían intereses personales específicos, tanto políticos como educativos.

---

<sup>208</sup> Mateos Cortés plantea que el diseño de UVI se debe a un conjunto de pensadores de los campos de la antropología y la educación –principalmente– que provienen de la corriente europea de estudios interculturales y son quienes conforman el equipo de investigación del Instituto en Investigaciones en Educación (IIE); en el enfoque transversalizador y constructivista de la interculturalidad predomina en el nacimiento del proyecto. Este primer grupo de pensadores es a su vez influido por un conjunto de profesionistas, etnolingüistas y activistas indígenas, que piensan la interculturalidad como “una estrategia de empoderamiento en contextos de diferencia cultural o étnica y de discriminación racista” (Mateos Cortés, 2010a). Un tercer grupo es el de los protagonistas de algunas ONG, de la región que contribuyeron a la idea intercultural mediante el argumento de entablar relaciones más sustentables con el medio ambiente y recuperar los saberes locales.

Un ejemplo fueron los primeros dos coordinadores de la sede; líderes indígenas que expresaron su intención de formar actores políticos y sociales en una zona donde el movimiento indígena estaba desdibujado y las personas de las comunidades esperaban un apoyo por parte de la UVI y sus estudiantes en la lucha de reivindicaciones sociales:

Nuestra idea era formar actores sociales [...] Nos juntamos los líderes que no habían estudiado, pero que es gente que trae mucho conocimiento de la región, los profesionistas indígenas que hemos aprendido mucho en las escuelas nos juntamos y cuando se crea este gran equipo [...] Es que todos piensan “ahí está nuestro defensor, ahí están los alumnos que nos van a ayudar” (E Víctor, ex académico UVI Selvas, actor comunitario, marzo 2011).

Debido a estas posiciones ideológicas se puso énfasis en el empoderamiento de la condición étnica de los estudiantes, donde lo indígena debía de ser valorado y resignificado. Por ello la lengua indígena a través del programa lengua y cultura cumplía una función transversal en la *otra UVI*.

En esta primera etapa, sobresalen un conjunto de características en cuanto su funcionamiento, el modelo educativo, el tipo de liderazgo de ambos coordinadores, la organización, forma de selección de la plantilla docente y toma de decisiones, las relaciones con las comunidades, con DUVI y la UV, así como las percepciones de estudiantes y egresados(as).

La premura del proyecto<sup>209</sup>, la ambición de abrir las sedes en cuatro regiones completamente distintas entre sí, así como el alto compromiso y esfuerzo por iniciar clases algunos meses después de haber gestionado la UVI en general, fueron algunas vicisitudes del inicio de la *otra UVI*.

Los y las jóvenes ingresaron a la nueva sede en el ex albergue del Instituto Nacional Indigenista (INI) con cierto temor de ingresar a una universidad nueva, de

---

<sup>209</sup> “Fue como un trabajo como al vapor, bueno no al vapor, pero sí un tanto improvisado, estábamos con la premura y las ganas de abrir las sedes” (E Berenice, responsable de orientación, abril 2011).

dudosa calidad o “patito”<sup>210</sup>, y con cierta confusión de lo que significaba lo intercultural<sup>211</sup>:

Mis papás me decían: “¿vas a entrar ahí?”, no pues es que decían que es una universidad *patito* y no sé qué, pues quien sabe, a mí nunca me vino la idea de que si era patito, pues era la universidad (E Alejandra, egresada nahua 1era generación, octubre 2010) (El subrayado es mío).

Se decía que la Universidad Veracruzana es de indígenas primero [...] Bueno esa es la universidad *porque están incultos* [...] Mucha gente se preguntaba: “¿y por ejemplo los de afuera entonces no podemos entrar, ya que no es de indígenas?” Pero pues si hay gente que vienen de otros lugares y que no hablan ninguna lengua o aunque sean aquí de cerca de la región, entonces ya se empieza a dar ese objetivo de intercultural (E César y Ernesto, estudiantes nahuas, 8vo semestre, febrero 2011) (El subrayado es mío).

En estos dos verbatim aparece la asociación entre los y las indígenas, su "incultura" y la baja calidad de la educación que el Estado oferta. Es interesante señalar cómo estos imaginarios –que engloban un sentido de inferioridad frente a lo urbano y poca valía– seguirán apareciendo a lo largo del estudio por los y las estudiantes y los actores comunitarios, en contraposición con el prestigio social que adquiere una persona que accede a la universidad.

### 6.1.1 Un modelo educativo “innovador”

Se inician las dos licenciaturas: Gestión y Animación Intercultural (GAI) y Desarrollo Regional Sustentable (DRS) bajo una idea de modelo educativo innovador<sup>212</sup>, que trata de romper con la hegemonía de la universidad tradicional occidental (Dietz, 2010), y por lo tanto resulta muy distinta de la “educación superior convencional” (Duclos, 2009:12).

---

<sup>210</sup> Adjetivo calificativo popular que se designa a la baja calidad en México.

<sup>211</sup> Dicha ambigüedad del concepto sigue permeando la actualidad de la UVI, pues en los foros de replanteamiento en diciembre de 2011 se presentó esta inquietud (UVI, 2012a; 2012e).

<sup>212</sup> Este discurso de modelo innovador fue percibido como un fenómeno de gran interés por investigadores para su análisis (como se pudo observar en la primera parte de este capítulo donde se exponen varios verbatim de los mismos) especialmente del Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) y el proyecto intersaberes que en los primeros años participó en la formación de docentes para la reflexión acerca de diversas temáticas como la interculturalidad: modelo educativo que trasgrede la forma hegemónica de hacer universidad, lo cual juega un papel fundamental en cómo se va alimentando el modelo educativo y las concepciones académicas con las que se imagina la UVI (cfr. Capítulo 7).

Para construir “una escuela mucho más abierta, mucho más colegiada” (E Diego, académico DUVI, enero 2011), el modelo educativo se centró en la “investigación vinculada” como el punto nodal, donde la práctica retroalimenta la teoría:

El énfasis era: “no queremos ser una universidad convencional, donde entremos en el aula, y se supone que ahí aprendemos y luego salimos a práctica de campo, con lo que nos enseñaron porque ahí está el conocimiento” (E Reynaldo, académico-investigador DUVI enero 2011).

En este primer período de UVI, el trabajo de campo era más extenso que el trabajo en aula, pues se pensaba que la teoría complementa la acción primaria de aprendizaje: trabajo con la comunidad y proyectos de “investigación vinculada” (IV)<sup>213</sup>. En esta fase se llevaron a cabo proyectos de diversa índole, mismos que dieron origen a la reingeniería de las carreras en 2007, como se verá más adelante.

El trabajo formativo trascendía el horario de clases y los días de UVI, se trabajaba fuera de horario, se acompañaba así a proyectos cuando se necesitaba. De esta forma la docencia, el curriculum y la organización estaban centrados en las investigaciones vinculadas de los alumnos<sup>214</sup>:

---

<sup>213</sup> Este modo de proceder generó críticas respecto a la predominancia de la práctica frente a la teoría: “muchos nos criticaron porque ‘ustedes son más prácticos, no toman en cuenta la teoría’” (E Ivan, ex coord. UVI Selvas, actor comunitario nahua, de Mirador Saltillo, marzo 2011). Incluso se criticaron los perfiles de los líderes indígenas, coordinadores de la sede debido a un perfil más político que académico. Para Duclos, una investigadora de la UVI, en esta etapa encuentra un desequilibrio entre la teoría y la práctica, en donde menciona que se le da mayor importancia a la segunda: “el desequilibrio es obvio y amenaza volverse una nueva jerarquización de los saberes al revés” (2009:17).

<sup>214</sup> Esta innovación en el campo educativo de la educación superior intercultural en México atrajo gran interés por parte de investigadores para analizar el fenómeno como (Dietz, 2010, 2011; Mateos Cortés 2010a; Duclos 2009; Matus 2010), entre otros, incluyéndome a mí. Gracias a estos relatos, la UVI se posicionó como una universidad intercultural “modelo” a nivel nacional y como institución de innovación en varios artículos y congresos de educación intercultural en México y en el extranjero.



Modelo educativo de la UVI.

Fuente: Elaboración propia (2012).

Respecto al modelo educativo que se estaba gestando en esta etapa, Melanie Duclos, comenta la relación entre la teoría y la práctica:

La teoría está casi siempre relacionada con la experiencia. La de los maestros, la de los alumnos, la de la comunidad a partir de los discursos y observaciones realizadas en el terreno. Se construye la teoría junto con la práctica. Pero no sólo: se construye la teoría junto con la práctica para la práctica. La “teoría UVI” está claramente orientada a la acción. Nuevo desafío a la “educación superior convencional” (Duclos, 2009:12-13).

Un profesor describe algunas de las experiencias educativas de ese tiempo, donde trascendían los convencionalismos y prácticas clásicas de las universidades caracterizadas por el aprendizaje bajo la conducción docente en aula y el énfasis en los contenidos frente a los procesos y la práctica<sup>215</sup>:

Y cuando decíamos: “queremos una universidad distinta en el discurso y también en la propia práctica [...] Esto no pasa en la universidad convencional”. Pero como ellos no tenían el referente pues fue fácil, ir generando nuevas prácticas, experimentar con

<sup>215</sup> “Esta forma de trabajo produjo fuerte críticas por parte de los académicos de DUVI, al plantear los reduccionismos del conocimiento: “los libros ¿pa’ qué?”, los llevó al extremo opuesto. Se generó cierto sesgo medio anti intelectual” (E Reynaldo, académico-investigador DUVI enero 2011).

nuevas posibilidades [...] Por ejemplo, no les pedía reporte de lectura porque no me parecía que fuera importante que ellos me entregaran, pues se notaba en la discusión si habían leído. Pues además de lo que leían era para su propia experiencia, no era abstracto o que fuera lejano. Pero si decían: “oye pero me parece raro que nosotros trabajemos así”, pero también decían: “creemos que esta forma de estar trabajando es idónea, pues aprendemos más, leemos más, estando en contacto con la gente, creemos que estamos contribuyendo a un desarrollo regional” (E Emanuel, académico DUVI, diciembre 2010).

Finalmente lo que estaba moviendo los engranajes profundos del modelo, era justamente esta idea de desarrollo regional y trabajo comunitario a partir de un estilo de trabajo más de una educación no formal, y referido a cómo se labora en una organización no gubernamental, según expresa un académico:

Y la dinámica de trabajo en las ONG, puedes estar 10 días trabajando intensamente, y luego te vas, registras y te vas unos dos días [...] Pues inclusive estos chavos trabajan más sábados y domingos, pues era cuando estaba más completa la gente. Y pues para ellos no había sábados ni domingos. Sí teníamos ciertos acuerdos cuando teníamos que estar todos, cuando teníamos que estar en la UVI, “presenta avances”, pero eso se negociaba con los estudiantes en función de su trabajo (E Emanuel, académico DUVI, diciembre 2010).

Para varios actores comunitarios prevaleció el ánimo de seguir abonando y descubriendo esta forma de hacer “teoría y práctica”, por ello se concedió mayor flexibilidad a la experimentación para la construcción de este modelo alternativo. En el fondo se trataba de ir dotando de sentido a una serie de conceptos teóricos aplicados en esta forma de hacer universidad intercultural, este último slogan fue traducido al designio de valorar aquellos catalogados como “saberes comunitarios o locales”.

Cuando empezamos fue como un proyecto como muy, a lo mejor como más de la utopía de lo que queríamos construir de la educación intercultural, un tipo de educación alternativo, diferente, donde el enfoque fuera más centrado resaltando en lo que es la riqueza de las comunidades de las regiones interculturales (E Berenice académica UVI Selvas, abril 2011).

En esta línea es interesante escudriñar cuáles son los criterios de diferenciación que operan entre aquellos saberes comunitarios, locales y los de carácter más científico, o

no comunitarios, que aparecen en los discursos de los y las académicas y en el institucional (cfr. Capítulo 7.8).

Como cualquier proyecto educativo incipiente se llevó un tiempo de ajustes y de adaptación, por lo que los profesores –quienes eran partidarios de la educación formal, y del trabajo al estilo ONG–, estaban en constante comunicación haciendo los ajustes pertinentes. No obstante, y conforme fueron avanzando los semestres y la matrícula fue incrementando, el modelo y las formas organizacionales se fueron complejizando:

Se siguió trabajando con esta línea, pero fue más difícil modificar el trabajo de horario, pues ya eran más profesores y más estudiantes y se tenían que compaginar asuntos y horarios lo cual era dificultoso, porque no podíamos vivir una doble vida; por un lado lo organizativo, y después lo académico. Se complejizo por el asunto que éramos más (E Emanuel, académico DUVI, febrero 2011).

La *otra UVI* es caracterizada por los actores académicos como un período donde predominó la participación activa y la horizontalidad que permeó incluso la convivencia con los y las estudiantes de la sede, consolidando así un estilo de trabajo peculiar en el que se logró mantener una comunicación abierta y fluida, así como una relación de iguales<sup>216</sup>.

Aunque los estilos de liderazgo de los dos coordinadores tuvieron tintes distintos, se identifica un común denominador de sintonía en cuanto a la organización, la planeación y la toma de decisiones:

Quando estábamos en *la otra UVI*, la UVI vieja pues, estaba otro coordinador, entonces las decisiones se tomaban de forma grupal, entre todos pues, todos los de la comunidad, había como más diálogo, veíamos que cosas se deben de tomar en cuenta, pero entre todos ¿no? Luego hay otro coordinador y se pierde (E César y Ernesto, estudiantes nahuas, 8vo semestre, febrero 2011) (El subrayado es mío).

---

<sup>216</sup> Si bien la relación entre profesores y estudiantes partía de una concepción horizontal, diversos profesores criticaron las posturas con las que se trataba a los y las estudiantes; visión que sigue permeando en la *UVI institucional* por parte de un grupo de profesores que provienen de la etapa romántica: “en la etapa de Iván se dio más el paternalismo hacia los chavos indígenas, el ser muy permisivos, el decirles a los chavos ‘si es que ustedes son indígenas, a lo mejor no tienen para hacer el trabajo’ [...] Estoy exagerando, pero eran muchas cosas que se permitían” (E Heriberto, administrativo y profesor nahua, y actor comunitario, febrero 2011).

En esta fase histórica de la institución se habla de una construcción conjunta de la misión y visión de la UVI, donde se invitaban a actores sociales a discutir objetivos y funciones de la universidad en convergencia con el Consejo Consultivo. De esta manera se buscaba distribuir el poder, y la planeación y procesos se daban por medio de asambleas con la participación de estudiantes y profesores:

Esta UVI durante dos o tres años de inicio de su vida tuvo la fama de que aquí los profes se dicen "somos la democracia andante", de que todo se tomaba por consenso, en la palapa esa enorme, ahí había juntas, reuniones generales con todos votando, todos opinando, etc. (E Javier, profesor por horas, febrero 2011).

Con estos datos, se puede decir que el consenso provenía de prácticas identificadas clásicamente como comunitarias, –quizá aprendidas o anheladas por los que lideraban a UVI en ese momento–, por lo que se trataba de extender estas prácticas a la universidad con base en una noción romántica de comunidad que resalta el comunalismo y colectivismo como característica principal (cfr. Capítulo 1.5).

En el fondo aparece el interés de impulsar y adoptar ciertas actividades *comunitarias* como la asamblea o el *tapalewilis*<sup>217</sup>, por parte de un grupo de la *otra UVI*, resignificando así valores y prácticas tradicionales al interior y reconfigurándolas en la cotidianeidad de la universidad, en una especie de generación de comunidad imaginada:

Si había un evento el coordinador que era muy activo hacía sus contactos, pero sometía a la asamblea, nos llamaba a toda la comunidad estudiantil y decía: “¿y ahora qué hacemos?” [...] Piensen, voten, ¿qué podemos hacer? y pues todas esas prácticas, no sé si me vaya a entender, todas esas prácticas son prácticas comunitarias que los jóvenes en la prepa ya no lo aprendes, sobretodo en este pleno siglo, eso ya no lo vives y vivir eso en una universidad Intercultural, ¡está súper! (E Malena, egresada popoluca 1era generación, marzo 2011).

---

<sup>217</sup> Como ya vimos, significa “ayuda mutua” en náhuatl.

Así poco a poco se fue formando un cuerpo académico consolidado<sup>218</sup> y comprometido con el desarrollo de la región y la UVI<sup>219</sup>, lo que le dio una cierta particularidad a la sede frente a las otras:

Afortunadamente en Selvas tuvimos un mismo canal de diálogo, pudimos conjuntarnos, compartir muchas experiencias e ideas y las llevamos a las pláticas, bajo el diálogo. Siempre acuerdos, y entonces estamos creciendo en un proceso en formación, en trabajo, en impacto con la gente, en impacto social. Yo me daba cuenta que en otras sedes era al revés, era siempre de Xalapa, mandar, mandar, porque no tenían ese diálogo y discusión (E Emanuel, académico DUVI, febrero 2011).

El estilo organizativo y de funcionamiento de la *otra UVI*, es percibida por varios académicos –especialmente aquellos establecidos en la *UVI institucional*–, como una fase de “oneigenización”, es decir, por querer actuar como una extensión de una ONG y no propiamente como una institución de educación superior, lo cual deriva en una clara discrepancia de visiones políticas y educativas que presentaré más adelante.

La UVI tiene un desequilibrio para mi modo de entender, hacia una tendencia como una carga, como un peso, como un hacia la cuestión del activismo, del onegeismo y mucha descalificación hacia lo institucional (E Eugenio, académico DUVI, enero 2011).

Y hay profesores que están empecinados en que la UVI sea una extensión de ONG (E Javier, profesor por horas, febrero 2011).

En cuanto a la relación que se estableció con las comunidades de la región, la UVI creó un Consejo Consultivo Regional (CCR)<sup>220</sup> compuesto por actores comunitarios, el cual la

---

<sup>218</sup> Los académicos(as) de DUVI reconocen la consolidación de la planta docente inicial de la UVI: “Era un proyecto nuevo, con profesores todos agarrados de la mano, con una filosofía, con un sueño, con espíritu, una utopía y de pronto pues como decía esta chava; por caso completamente ideológico emocional, completamente volcados a los estudiantes y a la formación de los estudiantes” (E Eugenio, académico DUVI, enero 2011).

<sup>219</sup> En palabras de un académico de DUVI: “Los profesores en Selvas era un colectivo interesante, tenía ideas en común, tenían relaciones con organizaciones sociales, ONG’s y como que había un esbozo de plan estratégico, eran muy activos” (E Rafael, académico DUVI, enero 2011). Recordemos también el entusiasmo y alto compromiso que manifiestan los precursores de la UVI recopilado al inicio de este capítulo.

<sup>220</sup> Conformado por líderes y protagonistas de distintas instituciones y organizaciones de diversos perfiles, interesados en el desarrollo y las problemáticas regionales. Ellos opinan, sugieren y dan pistas sobre las posibles rutas en la actividad académica, de vinculación y de investigación (DUVI, 2012a).

fungiría como órgano de consulta y de discusión respecto al rumbo que tendría que tomar la UVI para fortalecer un proyecto de desarrollo en la región:

Yo creo que los Consejos Consultivos que iniciaron con la UV tenían un papel importantísimo como espacios para discutir, priorizar sin excluir diferentes cuestiones a trabajar, problemas a resolver, necesidades a cubrir. Era una forma de tener un espacio de reflexión estratégica y de trazar algunas líneas prioritarias para atender [...] Por ejemplo aquí hay un problema gruesísimo de contaminación que afecta el ambiente y a la salud, entonces vamos a tratar de trabajar en eso de juntar esfuerzos gubernamentales, ONG, de la académica y organizaciones locales para tratar ese asunto de desarrollo [...] Posteriormente estos órganos fueron desactivados desde 2006 (E Reynaldo, académico-investigador DUVI enero 2011).

Este órgano estuvo activo hasta el 2006, posteriormente se fue desdibujando<sup>221</sup> en la medida que se fue institucionalizando la UVI. Se cuenta que en los inicios de la *otra UVI* se tenía más participación de “los sabios de la comunidad” como hueseros, hombres rayo, curanderos, parteras (cfr. Capítulo 4); quienes asistían a la universidad a los encuentros de actores o dar charlas<sup>222</sup>, además de apoyar a los chicos y chicas en sus investigaciones.

Como parte del acercamiento de la UVI con las comunidades, se fomentó la divulgación de los trabajos de investigación de los estudiantes en los parques o plazas de las localidades cercanas, se realizaban eventos culturales bajo la consigna de lograr una apropiación del nuevo espacio universitario al servicio del pueblo, con ello se trataba de influir en el reconocimiento del folklor y del patrimonio cultural del sur de Veracruz y de los pueblos indígenas de la región, nombrados como saberes locales.

Al tener el visto bueno de los líderes y autoridades, y al observar la participación de estudiantes en proyectos de "investigación vinculada", las personas de la región veían

---

<sup>221</sup> “No, es que ya no nos consultaron, no hubo consulta. Entonces nomás dijeron hay cambio de carrera y son reglas, ya no. De inicio éramos como los consejeros de la escuela, pero finalmente ya hubo cambios y ya no fuimos consultados” (E Carlos actor comunitario popoluca, de Amamaloya, gestor del proyecto UVI Selvas, abril 2011).

<sup>222</sup> “Como que los alumnos, antes nosotros tomábamos las decisiones [...] Iban los actores de las comunidades a la UVI, dialogábamos y discutíamos y sacábamos una conclusión [...] Ahorita ya no” (E Agustín, egresado popoluca 1era generación, febrero 2011).

satisfactoriamente la labor de la UVI<sup>223</sup>, aún cuando su oferta educativa no fuera del todo conocida. A su vez se gestaron relaciones cordiales con autoridades locales debido a los contactos de los dos líderes que estuvieron en la coordinación de UVI, los cuales consiguieron en su momento múltiples apoyos –como becas o donación de infraestructura para la sede en su arranque–, y firmaron acuerdos de colaboración con el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI), la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), y otras organizaciones.

### **6.1.2 La reingeniería curricular**

Desde su inicio los diversos actores veían a la UVI como proyecto autónomo (a los intereses gubernamentales), de fondo prevalecía la perspectiva de operar como universidad indígena autónoma a la UV, todavía cuando los contratos y el presupuesto eran otorgados por la Veracruzana.

Según algunos relatos de actores universitarios, la UVI Selvas parecía fungir de forma cuasi independiente a los designios institucionales marcados por la UV<sup>224</sup>. La falta de reglamentos, normativas, lineamientos de acción para diversos casos –que presentaba la joven UVI–, hacía que su cotidianeidad institucional estuviera basada en formas menos burocráticas de operación y operara más por canales informales. Por ejemplo, varias de las decisiones se tomaban de manera más independiente a la UV<sup>225</sup>, aun cuando permanecía una comunicación puntual con la DUVI y continuamente había visitas de “los de Xalapa”.

Se manifiesta así una lejanía tanto física como simbólica respecto a la Universidad Veracruzana en dos aspectos: las condiciones laborales percibidas como

---

<sup>223</sup> Anteriormente la relación era muy cercana a las autoridades, con los actores. Empezaron los encuentros de actores y se compartía lo que se estaba haciendo, los chavos conocían, los actores sabían qué estaban haciendo, se hacían redes (E Heriberto, administrativo y profesor nahua, y actor comunitario, febrero 2011).

<sup>224</sup> “Cuando nace la UVI, nace con bastante independencia de la UV; y por lo tanto independencia metodológica” (E Reynaldo, académico-investigador DUVI enero 2011).

<sup>225</sup> “Sí había como un poco más como de cierta autonomía, de tener más libertad de decidir” (E Berenice responsable de orientación, abril 2011).

desiguales frente a los académicos de la UV<sup>226</sup> (por ejemplo, los profesores no tenían credencial de la UV); y el sentido de pertenencia que se fue gestando en *la otra UVI* y que abanderaba los ideales de una educación superior innovadora "con y para los pueblos indígenas de la zona".

Esta autonomía parece haber impactado en la puesta en práctica del curriculum y su evaluación, donde los y las profesoras comentan que tenían libre cátedra:

Porque nosotros fomentamos el diálogo y tomabámos acuerdos como grupo colegiado, nosotros definíamos los criterios de evaluación, con que íbamos a valorar los procesos, y no solo discutíamos como profesores, sino que como profesores generábamos una propuesta, esa propuesta después la pasábamos con los equipos de estudiantes (E Emanuel, académico DUVI, febrero 2011).

Un hecho crucial en esta etapa fue el proceso de *reingeniería curricular* en 2007 que dio nacimiento a la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) justo a dos años de haber iniciado con las carreras de Desarrollo Regional Sustentable y Gestión (DRS) y Animación Intercultural (GAI). Este evento representó para la mayoría de los actores universitarios un "rompimiento" en cuanto al esquema de trabajo cooperativo que se vivía en UVI, además que significó el paso a *la UVI institucional*, caracterizada por reconfigurar el esquema de vinculación entre la UVI Selvas y la DUVI.

Existen diversas razones por las cuales la DUVI realizó este cambio, el primero alude al gran abanico de proyectos de "investigación vinculada" que los chicos y chicas fueron desarrollando en ese año, donde se identificaron diversos campos disciplinares por atender, por lo que se creyó pertinente fusionar las dos carreras existentes y abrir paso a un tronco común de gestión intercultural con cinco salidas u orientaciones, que permitieran ampliar los campos disciplinarios<sup>227</sup>. Estas decisiones fueron discutidas

---

<sup>226</sup> Es relevante comentar que se presentaba confusión respecto a su adhesión a la UV -especialmente por parte de los y las académicas de la sede por carecer de condiciones laborales iguales a los profesores de UV- (cfr. Capítulo 6.3.1), situación que ha ido cambiando paulatinamente hacia el logro de una identidad compartida UV-UVI.

<sup>227</sup> Comunicación, lenguas, sustentabilidad, derechos y salud. En el caso de cambio de los y las alumnas a la LGID y posteriormente la selección de una orientación, la mayoría de GAI pasó a comunicación y los de DRS a sustentabilidad. A eso se debió que en las primeras generaciones fueran muy pocos los egresados de salud, derechos y lenguas en proporción con las otras orientaciones.

tanto con diversos actores que proponían su propia versión<sup>228</sup>, como con diversas dependencias que ayudaron al veredicto final:

Se hizo una especie de consejo que vinieron gentes de muchas instituciones de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), de la Secretaría de la Educación, de la Comisión Nacional para los Pueblos Indígenas (CDI), a aportar y a comentar, a revisar y aportar sobre las nuevas propuestas de licenciatura (E Eugenio, académico DUVI, enero 2011).

La baja matrícula en el primer año y el alto presupuesto se manifestaron como los alicientes para llevar a cabo esta reestructura, según la opinión de profesores.

El procedimiento fue el siguiente: una vez que se socializó la decisión del cambio de licenciaturas, se mandó el programa por aplicar en la sede<sup>229</sup>, –acción que se interpretó como imposición por parte de “los de Xalapa”–, y con esto bastó para que los profesores(as) y los estudiantes mostraran su inconformidad: “Pero a mí solo me hicieron llegar el programa y ¡aplícalo!” (Plática Julia y Alan, académicos UVI Selvas, febrero 2011).

Los y las estudiantes solicitaron una explicación a la DUVI acompañada de la petición de mantener las licenciaturas originales, no obstante y aunque se envió una justificación de los cambios, no prosperó el requerimiento. Esta situación generó un malestar generalizado en la sede y desencanto por parte de los y las estudiantes que ya estaban cursando sus carreras profesionales: GAI y DRS.

Yo entré por Desarrollo Regional Sustentable y yo hice la entrevista pensando en entrar a eso, y pues dijeron que ya nada más hay una licenciatura, ya me explicaron lo del

---

<sup>228</sup> Un académico señala: “lo que yo argumentaba es que, pues, finalmente son 3 áreas de desarrollo disciplinario básicas para las comunidades: una es la cuestión de sustentabilidad, más enfocada a recursos naturales, otra es el cuidado de la salud y otro es el ejercicio de los derechos. Y no creo que sea conveniente o que tenga mucho sentido poner como ámbitos de disciplina la cuestión de la comunicación y la salud, pues no creo que sea tanto de nuestro interés el formar a lingüistas” (E Reynaldo, académico-investigador DUVI enero 2011). Otro académico, señala la importancia de una orientación en educación que nunca ha existido: yo ahorita veo seis, dentro del mapa curricular, no hay en el caso ya de la maestría, no hay una orientación en educación (E Eugenio, académico DUVI, enero 2011).

<sup>229</sup> Respecto a otros impactos, varios académicos concuerdan en que se complejizó la dinámica administrativa, pues se abrieron departamentos por orientación, además que se modificaron las condiciones de operación porque no era lo mismo tener dos planes de estudio, a uno solo con cinco orientaciones, donde el programa administrativo institucional se muestra inflexible frente a casos reales como el cambio de una orientación a otra, reprobación, etc.

cambio, pero que al final de cuentas el programa de estudios no cambiaba tanto, que seguían los mismos contenidos. Sí lo pensé, ya cambiaron de licenciatura y eso me da inseguridad para decidir si me meto o no me meto, cambio de carreras, esta apenas está iniciando, y pues dije, le entro, tenía que tomar una decisión (E Romina, estudiante afromestiza 6to semestre, marzo 2010).

Un aspecto importante fue que no se consultó el proceso completo de la reforma curricular a los profesores(as) de la sede las Selvas por lo que también expresaron su inconformidad. Para un miembro de DUVI la reingeniería más allá de una "imposición", era necesaria y estaba debidamente fundamentada:

Yo creo que también hubo un problema de comunicación fuerte, cuando no se quiso, digamos, no se comunicó adecuadamente cuáles eran las bases de esa propuesta de reingeniería curricular [...] Sí creo, y comparto la visión que se tenía de la dirección de que tampoco puedes popularizar todas las decisiones (E Eugenio, académico DUVI, enero 2011).

Este hecho presenta diversas versiones de cómo se vivió la reingeniería curricular aun cuando la mayoría concluye que fue un primer rompimiento con la UV, donde prevaleció el desánimo, y la falta de credibilidad del proyecto educativo.

A este acontecimiento también se le conceden otras consecuencias como el que anotan algunos académicos e investigadores(as) acerca del plano identitario disciplinar, pues los chicos y chicas inscritos en GAI y DRS tenían un par de años construyendo un determinado perfil profesional que fue interrumpido, lo que derivó en una cierta "crisis":

La reestructuración de las licenciaturas de DRS y GAI en una licenciatura (GID) con cinco orientaciones, provocó en los estudiantes de la primera generación un "conflicto de identidad", ya que se habían apropiado de sus carreras y les preocupaba perder credibilidad en su comunidad, además de que no comprendían el nuevo modelo. Esta decisión se percibió como una imposición por no tomar en cuenta su opinión [...] Predominó la incertidumbre y la preocupación de los estudiantes de no ser reconocidos y valorados (Jaloma y López, 2008:13).

Cabe mencionar que en los años iniciales de la UVI se reconoce un gran esfuerzo formativo por la valoración de la identidad indígena por medio de talleres de identidad

y autoestima, y prácticas como el consenso, lo que al momento de hacerse el cambio de licenciatura influyó significativamente en la molestia generalizada.

Con estos hechos creció la desconfianza hacia la institución y se aludió a una contradicción del discurso universitario intercultural que propone una educación diferente y trabaja la investigación acción participativa, el asambleísmo, la discusión y la toma de decisiones democráticas. Este suceso es recordado por los y las estudiantes:

Quando se cambió el nombre de la licenciatura a nadie nos dicen. Nosotros nos organizamos y les dijimos ¿por qué se cambió, qué pasó? [...] Nos explicaron que era algo político y que no podían hacer consulta. Y era lo que peleábamos, si nos enseñaban que tiene que ser de debajo para arriba, ¿por qué en la universidad no es así? (E Alejandra, egresada nahua 1era generación, enero 2010).

Es importante señalar que al momento de esta reforma, la UVI tenía dos años de fundada y se encontraba ganando reconocimiento en la región frente a la etiqueta de universidad "patito":

Todos así de: "¿qué está pasando?, ¡qué falta de seriedad!, ¿qué tanta seriedad existía desde un inicio?, no sólo con la formación del alumnado, sino con la propia comunidad, con la región". Se supone que la UVI se forma no solo por una o dos personas que la eligieron, sino que la UVI se forma a partir de que existimos los pueblos indígenas. Se da para los pueblos indígenas. Y muchas iniciativas están trabajando para que los pueblos [...] Algunos compañeros se desanimaron y se salieron, dijeron: "¡nosotros no aceptamos eso!" y los que dijimos: "bueno nos quedamos" [...] Había entrado la segunda generación y ellos se desanimaron un poquito más. Recuerdo un compañero que decía: "yo vengo de la universidad urbana porque esta universidad suena interesante y que me topo y resulta que la universidad va a empezar a ser universidad y pues yo mejor me retiro, no quiero vivir lo mismo que vivo allá". Y pues ya la compañera se retiró (E Malena, egresada popoluca 1era generación, marzo 2011).

En este verbatim se evidencia el descontrol manifestado por una egresada y cómo la reingeniería afectó la credibilidad de la UVI como una institución seria y de calidad en la región –comparable a una urbana<sup>230</sup>–, creada para los pueblos indígenas y su desarrollo,

---

<sup>230</sup> Es interesante señalar la asociación entre calidad y urbanidad presente en este y otros relatos que se verán en esta tesis, lo que deja entrever un conjunto de imaginarios que siguen operando respecto a lo que es valioso y lo que no es, y el propio status de marginación vivido al interior de las comunidades indígenas frente a lo urbano.

además de propiciar la deserción de unos cuantos estudiantes de la primera generación y el desencanto e inseguridad de la segunda generación recién inscrita.

En cuanto a la relación con la comunidad, un administrativo de la sede Selvas observa a la reingeniería como un primer signo de deterioro, pues tampoco se socializó al Consejo Consultivo:

Se hizo el cambio de la carrera. Como que ahí vino a perder fuerza la comunicación. Ahí se vino a perder toda, pues el proyecto que se tenía, desde el inicio, de trabajar con la comunidad, con los actores. Se perdió hasta el día de hoy, que se ha perdido el contacto directo con los actores de la comunidad [...] Ahí vino el decaimiento de todo este movimiento UVI (E Pablo, administrativo nahua y actor comunitario, febrero 2011).

Dicho “decaimiento” se fue incrementando paulatinamente por una serie de acciones de los directivos de la DUVI, según diversas percepciones por parte de los actores comunitarios.

### **6.1.3 La politización de la *otra* UVI**

Una serie de acontecimientos –además de la reingeniería y la confrontación con DUVI– les valió para ser etiquetados como la sede “más conflictiva” y “la más politizada”. Y a sus miembros como “los agitadores”, “movilizadores”, “avasalladores”, “rebeldes”, “los de resistencia y de izquierda”:

Estamos aquí como los *rebeldes* que así nos llamaban, porque hacíamos nuestras demandas, exigíamos nuestros derechos o simplemente cuando expresábamos *netas*<sup>231</sup> e inconformidades. Es como un sello distintivo para las selvas, hasta una vez nos nombraron *avasalladores* (Evento de egreso 1era generación UVI Selvas) (El subrayado es mío).

A los actores de DUVI se les reconocía como “los de Xalapa” y en algunas ocasiones se les nombraba como “los controladores u opresores”, aludiendo así a un sentido de oposición pero a la vez de pertenencia común para los miembros de la UVI.

---

<sup>231</sup> “Neta” significa verdad en el lenguaje coloquial.

Un aspecto clave en la *politicación de la sede* fue la participación de ciertos perfiles políticos y profesionales específicos de algunos actores universitarios, así como las condiciones estructurales en las que se inserta la UVI.

Según los relatos de los y las entrevistadas, se puede decir que al arranque de operaciones de la sede existía un interés de generar una institución educativa “novedosa” que trascendiera las políticas indigenistas de antaño y que se construyera “en conjunto con las comunidades”, fue por ello que para lograr la legitimación del proyecto UVI, la alianza con líderes de la zona y la designación de coordinadores indígenas, así como la selección de una plantilla académica con conocimiento en la zona, fue una estrategia indispensable.

Considero que la selección de indígenas nahua hablantes –especialmente– y líderes en la zona, se llevó a cabo estratégicamente por el amplio conocimiento de las dinámicas políticas, económicas, sociales y culturales que tenían en la región, así como su conexión con varias redes de contactos en la región. Con estos puntos a favor, se facilitaría la apertura, la gestión, la captación de estudiantes y la visibilización del proyecto UVI en la zona.

Conforme fue avanzando el proyecto, los líderes –que congeniaban y participaban en distintos movimientos sociales de reivindicación–, encontraron en la UVI y en *lo intercultural*, un proyecto común y una plataforma útil para el impulso, justificación y proyección de las luchas sociales, como se revisará a partir de los perfiles y relatos de los actores universitarios.

Los dos coordinadores profesionistas indígenas de la *otra UVI* se formaron en la ciudad y su preferencia política se acercaba más a una ideología de izquierda –aunque no necesariamente partidista–: “nuestra lucha es contra ellos, contra los de antorcha [...] Ni contra el PRI <sup>232</sup> (E Víctor, ex académico UVI Selvas, actor comunitario, marzo 2011).

---

<sup>232</sup> Recordemos que Antorcha Campesina es una agrupación política activa del Partido Revolucionario Institucional (PRI). En el Estado de Veracruz, históricamente priista, Antorcha Campesina está presente en la región, la cual ha estado envuelta en casos de impunidad, redes clientelares, coacción del voto,

La mayoría de profesores(as) coincidían con esa afiliación de izquierda, “anti antorcha” e incluso algunos actuaban como activistas sociales, como en el movimiento de resistencia civil contra las altas tarifas de la luz en el sur de Veracruz, entre otros (cfr. Capítulo 4).

Uno de los cometidos de la plantilla académica fue formar a los chicos y chicas como actores sociales críticos de su realidad, sin pertenencia a ningún partido, evidenciando así una formación política dentro del proyecto educativo de UVI, por la clara incidencia de los movimientos sociales en la región:

Los movimientos sociales siempre han estado presentes, inclusive en la zona de las Selvas se dice si tú te adaptas a éstos. Siempre te van a decir que nosotros somos *los agitadores, o los rebeldes*. Los de la UVI Selvas éramos concebidos así, pero nosotros nunca les dijimos a los alumnos, sean perredistas, convergencistas, sean panistas [...] “No queremos que sean todos azules, o todos amarillos. Queremos que sean gentes pensantes y eso es lo que nosotros estamos replicando en toda la región” (E Ivan, ex académico UVI Selvas, actor comunitario, octubre 2010) (El subrayado es mío).

La participación de los alumnos y profesores(as) en la toma de carreteras u otro tipo de proclamación de los derechos indígenas y civiles de la zona estuvo presente en esta etapa, según los relatos de egresados y docentes.

Así la UVI se planteaba como un escenario simpatizante con la lucha del EZLN<sup>233</sup> y por ello uno de los coordinadores invitó al Sub Comandante Marcos a visitar la sede. Este hecho tuvo repercusiones en la forma como fue entendida la autonomía de UVI Selvas, gracias a un imaginario que se instaló en la *otra UVI*, y en la relación con el Estado, la DUVI y la UV, como se describirá más adelante:

*Puso los pelos de punta* a la UV en general con el movimiento zapatista. Marcos con la otra campaña visitó la zona. Nosotros creíamos que Marcos debía estar en nuestra universidad, *porque quieras o no la intercultural es un producto de ese movimiento indígena* donde se dice: “los indígenas no tienen esas condiciones”, y entonces Marcos y su movimiento repercutió en que se reformara la legislación nacional para que se crearan escuelas indígenas. Y pues yo aquí lo invité a Pajapan y lo invité a la universidad con la única condición que no vendría como el dios que todos admiran, sino que vendría

---

imposición de autoridades locales, manipulación de personas de escasos recursos, entre otros, etc. (Cfr. Capítulo 4).

<sup>233</sup> Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

a un intercambio de ideas con alumnos y maestros [...] Los alumnos estaban preparados para preguntar. *Eso puso los pelos de punta* a la Universidad Veracruzana, pues mandaron tres o cuatro oficios, me recriminaron, me habló el rector, el vicerrector, me hablaron los alcaldes priistas de la zona, que porque traía una persona que trae en jaque al Estado mexicano [...] Yo le mandé un oficio al Presidente de Mecayapan diciéndole que la universidad es la universalidad de ideas [...] Al final decidimos que Marcos no estuviera aquí, pues la situación política fue muy complicada. Entonces nos fuimos a Amamaloya y todos nos fuimos ahí, a un espacio muy particular y ahí lo vimos (E Víctor, ex académico UVI Selvas, actor comunitario, marzo 2011) (El subrayado es mío).

Es relevante resaltar cómo el coordinador en turno justifica la visita del Marcos por la asociación que hace del carácter intercultural de la UVI con el movimiento EZLN y la reivindicación por una educación autónoma (cfr. Capítulo 3), con lo cual convergen diversas interpretaciones acerca del nacimiento de universidad y sus alcances<sup>234</sup>. En este extracto aparecen el conjunto de implicaciones que tuvo la presencia del líder del movimiento indígena más posicionado del país, tanto por instancias gubernamentales, como por la propia UV, quienes se proclamaron en contra, quizá por un temor de posibles alianzas entre los movimientos políticos de la zona.

Así pues, para los estudiantes se presentaron dificultades debido a que se empezó a catalogar a la UVI como de izquierda, en un contexto donde las diferencias partidistas están presentes en la vida cotidiana. Una egresada cuenta su vivencia respecto a la visita del Sub comandante Marcos:

Como que salió un periodicazo que *era una escuela patito y que estaban formando a personas de ideología de izquierda*. Sí salieron muchos periodicazos que estaban creando ahí. Por la ideología que tenía la universidad de izquierda [...] ¡Azu mecha! y cuando a mí me dijeron que qué onda, que si iba a ver a Marcos [...] Mi papá se enojó, *pues era de Antorcha Campesina* y me dijo que me iba a sacar [...] Fui y le dije a mi asesora: “no sé si voy a seguir en la escuela” [...] Yo un día fui al movimiento de la laguna, era chido que andar ahí y ver los problemas [...] Yo me llevaba con los chavos que traían volantes de zapatismo, que la otra campaña [...] Yo sí quería, pues me habían ofrecido dar la bienvenida y me decían que iba a ver mucha gente, pero también que va a venir la policía, ¡azu! De repente sí me daba cosa. En esa época fue cuando mataron a la

---

<sup>234</sup> Identifico una visión de algunos actores comunitarios e universitarios que rescatan a la UVI como esfuerzo del EZLN por lograr el reconocimiento del Estado de una educación autónoma para los pueblos indígenas. Esta idea fue catalogada por algunos institucionales como un “mito de origen tergiversado”, utilizado por los activistas para justificar su postura ideológica y educativa. Frente a otra idea que señala que el proyecto fue obra de un conjunto de actores académicos de la UV, que en conjunción con líderes comunitarios propugnaron por una educación superior en las zonas interculturales de Veracruz, alejado de cualquier interés político.

comandante Ramona. Entonces yo hablé con un pastor de la iglesia. Y le digo: “tengo la oportunidad (risas) de ir a ver a este señor” [...] Me dijo: “¿quieres ser la próxima?”, le dije: “no pues no sé”. Y tuve todos unos días para pensar, ¿qué hago? había una parte de mí que me decía que sí [...] Pero ya me puse a pensar, ¿y si hay algún levantamiento? Y ya fue que dije que no. Sí hubo problemas en la UVI y la universidad no estaba preparada para esos rollos. Muchos chavos estaban que sí querían, otros chavos no, que tenían miedo (E Alejandra, egresada nahua 1era generación, enero 2010) (El subrayado es mío).

La participación de jóvenes de la UVI en los movimientos sociales así como la afiliación política representó una crítica constante por parte de académicos de la DUVI y la UV, especialmente de personas que convergen con una visión más conservadora de la universidad (cfr. Capítulo 6.3.2.2), los cuales aludían a la utilización de sus estudiantes de la universidad como plataforma de luchas políticas y sociales, por parte de profesores(as) y actores comunitarios inscritos en la sede<sup>235</sup>.

Genaro, un académico de Xalapa, critica específicamente la postura ideológica de un grupo de profesores orientada al “empoderamiento”, entendido como ideología y no llevado a la acción –de lo que para él demandan verdaderamente las comunidades–. El empoderamiento es entendido como un acto de intercambiar los polos de poder y entronar ahora a “lo indio” y al conocimiento de las comunidades y supeditar al conocimiento occidental que históricamente ha sido el dominador, curiosamente el que se legitima en la universidad:

En el caso de Huazuntlán pareciera que hay una especie “empoderamiento” de los estudiantes donde los profes tienen un discurso al respecto ¿no? Empoderamiento que se queda en la parte ideológica, no ha habido acciones, acciones más reales que pudieran accionar cosas desde la comunidad, se supone que la formación del gestor es desde las iniciativas de lo que las propias comunidades están demandando, y ahí debería de ser el punto de partida [...] Vemos en algunas sedes que están tomando eso como: “yo soy indio, el verdadero conocimiento está en la comunidad”, cosas así y se polariza en términos de gestión de conocimiento. No puede haber un diálogo de conocimiento si se piensa así, si se prioriza uno, caemos en otro extremo, son cosas que no hemos

---

<sup>235</sup> Veremos en la *UVI institucional* cómo estos argumentos son queja y crítica de varios académicos de Xalapa y al interior de la propia sede, respecto a un grupo de profesores activistas que siguen laborando y manipulando a estudiantes para sus intereses políticos particulares, lo que de fondo subraya la invisibilización de la capacidad de agencia de los jóvenes estudiantes, a los cuales –paradójicamente–, se están formando en la criticidad y en la interculturalidad, entendida también como diversidad de ideas. Estos comentarios los escuché de diversos actores académicos.

podido. Que si se aborda y discuten y los profesores también colaboramos mucho para que se dé de la otra manera ¿no? (E Genaro, académico DUVI, enero 2011).

Con ello se observa la dificultad para definir conceptos dentro del modelo educativo, como el diálogo de saberes, el empoderamiento, entre otros (cfr. Capítulo 7) donde se presentan pluralidad de discusiones y significados. Un académico se refiere a la *otra UVI* enunciando lo que sigue:

A cual más, cada quién ha querido jalar agua para su molino [...] La lectura de empoderamiento es darles las competencias intelectuales y profesionales para que el profesionista pueda luchar en cualquier ámbito. Darle eso al estudiante no es posicionarlo para que haga *un desmadre social*, porque a los chavos en las reuniones de las asambleas: “aquí con micrófono, párate y que todos te escuchen”. Y pues los chavos bien motivados y animados y eso de agarrar el micrófono, sensibilizar y mover, mover masas. Era otra lectura que se están formulando para fines propios de otras personas. A mí me costó trabajo entenderlo (E Alan, académico UVI Selvas, marzo 2011) (El subrayado es mío).

Desde este punto de vista se refiere a cómo los intereses y fines particulares de los actores universitarios en turno se develan e influyen en la visión con la que se forma al LGID (cfr. Capítulo 7), en este caso como activistas políticos y no sólo como licenciados mediante un conjunto de herramientas educativas propias de un profesionista.

Para otro investigador de UVI lo que sucedió en este periodo, no es más que haber llevado la visión de la UVI a sus últimas consecuencias, gracias a un proyecto académico y político común y particular en esta región soportado por las organizaciones y sus líderes, mismo que fue visionado y planteado por una serie de actores coordinados en la construcción de principios base, y dirigido bajo un liderazgo participativo: “siento que es como un botón de muestra de lo que puede suceder si se lleva a las últimas consecuencias lo que dicen los documentos de la UVI” (E Reynaldo, académico-investigador DUVI, enero 2011).

Por su parte, los y las estudiantes y egresados(as) coinciden en que la *otra UVI* era una universidad diferente, no convencional que marcó sus trayectorias personales y profesionales, especialmente a los egresados de la primera y segunda generación vistos

como “la catarsis de todo mundo” por varios docentes e investigadores que han estudiado los inicios de la institución, a su vez que se remarca la formación crítica con la que fueron preparados.

Los egresados y egresadas resaltan su formación como un valor agregado de la *otra UV*, en una especie de reproducción del discurso de las concepciones académicas (cfr. Capítulo 7), y socializadas por la estructura institucional y por los y las académicas:

Teníamos reflexiones buenas [...] Había como un cierto choque en algunas comunidades porque se hablaba de la castellanización. A veces mis compañeros sí eran muy duros de que “¿Por qué castellanizaron la lengua?” Se perdió por culpa de los maestros bilingües. Pero pues igual, y pues yo decía, ya ni puedo hablar de mis papás porque son maestros bilingües (E Alejandra, egresada nahua 1era generación, enero 2010).

Este extracto refiere a la reflexión respecto a su propio mundo social y específicamente de las repercusiones negativas que ha generado la política de castellanización. También hace referencia a la actual política de revitalización lingüística impulsada desde UVI y GID y que parece ser asumida por ellos y ellas (cfr. Capítulo 7).

Es común encontrar este tipo de discursos enmarcados en el autoconcepto de empoderamiento indígena y valoración de sus tradiciones, costumbres e identidad de los educandos, así como una virtud de lucha, de participación social y compromiso con sus regiones; cualidades que fueron promovidos. Un punto de inflexión comentado continuamente por ellos y ellas es la precariedad de condiciones en las que hicieron sus estudios y el gran esfuerzo de sus familias. Lo que les implica mayor mérito en un entorno que mantiene altamente valorada la educación superior.

De esta forma, la politización de la *otra UVI* representó el reflejo de una dinámica política y social de la región y nacional en la que se insertó la UVI en ese momento y de la que se volvió parte –aun cuando se haya tratado de blindar a la universidad como espacio meramente académico–, como ahondaré en el apartado de la *UVI institucional*. Esta politización también representó la confluencia de ciertos actores bajo un paraguas ideológico común de reivindicación que tomaron la plataforma universitaria para

impulsar movimientos y procesos relevantes como el tema de la emancipación de los pueblos indígenas y la lucha social en la región.

#### **6.1.4 La caída del sueño autónomo**

En el segundo año de vida de la UVI, se contemplaba un pool de profesores unidos con un coordinador indígena comprometido con los movimientos sociales, donde era común la participación esporádica de los y las jóvenes en marchas y protestas de distintos colectivos. Ante estas acciones, los directivos de DUVI y UV temieron que la sede se radicalizará, se independizará de la UV y se detonaran procesos de demanda social más trascendentes:

A él (el director DUVI de turno) le preocupaba un poco que con quién nos relacionábamos y como para qué. Yo sentía que le tenía el temor que esta cosa se le fuera a desprender y se saliera del guacal y que fuera una cosa absolutamente autónoma [...] Pues él decía que queríamos ser autónomos y ya esta sede que pase administrativamente a la región y que el consejo de los pueblos nos apoyen y salirnos de la UVI, cosas así, *muy zapatistas* pues, pero pues en el fondo todos coincidimos que necesitábamos los sueldos de los profesores, esta estructura de la UV para poder trabajar [...] También había un miedo a que los estudiantes se organicen o que se formulen protestas o tomas de sede como ahora<sup>236</sup> (E Emanuel, académico DUVI, diciembre 2010) (El subrayado es mío).

Lo anterior se enmarca en una teoría conspirativa del Estado y su función controladora, deducida por algunos actores comunitarios –ex integrantes del consejo consultivo–, así como por docentes –en su mayoría indígenas–. Esta idea se formuló a partir de la “salida forzada” del segundo coordinador y se interpretó como una forma de desactivar el posible crecimiento y/o reactivación de movimientos sociales en la región, debido al empoderamiento que mostraba la comunidad universitaria mediante sus mecanismos

---

<sup>236</sup> El 14 de febrero de 2011 hubo un paro estudiantil en la sede UVI Totonacapan, donde estudiantes exigieron a las autoridades terminar las instalaciones de la sede detenidas en 2010 y que a la fecha no se habían retomado: “Con aparato de sonido, volantes, mantas, pancartas, bloqueos de carretera, recolección de firmas, plantones marchas y oficios, exigieron instalaciones dignas para los estudiantes indígenas del Totonacapan. ¿Hasta cuándo los pueblos indígenas seremos tratados con respeto y dignidad?” (S/a, 2011).

de alianza, como las asambleas y protestas en las que recientemente se habían involucrado.

Por ejemplo, un actor de la comunidad expone la asociación entre el miedo del gobierno frente a un eminente levantamiento social y el control de la UV mediante los dirigentes y las actividades de la UVI<sup>237</sup>:

Cuando se dan cuenta que realmente el pueblo iba retomando su realidad para su desarrollo, como que le tuvieron miedo. Por el mismo gobierno le tuvo miedo a ese mismo desarrollo. Le fueron poniendo obstáculos, uno de ellos fue checando qué maestro, qué coordinador podría cumplir con las normas que propone el gobierno del Estado. Y así fue se fueron poco a poco clasificando, quién puede estar en la coordinación y quién no. Yo siento que hay un temor de que toda la comunidad o los pueblos ya nos cansemos y digamos: ¡hasta aquí! Pues le tienen miedo a un levantamiento social. A eso más que nada. Porque ha habido tantas mentiras, tantos engaños, cuando están las campañas políticas y todo [...] Yo creo que hubo varias vertientes. Que tú ya le podías decir al gobierno: gobierno párale ¿no? [...] Por ahí fue que el gobierno dijo: ¡no, ya se están yendo por otro lado! Hasta llegaron a decir que la escuela se estaba capacitando para una revolución (E Carlos, actor comunitario popoluca, de Amamaloya, gestor del proyecto UVI Selvas, abril 2011).

En el verbatim que sigue se evidencia como el involucramiento de las y los estudiantes y profesores a los movimientos sociales, contribuyó a que se refiriera a la UVI como un experimento político que trataba de desestabilizar el orden social en la región:

Los indígenas se iban a tomar la carretera porque querían que le compongan sus casas y venían los medios, los periódicos, el gobierno bajaba, ahí estaban los alumnos tomando fotos, estaban ahí [...] Eso fue un peligro para la estabilidad de la UV, y además hubo un periodicozo donde quedaba la mal la UVI, porque decía que era un experimento político de muchos grupos de izquierda para poder desestabilizar el gobierno. Pues ese fue como nuestro informe rojo de la UVI si estaba teniendo el germen de los grupos políticos y que se estaba oponiendo al caciquismo, y pues sí éramos un peligro para la región (E Víctor, ex académico UVI Selvas, actor comunitario, marzo 2011).

El impacto que estaba causando la UVI en sus alumnos(as) en la región –según expresan estos actores–, fue alto, pues inició un proceso de sensibilización frente a la marginación

---

<sup>237</sup> “Creo que algo que nunca voy a olvidar es cuando (el director de UVI en turno) nos reprendió y nos dijo que nosotros no íbamos a formar actores sociales, ¡eso nos dijo!” (E Berenice, académica UVI Selvas, abril 2011).

que durante años han tenido los pueblos indígenas en el país, donde el Estado ha sido el protagonista principal mediante diversos mecanismos de control social<sup>238</sup>.

Para algunos actores el temor latente de levantamiento social representó un problema para la UV y sus alianzas políticas con el gobierno estatal, por lo que la UV tendría que intervenir para revertir esa situación, como se verá en la *UVI institucional*.

En este sentido, la UV –la UVI– y el estado de Veracruz mantienen una relación y correspondencia histórica estrecha en materia presupuestal y de larga trayectoria de vinculación con la sociedad. Si bien la UV es una institución pública y autónoma desde hace dieciséis años<sup>239</sup> –"bajo ley de autonomía se designa a una junta de gobierno para la destinación de sus cargos académicos" (López Martínez, 2011)–, desde la perspectiva de varios académicos esta relación está condicionada por el presupuesto, por los sindicatos y sus múltiples alianzas con políticos estatales, por lo que se habla de una "autonomía relativa". Además de tomar en cuenta el contexto político veracruzano descrito en el capítulo 4.

Presento a continuación dos ejemplos más de la UVI que han causado revuelo en las esferas gubernamentales. El primero ocurrió hace 4 años. En 2010 se lanzó una nueva moneda local en el municipio de Espinal en la Sierra de Totonacapan: "el Tumin". El proyecto surgió en la UVI tenía el objetivo de generar desarrollo local por medio del mercado alternativo y la economía solidaria (Arcos Barreiro, s/f).

---

<sup>238</sup> Un mecanismo clásico de control social ha sido la educación y la escuela (cfr. Capítulo 1). Un profesor lo contextualiza a partir de la presencia de la UVI en la región: "Cuando yo escuché de la UVI al principio me pareció como algo más del gobernador, también fui de los que pensé como muchos en la región, es la escuela que nada más viene para calmar a los estudiantes" (Heriberto, administrativo y profesor nahua, y actor comunitario, febrero 2011).

<sup>239</sup> "Es oportuno destacar lo que, sin magnificar de manera indebida el rectorado, en materia de autonomía universitaria ha habido importantes avances, pero también prevalecen muchos pendientes. Entre los avances podemos ubicar las distintas acciones que se han implementado para fortalecer la autonomía, por medio de la creación de espacios para que los universitarios hagan un efectivo uso del autogobierno. Lo anterior va de la mano con el sistemático esfuerzo de academizar a la universidad, en oposición a las viejas prácticas que se habían heredado bajo el dominio de 52 años del PRI dentro de la universidad" (López Martínez, 2011).

| FRENTE  | REVERSO  |
|---|--|
|  <p>MERCADO ALTERNATIVO Y ECONOMÍA SOLIDARIA<br/><b>1 TUMIN</b><br/>XAJUM<br/>VALOR PARA TRANSFORMAR ENTRE SOCIEDADES COMUNITARIAS<br/>CONSEJO NAHUA DE JUÁREZ, SIERRA DE SOTEAPAN, SIERRA DE ZONGOLICA Y SIERRA DE HUAYACOCOTL<br/>RESERVA PARA EL FORTALECIMIENTO FINANCIERO</p>     |  <p>FOLIO 001 AL 2000<br/>EQUIVALE A 1 PESO MEXICANO<br/>ESPIRAL, VER, TOTOXACAPAN, 1ª EMISIÓN, NOVIEMBRE DE 2010<br/>"SEMBRAMOS JUSTICIA Y EL FRUTO SERÁ LA PAZ"<br/>JUAN CARLOS BOTE PRESIDENTE ALVARO LOPEZ LIBARTO SECRETARIO BLANCA KATHY GARCIA OLGA COORDINADORA</p> |
|  <p>MERCADO ALTERNATIVO Y ECONOMÍA SOLIDARIA<br/><b>5 TUMIN</b><br/>XAJEKESIS<br/>VALOR PARA TRANSFORMAR ENTRE SOCIEDADES COMUNITARIAS<br/>CONSEJO NAHUA DE JUÁREZ, SIERRA DE SOTEAPAN, SIERRA DE ZONGOLICA Y SIERRA DE HUAYACOCOTL<br/>RESERVA PARA EL FORTALECIMIENTO FINANCIERO</p> |  <p>FOLIO 001 AL 2000<br/>EQUIVALE A 5 PESOS MEXICANOS<br/>ESPIRAL, VER, TOTOXACAPAN, 1ª EMISIÓN, AGOSTO DE 2010<br/>"SEMBRAMOS JUSTICIA Y EL FRUTO SERÁ LA PAZ"<br/>JUAN CARLOS BOTE PRESIDENTE ALVARO LOPEZ LIBARTO SECRETARIO BLANCA KATHY GARCIA OLGA COORDINADORA</p>  |
|  <p>MERCADO ALTERNATIVO Y ECONOMÍA SOLIDARIA<br/><b>10 TUMIN</b><br/>XAJAGAW<br/>VALOR PARA TRANSFORMAR ENTRE SOCIEDADES COMUNITARIAS<br/>CONSEJO NAHUA DE JUÁREZ, SIERRA DE SOTEAPAN, SIERRA DE ZONGOLICA Y SIERRA DE HUAYACOCOTL<br/>RESERVA PARA EL FORTALECIMIENTO FINANCIERO</p>  |  <p>FOLIO 001 AL 2000<br/>EQUIVALE A 10 PESOS MEXICANOS<br/>ESPIRAL, VER, TOTOXACAPAN, 1ª EMISIÓN, AGOSTO DE 2010<br/>"SEMBRAMOS JUSTICIA Y EL FRUTO SERÁ LA PAZ"<br/>JUAN CARLOS BOTE PRESIDENTE ALVARO LOPEZ LIBARTO SECRETARIO BLANCA KATHY GARCIA OLGA COORDINADORA</p> |
|  <p>MERCADO ALTERNATIVO Y ECONOMÍA SOLIDARIA<br/><b>20 TUMIN</b><br/>XAJUXAM<br/>VALOR PARA TRANSFORMAR ENTRE SOCIEDADES COMUNITARIAS<br/>CONSEJO NAHUA DE JUÁREZ, SIERRA DE SOTEAPAN, SIERRA DE ZONGOLICA Y SIERRA DE HUAYACOCOTL<br/>RESERVA PARA EL FORTALECIMIENTO FINANCIERO</p>  |  <p>FOLIO 001 AL 1000<br/>EQUIVALE A 20 PESOS MEXICANOS<br/>ESPIRAL, VER, TOTOXACAPAN, 1ª EMISIÓN, AGOSTO DE 2010<br/>"SEMBRAMOS JUSTICIA Y EL FRUTO SERÁ LA PAZ"<br/>JUAN CARLOS BOTE PRESIDENTE ALVARO LOPEZ LIBARTO SECRETARIO BLANCA KATHY GARCIA OLGA COORDINADORA</p> |

Fuente: UVI (2011).



Fuente: El Universal (2012).

Otro proyecto polémico ha sido la creación de radios comunitarias en las sedes: la radio Aamay-iyoltokniwan, “la voz pura de la Sierra”<sup>240</sup> de creación independiente en Amamaloya de Juárez. La radio inició en 2007 por iniciativa del consejo nahua y nuntajui de la Sierra de Sotepan, la comunidad de esa localidad y un grupo de estudiantes de la UVI<sup>241</sup>, la radio indigenista de Zongolica patrocinada por la CDI y la radio Huayacocotl animada por jesuitas. Estos proyectos radiofónicos han constituido otro factor problemático para los ánimos de control gubernamental, por lo que han luchado constantemente por seguir al aire con recursos propios y en algunos casos bajo el acoso del gobierno, según comentan sus realizadores.

<sup>240</sup> La radio comunitaria es pronunciada como una actividad extraescolar de gran valor formativo por parte de los docentes. Melanie Duclos apunta: “la creación reciente (febrero de 2007) de una radio comunitaria, independiente e ilegal, en la comunidad de Amamaloya, impulsada y manejada por unos de sus habitantes junto con chavos de la UVI, es un espacio de crítica a los efectos destructores del neoliberalismo, a la globalización homogeneizante, al poder manipulador de los medios de comunicación y lugar de expresiones culturales con emisiones en lengua indígena, con Son Jarocho, con invitaciones a sabios locales, donde se comparten ideas, experiencias, vivencias” (Duclos, 2009:16).

<sup>241</sup> Cfr. Radio Aamay Iyoltokniwa (2009).

Para varios funcionarios de UV, la asociación de la UVI con ciertas organizaciones se ha tornado incómoda debido al temor por la presunta emancipación de los pueblos, lo que ha derivado en llamadas de atención para el coordinador de la sede:

Se tenía miedo de que pudiéramos estar gestando movimientos sociales y que estuviéramos fomentando la creación de movimientos sociales más grandes, no solamente en la región, se veía como amenaza para la propia UVI y UV. Muchas veces se me llamó a mí para que les dijera a los alumnos y la gente que estaba, que ya le pararan. Yo le decía: “fulanita no vayas con los alumnos a la manifestación de Mina y ya no lo hacía” [...] Quizá el mismo gobierno se dio cuenta del mismo poder, el gobierno del estado, se dio cuenta del poder que estaban tomando las regiones y no era beneficio para el Estado de que la región indígena o la gente de las zonas rurales tenga un poder y tengan autonomía. Yo entiendo que para el Estado, eso es un peligro. ¿Y cómo vas a darle poder a esa gente que después va a hacer contraproducente, que va a saber de sus derechos y luego va a ser contraproducente? (E Ivan, ex académico UVI Selvas, actor comunitario, octubre 2010).

Con este relato se pone en relieve la intervención directa de la UV y DUVI en la *otra UVI* con ciertas características que debían ser monitoreadas con mayor detalle por sus directivos a fin de evitarse problemas de índole estatal.

#### **6.1.5 El paso previo a la institucionalización**

Debido a la marejada de asuntos polémicos, las críticas a los coordinadores indígenas y a la plantilla de profesores respecto la politización de la *otra UVI* y el reciente interés de la UV por generar mayor vinculación, se buscó el reemplazo del coordinador de turno y se designó a uno nuevo desde Xalapa sin la opinión del cuerpo académico de UVI Selvas:

Fue un *permiso forzado*, no hay a quien creerle, pero yo creo que es más que no querían verlo (el segundo coordinador). Que fue un permiso obligado, que tenía que irse para dejar trabajar (el tercer coordinador). Y en la actualidad todavía, se toman decisiones sin consultar al colegiado, donde la toma de decisiones no es horizontal, sino ya nada más nos enteramos de algo y ya (E Heriberto, administrativo y profesor nahua, y actor comunitario, febrero 2011) (El subrayado es mío).

Esta acción se observó por sus actores universitarios y comunitarios como "imposición", "permiso forzado", o "como canales, como correas de transmisión de poder" (E Reynaldo, académico-investigador DUVI enero 2011), lo que produjo un nuevo episodio de fragmentación en el cuerpo académico e inconformidad entre las personas de la comunidad más allegadas a la UVI<sup>242</sup>.

En su reemplazo llegó un perfil de coordinador mestizo, proveniente de la DUVI Xalapa gracias al apoyo de autoridades de la DUVI, a quien se nombró como el tercer coordinador de la sede. Este mismo investigador señala la operación de criterios personales en la selección frente a un reglamento que no detalla la consulta académica:

El reglamento universitario no le dice a un director de una facultad: para hacer un cambio importante en la estructura, organigrama, consúltense a los académicos [...] Pues el reglamento me permite designar a quien yo quiero [...] La elección de los coordinadores de sede en 2008 tuvo que ver que fueron personas allegadas (Director y el Secretario Académico), gente de toda la confianza de ellos, que pudieran transmitir la información de aquí para allá y de allá para acá (E Reynaldo, académico-investigador DUVI enero 2011).

Este hecho generó descontento por parte de los coordinadores indígenas y de las personas del Consejo Consultivo, por no haberles preguntado sus opciones. Un ex coordinador expresa:

Yo desde ahora, yo me siento usado, como sujeto me siento usado, como indígena peor, me siento usadísimo, porque me usaron para que yo fuera con los diputados para que los convenciera y dieran lana para la UVI, me pusieron al frente de las comunidades, me pusieron al frente para yo convenciera a mi gente que la UVI era una maravilla y que iba a transformar mi región. Ahora estoy decepcionado. Construyes una universidad y cuando ya la construyes, ya está sólida y ya están los cimientos, te dicen: "no pues esta casa no es tuya, esta casa es prestada". Ese fue el error nuestro, y yo lo reflexiono ahora y lo cuento tan calmado (E Ivan, ex académico UVI Selvas, actor comunitario, marzo 2010).

---

<sup>242</sup> Esta decisión fue percibida por los actores comunitarios del Consejo Consultivo también como forma de control gubernamental e institucional por parte de la UV. "Lo hicieron para que sepan acatar las reglas, después nombran a una persona que es allegado del Director General, de la cúpula que esa es en el centro [...] Cuando estábamos en el movimiento como que socavábamos ese paternalismo de hacerle la barba al gobernador y al rector" (E Víctor, ex académico UVI Selvas, actor comunitario, marzo 2011).

Este ex académico comenta su percepción respecto su participación clave en la fundación de la UVI, y su sentir por no haberle permitido seguir continuar su administración.

Con ello se deja atrás los inicios de una institución enclavada en la ilusión de un conjunto de actores comunitarios y académicos por generar transformación y desarrollo en la región, y se da paso a la segunda etapa de la UVI, o *la UVI institucional* donde aparece con mayor presencia una estructura de la UV que ceñirá el actuar cotidiano de la UVI actual.

## 6.2 La UVI institucional

"Toda esa práctica comunitaria que teníamos dentro de la UVI se empezó a desmoronar en el momento en que se empezó a cambiar el nombre de la Licenciatura, a partir de ahí dijimos: 'si esto lo estamos finamente aceptando, con el simple hecho del cambio del nombre de la Licenciatura ¡Agarrémonos porque van a venir muchos cambios! ¿Cuáles van a ser?, no sabemos'. Eso lo decíamos los alumnos. Luego se decía que 'se va a institucionalizar, institucionalizándose, ¡la UVI va a ser otra cosa!'" (E Malena, egresada popoluca 1era generación, marzo 2011).

### 6.2.1 Mecanismos para la institucionalización: despolitizar y academizar

La *UVI institucional* llamada por algunos actores como "la fase del desencanto", corresponde al tiempo de la concreción académica, al momento de ordenar, elaborar y poner en función de políticas y normativas de la UV. Es una época de acomodados y cambios institucionales:

Tenemos que institucionalizar sino seguimos estando en la fase primera [...] Tenemos que ir concretando cosas académicas, es necesario porque el rumbo que pensábamos ya se murió, ya está desdibujado, ya no sabemos a dónde vamos en ese sentido [...] Ya ha pasado el esquema de lo romántico [...] Estamos tratando de concretar algunas cosas que hemos hecho (E Fabián, académico DUVI, febrero 2011).

Si bien la reingeniería curricular fue catalogada como el inicio de la institucionalización de la UVI, ésta fue paulatina, y no fue hasta el cambio del tercer coordinador que dicha reestructura tomó mayor forma y fuerza, según la percepción de distintos actores universitarios.

Considero que las razones para institucionalizar la *otra UVI* fueron varias; por un lado se tenía el objetivo de *despolitizar* a la institución; y por otro –más de corte pragmático–, se quiso eficientar los procesos, la organización y control institucional, así como elevar la calidad de los procesos educativos por medio de varias estrategias y mecanismos que mencionaré a continuación.

Según algunos académicos, para los dirigentes de UV y DUVI las estrategias consistieron en ir poco a poco desdibujando estos nichos de poder político y su relación con los movimientos sociales de la región que se habían logrado enquistar en UVI y que tenían la intención de obtener grupos de alumnos que pudieran sumarse a sus intereses particulares:

La UVI se esperaba como punto de encuentro para muchos rollos sociales. Eso esperaban los Consejos Consultivos, formulados por personas de fuerza pública, política, y en ese rollo [...] Pero ellos esperaban el lugar de encuentro: “ahí voy a estar. Y voy a posicionarme” [...] Porque la fortaleza de UVI es: “maneja un grupo de estudiantes, ciento cincuenta estudiantes que los puedo manejar y tener conmigo”. Esa es la lectura perversa que se hace aquí. Y me preocupa. Me acuerdo que lo que yo leí en la mente del director DUVI, con los Consejos Consultivos [...] Los fue desdibujando [...] Por el peligro que significaba en la cuestión política (E Alan, académico UVI Selvas, marzo 2011).

La idea fue ceder el control de la sede a los propulsores de la institucionalización, además de desactivar ciertos polos conflictivos y así tratar de *blindar el espacio universitario* al mismo tiempo que retoma los valores comunitarios y los resignifica en las actividades y funciones de la universidad, como si tratara de una *comunidad universitaria imaginada* que se aísla y se construye a sí misma.<sup>243</sup>

---

<sup>243</sup> Esta idea de blindaje se relaciona al concepto clásico antropológico de comunidad (cfr. Capítulo 1.5), el cual se verá reflejado en los relatos de los distintos actores universitarios e incluso incorporado por los estudiantes y algunos egresados(as) (Gómez Navarro, 2015).

El blindaje se plantea a partir de distintos regímenes de justificación por parte de un académico. El primero es un blindaje frente al activismo político en la región:

Los chavos que dicen: “¿cómo sacamos a esta profesora de la universidad?”, yo decía “pues no es mi rollo [...] No voy a responder y no me voy a sumar” [...] Primero porque no me identifico y segundo porque no hay discusión académica y ese es mi *blindaje*. Lo académico es aquí vamos a promover desarrollo, ¿cuál es el proyecto de desarrollo?, ejecutémoslo pero no nos metamos en rollos políticos [...] (E Alan, académico UVI Selvas, marzo 2011) (El subrayado es mío).

En este verbatim se devela la lógica intelectual y académica que funge en la construcción de este nuevo blindaje, más evidente en esta fase de la *UVI institucional* y que será explicado en el apartado de concepciones académicas (cfr. Capítulo 7).

Un segundo y tercer blindaje aparece frente a la cooptación de personas relacionadas con los partidos políticos y los grupos narcotraficantes instalados en la Sierra de Santa Marta que en varias ocasiones habían tratado de entablar alguna relación con integrantes de la UVI. Una muestra de ello ocurrió durante la contingencia ambiental por las inundaciones que vivió la región en el verano de 2009, donde ciertos grupos se acercaron a la institución ofreciendo "ayuda", por lo que la UVI tuvo que rechazar las ofertas por los compromisos que implicaba aceptarla:

En la contingencia ambiental que hubo fue cabrón pues se me quiso sumar gente de cuestiones políticas y se vinieron con sus camionetas, de que: “ya traje tantas toneladas de ayuda”. Tengo que ser muy hábil para quitarme esa gente. Ah sí, les decía: “ya vamos llenos, le agradezco mucho”. Ah bueno, pero querían estar ahí con nosotros, unos dicen: ¡ah qué bueno que llegaron los del PRD (Partido Revolucionario Institucional)!. ¡No!, ¡cuál bueno!, *el blindaje es lo académico* (E Alan, académico UVI Selvas, marzo 2011) (El subrayado es mío).

Los siguientes extractos evidencian la complejidad con la que funciona la UVI en esta región, donde el *blindaje* se ejecuta a través de múltiples estrategias que ponen en marcha los operadores de la entidad académica:

A mí me han querido utilizar. Yo soy una figura fuerte en la región [...] Tú eres el director de la universidad, no eres cualquier pendejo, tu impulsa mi campaña política y yo he sido muy hábil para hacerle: “¡uuuh, no! (risas) ¡No, no puedo!”. No puedo comprometer a la UVI a esos rollos. Imagina si luego llega a perder el candidato [...] También hay narco. Yo no me puedo sumar a eso. Hay personas a que les huyo, no me quiero sumar, no me quiero sumar, no me quiero sumar. Hay un narco que me puede

apoyar, que tiene pipas y que está construyendo aquí caminos, y me dice un señor: “pues habla con el fulano de tal”. ¡No, no, no, no! Son las cosas que yo no quiero (E Alan, académico UVI Selvas, marzo 2011).

Así pues, la tarea de *academizar* consistió en aprovechar la estructura organizativa de la UV para vincularse con otros agentes e instancias de la zona, además de aprovechar las alianzas que la propia UVI, sus estudiantes, egresados y académicos(as), iban generando<sup>244</sup>.

Igualmente se instauró el sistema presupuestal y administrativo que opera en la UV. De este modo, se empezó a normar las horas clases (tomar lista), se empezó a revisar el currículo, así como los criterios para selección de las plazas docentes y administrativas.

Según diversos docentes, el contar con tres generaciones operando en 2010, hizo que no fuera posible continuar con un proceso educativo más de corte no formal, centrado en los procesos personalizados de "investigación vinculada" como en la *otra UVI* se proponía, por lo que habría que “formalizar” mediante el regreso a las aulas:

La infraestructura educativa escolar que también ya había tenido su lógica y dinámica, ya impedía centrar la formación del estudiante en el trabajo con las comunidades ya la formación tendía más al trabajo en aula que en las comunidades orgánicas (E Rafael, académico DUVI, enero 2011).

El encuentro con la UV por medio de estas medidas, fue entendido por los docentes y estudiantes de la sede como el posicionamiento de una nueva estructura de poder ante lo cual expresaron su rechazo y “desencanto”, pues recordemos que el proyecto educativo en la *otra UVI* se había asumido como autónomo<sup>245</sup>:

---

<sup>244</sup> “En el rango de la institucionalidad de la UVI que había muchos intereses, que ya se estaba visibilizando ciertos logros de la UVI que también podrían verse desde el barco de la UV, y pues otra forma de éxito y poder de la UV y de otra gente que está afuera” (E Emanuel, académico DUVI, febrero 2011).

<sup>245</sup> Un factor clave para que este imaginario de autonomía funcionara fue el sentido de pertenencia, donde ser de la UVI predominó por encima de ser de la UV, especialmente porque las condiciones laborales del profesorado no han sido iguales a las de la UV (cfr. Capítulo 6.3.1). “Inicialmente éramos UVI no UV” (E Julia, profesora y administrativa, abril 2011).

La segunda fase es el *desencanto* [...] Es el choque con la institución que es la UV, un monstruo burocrático, es la cuarta universidad más grande del país. El choque con *la institucionalidad*, porque hay reglas, y hay veces que las reglas nos avasallaban con tal de seguir trabajando en las burocracias, cosa que muchos de nosotros no estamos de acuerdo de que fuera la institución de poder, la que pudiera dirigir la UVI (E Fabián, académico DUVI, febrero 2011) (El subrayado es mío).

De fondo aparecen ciertas discrepancias entre los actores universitarios respecto a la función social de una universidad enclavada en una región indígena, pues se indica que los parámetros para evaluar a la UVI –por su contexto– no pueden ser los mismos propuestos para las facultades de la UV. Esta heterogeneidad de posturas y de visiones se fue concentrando, radicalizando y confrontando de forma más aguda en ciertos momentos (cfr. Capítulo 6.3.2).

Una acción estratégica para lograr modificaciones sustanciales en la estructura organizacional de la institución fue el cambio de coordinador, pues se necesitaba una figura que pudiera representar y ejecutar la autoridad de la DUVI en la sede:

En ese juego, se me manda a la UVI Selvas, en el ámbito de necesidad de que en esa sede, la lectura es que “hay que *poner las cosas en orden*”. Hay que hacerles entender a los compañeros cómo es la dinámica de esta complejidad institucional y “tú puedes ordenar ese tipo de cosas”, me dijeron. En el sentido de la postura de esa sede, que era contra Xalapa, contra lo institucional, no a lo institucional, las comunidades somos verbales, las comunidades no dan cosas por escrito, no hay tantas cuestiones protocolarias, y pues entonces cuando yo llego con todas esas lecturas dicen: “¡así no es la cosa!” [...] La lectura del rector es en corto: “*¡ponle orden a ese desmadre!*” Complejidad es entendido como desmadre, desorden. En el caos hay un orden. Pero mucha gente no puede entender que hay orden y la gente que plantea este orden es desde su postura, superficie y descripción, que dice: “a, b, c, d, e, y f” (E Alan, académico UVI Selvas, marzo 2011) (El subrayado es mío).

En esta explicación, el actor da a conocer su visión sobre la operación poco “protocolaria y organizada” de la *otra UVI*, por lo que él asume una figura de poder y de orden extendida desde la UV.

Por su parte, la plantilla académica comenta que la forma de control de la UV y Xalapa estaría presente a lo largo de esta etapa –vía el coordinador–, quién tenía que dar cuenta de lo que sucedía en la sede Selvas:

Había mucha represión en ese sentido, de que comentábamos algo que no estamos de acuerdo con algo que venía de Xalapa y a la media hora ya le hablaban al coordinador: "¿qué estaba pasando en la UVI?" Siempre en la dirección como que ha habido ese temor, de salirse de lo tradicional o la línea (E Berenice responsable de orientación, abril 2011).

Otro mecanismo de la institucionalización fue la tendencia de ir contratando pocos profesores indígenas y más docentes mestizos y procedente de zonas urbanas<sup>246</sup>, lo cual fue altamente criticado por los actores comunitarios y algunos estudiantes: "ya después que vinieron otros maestros, obviamente traen otro tipo de ideología, ya son más de la ciudad" (E Nayeli, egresada nahua 1era generación, marzo 2011). En este sentido se observa la preferencia de mantener una universidad local con personas con conocimiento de la región frente a académicos urbanos, como una característica imprescindible para fomentar los valores y prácticas comunitarias en la UVI.

Un académico opina que otra acción en este periodo de la UVI consistió en ir quitando concesiones a la plantilla docente: "para que muera el árbol hay que cortar las raíces" (E Emanuel, académico DUVI, febrero 2011), refiriéndose a cómo fueron contratando nuevo personal y sacando a varios profesores que habían iniciado en la *otra UVI*.

Otros ajustes que se llevaron a cabo corresponden a la estructura curricular donde redujeron el tiempo para el trabajo de campo y ampliaron la carga horaria a las sesiones áulicas, hasta el punto de concentrar en tres semanas por semestre el trabajo de campo:

*Hay una entronización del aula muy fuerte y eso va aún contra de las posibilidades de los chavos, que tenga prácticas y tengan un trabajo permanente de contacto. Lo que dice el discurso UVI, la investigación debe ser vinculada, el trabajo debe estar en vinculación permanente. Pero sí les pedimos a los chavos que cumplan sus horas diarias de la UVI y una semana de trabajo al mes (E Rafael, académico DUVI, enero 2011) (El subrayado es mío).*

---

<sup>246</sup> Aunque siguen permaneciendo docentes de la región que son altamente valorados: "Lo que me gusta es que los maestros no son que vienen de allá de fuera, que son mestizos, no es por discriminar ¿verdad? (risas) Sino que son, que son de la propia comunidad, que saben lo que la comunidad está sintiendo, y desde sus propias experiencias y nos dicen que tenemos que hacer" (E Carmelo, estudiante nahua 4to semestre, marzo 2011).

Desde el objetivo de formalizar, los docentes comentan que cualquier evento relevante o petición se tenía que elaborar vía oficio y con las firmas de los presentes. Así pues se evidencia una mayor vigilancia del cuerpo académico donde la administración de la sede lo incluye como un rol a desempeñar:

La administradora comenta que vayan tomando sus precauciones y vayan valorado [...] "Las faltas de maestros, la justificación de faltas, sólo serán por faltas de salud". Dice firmemente que no se puede faltar porque no llegó la cocinera, la nana, etc. Alza la voz y dice que viene un apretón de tuercas desde la nueva dirección y que ella no quiere que luego se diga: "¡ay es que es X (su nombre)!" (Reunión profesores febrero, 2011).

Durante mi estancia en la sede observé que se tomaba lista de asistencia en las clases, se pedían evidencias a los y las estudiante de sus trabajos de campo, y se empleaban formatos con las firmas de los asistentes que participaban en las sesiones de los proyectos de "investigación vinculada" que los y las docentes acompañaban:

Si se ha formalizado un poco más. En las primeras generaciones Xalapa no ponía tanta atención a como se daba la docencia en las sedes, era abierto. Alguien tenía clases o no, alguien le podía dar clases dando una caminata en un pueblo y esa era la case. Poca formalidad, poca entrega de sus planeaciones. Era bastante libre por decirlo de alguna forma. Y ahora se ha ido como regularizando más: que deberían entregar sus programas y sus carpetas de evidencia. Ahora, con CIES<sup>247</sup> les piden evidencias. Cada fin de semestre hay una evaluación de docentes por parte de los estudiantes, algunos responsables de orientación, no todos, los evalúan a finales de semestre. No solo sus vinculaciones sino su ejercicio docente. Yo creo que eso ha ido abonando a que ahora se regularice esto más (E Julia, profesora y administrativa, abril 2011).

De esta forma la UVI fue adoptando procesos administrativos de la UV mediante su estipulación y vigilancia. También se establecieron los criterios de evaluación de CIES, con el fin de construir una entidad académica fortalecida al interior de la UV.

Para los estudiantes y académicos(as) los cambios fueron notorios, ellos(as) opinan que se migró hacia un modelo más tradicional y áulico, donde se incorporó el cuerpo docente de Xalapa al impartir diversas experiencias educativas (asignaturas),

---

<sup>247</sup> Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C.

talleres en el verano o asesorías en el proceso de construcción del documento recepcional que se realiza en octavo semestre para obtener el grado.

Esta etapa es definida por Meseguer como "pérdida de autonomía en la sede" (Alatorre, 2009). Los profesores(as) aluden a que se prefirió un estilo de liderazgo más jerárquico donde las decisiones "se hacen desde arriba muchas veces no se consulta al colegiado" en lugar de un asambleísmo y toma de decisiones consensadas como se hacía en la *otra UVI*. Estas nuevas formas de relación entre UVI y Xalapa, desencadenaron fragmentaciones diversas tanto intrainstitucional como con la comunidad y sus actores.

En la relación con la estructura institucional que la soporta<sup>248</sup>, se verá que una de sus mayores dificultades son las condiciones laborales actuales y diferenciadas entre DUVI, UV y UVI (cfr. Capítulo 6.3.1). Otro elemento que ha incidido es la infraestructura, pues aún con el cambio a las nuevas instalaciones en marzo de 2010, seguían las deficiencias en las conexiones de teléfono e internet, lo que complicaba la comunicación entre la DUVI y la sede.

Frente a esta situación el discurso de la administración DUVI instalada en 2011 apostaba por acortar dichas brechas comunicacionales y conformar un equipo UVI que trascendiera a las sedes, así como generar una articulación entre todas las esferas de la estructura institucional.

Resulta interesante observar la asociación entre las nuevas instalaciones y la etapa de institucionalización que manifestaron algunos profesores, estudiantes y actores de la comunidad, además de expresar la pérdida de la vinculación que la UVI tenía con actores, autoridades y familias de las comunidades de la Sierra de Santa Marta:

Era muy cercana la relación pero se ha venido a menos. Ahora es como una institución que está allá y la comunidad esta parte. Cuando estábamos allá sentía que la comunidad tomaba más parte, sentía más pertenecía a la UVI como que nuestra UVI, estamos en la UVI, tenemos a la UVI. Ahorita siento que allá esta la UVI, esa es la UVI y es de la UV. Así

---

<sup>248</sup> Por razones de espacio me limitaré a esbozar aquellas líneas gruesas que sustentan la relación entre la estructura UV, DUVI y la UVI, y me ocuparé de analizar más a fondo el propio conglomerado de fuerzas del campo universitario de la sede Selvas a partir del cuerpo académico y docente (cfr. Capítulo 6.3).

lo siento, más alejada (E Heriberto, administrativo y profesor nahua, y actor comunitario, febrero 2011).

En el siguiente apartado abordaré con mayor detalle esta desvinculación de la que hablan.

### 6.2.2 La relación con las comunidades

Es a partir de la desactivación de los Consejos Consultivos Regionales (CCR)<sup>249</sup> en 2007, cuando la relación entre la comunidad y la UVI se empieza a deteriorar, aunque es hasta la llegada del tercer coordinador y el inicio del proceso de institucionalización cuando la desvinculación con las comunidades aparece más fuertemente:

Una parte sí nos ha beneficiado, pero la otra parte se ha perdido "la costumbre", como que ya decía la costumbre, el contacto con la comunidad. Pues ya cambia el proyecto. Las reglas son diferentes, entonces como que todo va cambiando conforme al tiempo (E Pablo, administrativo nahua y actor comunitario, febrero 2011).

Este actor comenta que la sede se percibe como una institución alejada de la comunidad y de "la costumbre", con reglas distintas y un proyecto modificado. Por su parte los estudiantes también refieren a este proyecto educativo como más "civilizado"<sup>250</sup> y con menos presencia de la gente de la comunidad:

Un alumno me comenta: "los actores comunitarios nos reconocían como quienes les dimos espacio en la UVI. Ahora eso desapareció, y ya se legitimó un proyecto, *ya se civilizó la UVI*" (Diario de campo, marzo 2011) (El subrayado es mío).

Existen una serie de factores que han sido comentados por el profesorado, el alumnado y algunos egresados(as) respecto a la desvinculación con la comunidad. Es menester

---

<sup>249</sup> En la segunda mitad del 2014 se inició su reactivación por parte de la nueva administración de la DUVI.

<sup>250</sup> Este tipo de terminología se utiliza en muchos discursos de los actores comunitarios, estudiantes y egresados, mismos que recogen la civilidad como un adjetivo de alto valor, en referencia a lo no civilizado, lo poco desarrollado, incluso lo rural.

señalar que la conexión que tiene la UVI con la comunidad se genera por los proyectos de "investigación vinculada" que los estudiantes realizan, actividades extra áulicas propuestas en la región y trabajos concretos que realizan estudiantes con algunos municipios como los diagnósticos municipales<sup>251</sup>, así como alianzas al interior de la UV, especialmente con la vicerrectoría de Coatzacoalcos y con algunas instancias como CDI, INALI y AVELI<sup>252</sup>.

Sin embargo, la relación más directa con las comunidades parece haber sido trastocada con los cambios organizativos de la *UVI institucional*. Este viraje fue notado por las personas del pueblo, según expone un ex profesor y académico de DUVI:

Cuando los estudiantes empezaron a dejar de salir de campo y a dejar de relacionarse, pues la gente se preguntó y nos reunimos con la gente y nos decía: "¿qué pasó que la gente ya no sale?" No, pues porque estructuralmente ya no podemos hacerlo. Creemos que es la mejor opción pero no podemos hacerlo. Y la gente dijo: "no pues ustedes díganos ¿qué hacemos?". O sea la gente siempre estuvo o está en espera de que a lo mejor alguno de nosotros, que éramos los únicos que quedábamos con esa idea desarrollar un proceso más participativo les dijéramos qué hacer, ¿no? Ahora pienso que es una relación nula, o sea ya no viene la gente de la comunidad a la UVI (E Emanuel, académico DUVI, febrero 2011).

Así, las condiciones actuales del proyecto educativo se han transformado y por lo menos hasta el 2012, la mayoría de los actores comunitarios habían dejado de visitar la universidad, según los comentarios de académicos, alumnos(as) y otros actores.

Un egresado expresa que ahora se invita poco a la gente a las instalaciones, no se da suficiente promoción de sus actividades y divulgación de resultados: "siento que ya no se muestra que es lo que están haciendo los chavos de la UVI" (E Óscar, egresado nahua 2da generación, marzo 2011), pues antes se hacían cortometrajes y se

---

<sup>251</sup> Los diagnósticos municipales consisten generalmente en estudios de fortalezas, obstáculos, debilidades y amenazas (FODA) acerca de las dimensiones de atención social y económica sobre las que el gobierno municipal tendrá que trabajar durante su administración. En México los gobiernos municipales se rotan cada seis años por medio de elecciones ciudadanas.

<sup>252</sup> La forma de socializar la participación de la UVI con otras instancias dentro del equipo colegiado ha sido un punto negativo también, resaltado dentro del estilo de liderazgo en la *UVI institucional*. El coordinador comenta: "muchos me han criticado que porque no he hecho vinculación, que he institucionalizado, pero si somos riquísimos en vinculaciones no formales, con los municipios" (Diario de campo, marzo 2011).

presentaban en la plaza del pueblo, por ejemplo. Así mismo los encuentros interactorales se llevaron a cabo de forma más esporádica. Una egresada recuerda que en la *otra UVI* los foros tenían una función necesaria para conocer las necesidades y expectativas de los líderes comunitarios, así como mantener una relación estrecha con el contexto y las personas. Además se reconfiguraron las condiciones institucionales para la participación de sabios locales, en las actividades académicas, impactando en la confianza de la gente y en el posicionamiento de la UVI:

Hasta ahorita ya no, quizá un evento que se hizo hace varios años, donde los actores participaron. Venían parteras de la comunidad, curanderos, los rayo o no sé [...] Y pues ya como que ahora la comunidad ya perdió ese interés. Hemos hecho eventos y hemos ido a anunciar que vengan a escuchar pues, así eventos de la UVI pero ya no confían, como que ya no quieren hacer caso (E Pablo, administrativo nahua y actor comunitario, febrero 2011).

Otro de los cambios que se llevó a cabo en febrero de 2011 fueron los requerimientos de contratación de profesores, a raíz de lo cual comenzaron a pedir título profesional y recibos de honorarios a los docentes locales:

Una profesora comenta que estos requerimientos contraponen todo lo que la UVI dice, y hace para rezagar los saberes locales [...] Invitar a las personas de la comunidad ya no va a poder ser y eso contraponen a los ideales de la UVI y con el sentido de la licenciatura. Eso contraponen toda la parte de los talleres. X dice que se tiene que discutir, son cosas de fondo, preocupantes que se tendrían que discutir con ellos (académicos DUVI) (Reunión profesores febrero, 2011).

Con estas medidas, se produjo un descontento generalizado por parte de docentes<sup>253</sup>, estudiantes, egresados pues se excluye nuevamente a los sabios locales y /o campesinos, a la vez que fungen como candado al interés genuino de la UVI respecto al diálogo de saberes que oficialmente promulga.

---

<sup>253</sup> "Para mí vivo la UVI con un cierto desánimo, es como un desencantamiento" (E Berenice académica UVI Selvas, abril 2011).

### 6.2.3 El desencanto

A partir del cambio de rumbo sobresalen discursos de añoranza a la *otra UVI* –“como una mejor universidad”– que la actual. De este modo, se discuten las contradicciones de una universidad que fomenta interculturalidad<sup>254</sup> al ser una institución que cuenta con mayores mecanismos de control. Varios actores consideran que la sede se “burocratiza” y se instaura una estructura vertical:

Primero que si la lista de asistencia, que el programa educativo, que entrega la nannana<sup>255</sup>, y se *burocratiza* el sistema educativo y todas las otras oportunidades de educación no formal quedaron fuera: "que si faltas, faltas y que una semana de campo". Se ha ido burocratizado al sistema UV. Eso te va a dar resultados distintos [...] Se trata de desnaturalizar al menos en instituciones interculturales [...] La educación para la democracia y para la participación, hacia afuera de puertas para afuera, pero hacia acá somos directivos, somos verticales. Qué incongruencias hay ahí en la parte operativa (E Emanuel, académico DUVI, febrero 2011) (El subrayado es mío).

A su vez, se argumenta que la UVI perdiendo credibilidad respecto a lo “novedoso” del proyecto educativo y la institución. Una docente comenta: “creo que por un lado hay falta de credibilidad. O sea, el que realmente la UVI sea un modelo alternativo, ¿no?, de educación intercultural” (E Berenice académica UVI Selvas, abril 2011).

De igual manera los y las estudiantes comentan que la forma de organización se importó de la UV y denominan al personal del cambio de administración como uno “menos comprometido”, además de observar un retorno a la educación tradicional:

Sí, cambió todo: la administración, la coordinación, casi todos ya cambiaron su forma de ver [...] Ya no era intercultural bueno hasta ahora ya no sigue siendo intercultural, ya es una escuela muy parecida a las demás, como el Instituto Tecnológico (ITESCO), como la UV (E Carmelo, estudiante nahua 4to semestre, marzo 2011).

---

<sup>254</sup> Una investigadora comenta que en el proyecto de investigación que se está llevando a cabo por el Instituto de Investigaciones Educativas (IIE) específicamente en el proyecto Intersaberes "vemos que a mayor institucionalización menor interculturalidad" refiriéndose al cambio de paradigma institucional que se observa en la administración y rumbo de la UVI (cfr. Foros de discusión UVI Xalapa, diciembre 2011).

<sup>255</sup> Se refiere a múltiples requisitos que empezaron a pedir en la UVI.

Los y las egresadas hacen referencia a la presencia y control del Estado que absorbió a la UVI, por lo que se endurecieron las reglas:

Ahora a lo mejor va a ser algo más rígido, más estricto, unas dinámicas más así, la comunicación va a cambiar. Esas cuestiones del diálogo pues ya no, era mucho la incógnita de lo qué iba a pasar. Y pues era lo que se empezaba a ver, luego cambiaron al coordinador, pues ya te digo todo eso empezó a cambiar [...] Empezaron a salirse varios maestros de la UVI y pues decíamos "¿qué está pasando?" Pues yo siento que fue como absorbida por el Estado, ese principio de la UVI como que fue absorbido. De repente creo que salieron varios periódicos que decían que la UVI estaba formando, era un centro político y estaba formando a gente [...] Ya luego ya llegó la institucionalización y ya es diferente. Es a partir de ahí y empieza ese cambio. Y ahora las prácticas son diferentes [...] Empiezan mover a toda la gente esa comprometida y meten a otra gente que no es de la región. Que se supone que es una universidad de la región y tiene que haber gente experta de la región [...] *Ya cuando se institucionaliza* ahora ya no se hacen las asambleas, ni todas esas prácticas (E Malena, egresada popoluca 1era generación, marzo 2011) (el subrayado es mío).

En la perspectiva de esta egresada, sobresale la actuación del gobierno frente a la amenaza de la UVI como centro formativo y de acción política –ya presentada en la *otra UVI*–, y cómo la UV tuvo que intervenir para *institucionalizar*, con lo que cambió la cotidianeidad y el valor agregado de una sede donde las asambleas y otras prácticas comunitarias se habían incorporado a la vida universitaria y escolar.

### **6.3 Las condiciones y pugnas del campo**

La plantilla docente y académica de la UVI Selvas es un crisol de diversidades a partir de sus profesiones múltiples, las experiencias laborales previas que oscilan entre el mundo académico, las ONG y el trabajo con gobierno, entre otras; también intervienen en esta colectividad, sus pertenencias culturales y procedencias geográficas, y especialmente sus formas de pensar e ideologías.

Según la opinión de una investigadora de la institución lo anterior representa un reto más a la interculturalidad:

La heterogeneidad de actores y la diversidad de ideologías de quienes conforman el equipo académico de la UVI han generado series de diálogos, negociaciones y consensos permanentes, pero también, como es natural, tensiones que parten de la convivencia de posturas a veces irreconciliables, pero que en conjunto han ido influyendo en las interacciones y en las prácticas al interior de la UVI (Meseguer, 2009:61).

Como he señalado anteriormente, Bourdieu (2002) plantea el campo universitario como un espacio de luchas en convergencia estrecha con el campo del poder, donde las posiciones de los actores dentro de diversas agrupaciones –con alto grado de variabilidad– y otros tipos de pluralidades en sus sentidos de pertenencia, van estructurando el campo mismo y su cotidianeidad, imponiendo así sus propias representaciones y visiones (cfr. Capítulo 2). Esto mismo se puede observar en el contexto de la UVI Selvas.

El próximo apartado tiene como fin dar cuenta cómo se perciben las condiciones laborales y cómo operan las pugnas político-ideológicas entre diversos grupos y personas que se encuentran en este campo universitario, manifestadas por las posturas más representativas que reconstruí, las cuales parecen intervenir en la dinámica escolar por medio de la construcción de disposiciones y concepciones académicas que encierran el perfil del GID, y que extraje de los discursos de las y los agentes universitarios.

### **6.3.1 Condiciones laborales**

Una de las mayores demandas que los y las profesoras tienen es modificar las condiciones laborales en las que se encuentran porque, según expresan, no son las mismas de los docentes de la UV<sup>256</sup>. Al parecer carecen de seguro médico, aguinaldo, prestación para la vivienda, bonos o estímulos por producción académica y otros

---

<sup>256</sup> Esta diferenciación ha generado ambigüedad respecto a su pertenencia institucional: “la misma UVI tiene sus crisis identitarias: si soy de la UV o de la UVI, y los profesores también. En qué momento yo me identifico como profesor de acuerdo con la legislación universitaria, esas características no me corresponden. La UV no les quiere extender una tarjeta de profesor de la UV porque son personal de apoyo, ¿entonces somos UV o no somos?” (E Alan, académico UVI Selvas marzo 2010).

derechos laborales. Es relevante señalar que los contratos para los profesores de tiempo completo y por horas<sup>257</sup> son eventuales y se renuevan por semestre<sup>258</sup>. En este sentido prevalecen las mismas condiciones que los docentes de la UV.

Una profesora de la UVI expresa su preocupación y las implicaciones económicas que tiene laborar en la universidad tomando en cuenta que en esa estructura institucional no se puede tener antigüedad, ni garantía de continuar en el ciclo escolar posterior, además de que los sueldos no suelen ser altos:

Algunos tienen otras actividades, algunos dan clases en otros lugares pues si no la haces, pues no te mantienes [...] No tenemos muchas prestaciones. Yo no tengo una seguridad laboral y en cualquier momento llego y me dicen: "¡ya no estás en UVI!" Y que ha pasado, y si ha pasado mucho [...] Te pueden correr mañana si quieren. Cuando se termina tu contrato te pueden decir: "¡ya se acabó!" Y pues tienes que moverte para hacer esto, esto y esto para poder sobrevivir. El próximo semestre pues no hay esa seguridad de que te contraten, y esa inseguridad en el trabajo para los maestros también afecta, pues quieres iniciar algo, proyectos o hacer cosas, pero si no tienes esa seguridad pues ¿cómo lo haces? [...] Cubres gastos médicos no solo de ti, de ahí tienes que sacar para salidas al campo, actividades si tienes que comprar algún material lo compras. Para hacer todo eso, tienes que sacarlo de tu propio dinero (E Azucena, profesora por horas, marzo 2011).

Un punto más de incertidumbre es que no se otorga la copia del contrato a los docentes, por lo que en ocasiones no se les renueva la contratación en el período siguiente, solamente dan aviso con unos días de anterioridad y sin una aparente explicación de las causas.

Dicho panorama es observado por los investigadores como alta rotación del personal y poca consolidación del cuerpo profesoral, que pone en riesgo la calidad educativa, como lo sugiere Meseguer:

---

<sup>257</sup> Los y las profesoras de tiempo fijo presentan mejores condiciones que los docentes contratados por horas. Una responsable de orientación me comenta: "por ejemplo esta profesora sé que ha ido a rescatar a alumnos de que los papás ya no los dejan venir y aun así les pagan bien poco [...] Los tratan muy mal [...] Como que si te vas y conseguimos a otro, le pagan como 1200 a 3000 pesos (70 a 130 euros), a un responsable de orientación como 12,500 (760 euros) al mes por vivir en esta zona "que estás alejada de todo" (Diario de campo, marzo 2011).

<sup>258</sup> El 99% de los profesores está contratado de manera eventual; por consiguiente, "una de las necesidades fundamentales para consolidar la capacidad académica es la regularización del personal docente" (Constantino, 2009:37).

Constituye un riesgo para la consolidación de cuerpos académicos y una limitante para la transformación de la LGID en un programa de excelencia. Pero, sobre todo, la inestabilidad laboral implica el riesgo de que la UVI pierda a sus mejores académicos (2009: 68).

Según la opinión de la mayoría de académicos, la poca consolidación del cuerpo docente y las actuales condiciones laborales han sido ejes de mayor confrontación y lucha por parte de los académicos(as) desde el inicio de la UVI. Estas problemáticas han sido reconocidas por las autoridades educativas como uno de los mayores retos para “fortalecer el arraigo institucional”:

Las regiones donde se ubican las sedes de la DUVI tienen dificultades para sostener una plantilla permanente y de acreditación académica de alto nivel [...] Se requiere de un plan de actualización, fortalecimiento y evaluación docente de los académicos actualmente en servicio y la oferta atractiva de estancias semestrales o anuales a expertos de otras regiones y latitudes estatales, nacionales o internacionales. Impulsar estrategias de inclusión de egresados de las Sedes en posgrados con alto rendimiento académico a fin de incluirse en la planta académica y fortalecer el arraigo docente (DUVI, 2011:1).

La carga de trabajo que tienen los profesores es una “labor titánica” –así lo menciona un académico–, pues cada uno de ellos(as) tiene una carga diversificada de investigación, docencia, vinculación, tutorías y acompañamiento a los y las estudiantes, además de apoyar en la gestión, difusión e inscripción a UVI antes de iniciar el semestre.

La mayoría de los entrevistados(as) comentaron sentirse “saturados(as) de trabajo” y con poco tiempo para realizar todas las actividades que se les asignan en el día. Por mi involucramiento en la cotidianeidad de la institución, corroboré cómo las y los académicos pasan de actividad en actividad todo el día. Los y las profesoras acuden entre las ocho de la mañana hasta las cuatro o cinco de la tarde de lunes a viernes y en ocasiones los fines de semana cuando hay algún evento especial<sup>259</sup>. Los responsables de orientación –de tiempo completo– y el personal administrativo son los que pasan más

---

<sup>259</sup> Para el caso de la Universidad Veracruzana en Xalapa se tiene las dos modalidades de la plantilla docente: de tiempo fijo y por horas y/o asignatura. Los tiempos completos cumplen un horario de 40 horas semanales de lunes a viernes, y los profesores(as) de asignatura tiene una carga semanal variable.

tiempo en las instalaciones, aunque es común encontrar a profesores de asignatura o por horas trabajando aún después del cierre.

La dinámica escolar transcurre en medio de factores que se encuentran en la sede, tanto por la infraestructura –aún sin terminar o con deficiencias en las comunicaciones–, como por las visitas de académicos de Xalapa, las reuniones de profesores planeadas y no planeadas, los eventos, las conferencias, las semanas de campo, la misma convivencia y sus conflictos u otros acontecimientos cotidianos que se viven en la UVI:

Estábamos todos en las computadoras cuando llega la secretaria y nos dice: “todos los docentes a sala de maestros”, hay reunión urgente en la sala. Había llegado gente de Xalapa y teníamos que estar ahí todos. En ese momento se cerró la sala de cómputo, los alumnos dejaron sus lugares, los profesores que se encontraban dando clases tuvieron que salir y toda la sede se paralizó debido a esta visita sorpresa (Diario de campo, febrero 2011).

Estas reuniones sorpresa que conducían a la paralización de las actividades de UVI ocurrieron varias veces durante mi estadía, lo cual fue enunciado por estudiantes de las diferentes sedes en los foros de reflexión llevados a cabo en diciembre de 2011, como un común denominador y punto a mejorar por la pérdida de clases y la desorganización escolar que representa: “creo que es una institución que se hace semestre a semestre [...] (E Javier, profesor por horas, febrero 2011).

Un aspecto característico del profesorado es que la mayoría vive en las cercanías de la sede en el mismo Huazuntlán, en Chinameca o Tatahuicapan. Otros profesores(as) que residen en las ciudades cercanas de Minatitlán o Coatzacoalcos, viajan diariamente entre 33 y 52 Kilómetros para llegar a la sede respectivamente (cfr. mapa 1, 2 y Capítulo 4).

Es relevante señalar que aún con las dificultades y descontentos manifestados por el profesorado respecto a la institución y las condiciones laborales<sup>260</sup>, expresan

---

<sup>260</sup> La motivación de la planta docente tiene un impacto directo en el aprendizaje de los educandos. La eficiencia del aprendizaje significativo en los y las alumnas está estrechamente relacionado con la motivación y satisfacción de los profesores en torno a sus condiciones laborales dentro de la institución educativa (Ardisana, 2012).

satisfacción y un alto grado de identificación con el proyecto UVI, especialmente por el aprecio que tienen hacia los jóvenes indígenas y su desarrollo profesional:

Te mueve si estás realmente conectada con los chicos, esa parte de conexión de los chicos, ya no lo hago por UVI, lo hago por ellos. No lo hago por el renombramiento de UVI o por la universidad, sino por los chicos, que son los que hacen la universidad realmente y lo hago por ellos, porque ellos creen en ti y pues entonces, ¡sigues viniendo! (E Azucena, profesora por horas, marzo 2011).

El compromiso de los y las docentes hacia los estudiantes se manifiesta como el principal impulsor de su permanencia en la sede. A su vez remiten que la UVI ha sido espacio de aprendizajes significativos, varias complacencias profesionales y reencuentros identitarios y lingüísticos, como el caso de una académica que cuenta cómo a partir de su incorporación a la institución inició con un proceso de reconocimiento y valoración de su identidad zapoteca (Alatorre, 2009).

Un académico comenta su apreciación sobre los perfiles que componen la plantilla académica donde la vida personal y los afectos se integran a la vida universitaria y viceversa, especialmente para los que residen en la SSM exclusivamente para laborar en la UVI, como es su caso:

Observa al profesor de la UVI, tiene una característica peculiar: son personas de *aislamiento*, frente a las otras instituciones, frente a la misma UV [...] Todas son personas muy solas, yo soy una persona muy sola [...] Mi vida se vuelca aquí y mis relaciones afectivas. El constructo de vida se rige y condicionan a partir de ello, lo que estoy construyendo como UVI (E Alan, académico UVI Selvas, marzo 2011) (El subrayado es mío).

Dicho aislamiento personal coincide con el *blindaje académico* instaurado en la *UVI institucional* frente a la politización que ha permitido generar un sentido de pertenencia y ha servido como estrategia de legitimación para presentarse como un colectivo unido frente a la estructura burocrática de la UV y DUVI, y a otros grupos académicos, aun cuando existan subgrupos y/o diversas posturas dentro de la misma.

Esta rivalidad del grupo académico UVI frente a los de “Xalapa” se refiere por parte de los docentes de Selvas como “pugna abierta” e histórica frente a una estructura “privilegiada” de la UV y sus actores:

Hay una *pugna abierta* entre UVI y DUVI como si fueran ellos los *privilegiados* y aquí se estuviera careciendo de muchas cosas, y aquí es en donde en verdad se hace la carrera, se vive [...] Sí fue como una idea muy vendida en los primeros años de la Licenciatura, y de ahí yo siento que ha venido como históricamente, y esto que se ha venido a tomar en cuenta, las decisiones de todos los participantes del UVI y cuando estás aquí y te das cuenta que en un departamento no se te tomó en cuenta, no se respetó y te dicen pues es así, pues eso ha generado confrontaciones (E Julia, profesora y administrativa, abril 2011) (El subrayado es mío).

Lo que suelen referir los y las docentes es que en las sedes es donde se hace la universidad y no en las oficinas de Xalapa. Esta percepción generalizada parece influir en la generación de conflictos provocados por la toma de decisiones –algunas veces– poco socializadas a los académicos de la sede. Otras pugnas aparecen por la contraposición de intereses y enfoques de investigación del fenómeno UVI entre las diversas instancias de la Universidad Veracruzana –especialmente entre institutos de investigación–, evidenciando así un campo de luchas y de competencia profesional que opera al interior y al exterior de UVI.

En el apartado que sigue expondré la diversidad ideológica de los miembros UVI como un elemento más de la complejidad del campo universitario, además del conjunto de condiciones laborales y escolares aquí esbozadas.

### **6.3.2 Pugnas ideológicas en la UVI Selvas**

Los cotos de poder siempre han existido, al ser parte de la realidad institucional. Bien menciona Lahire (2004) que la teoría de campos debería de ser nombrada como teoría de campos de poder (cfr. Capítulo 2) en el sentido que las posiciones que ocupa cada uno de los agentes se configura en función de sus intereses personales y de grupo. No obstante, la forma como operan corresponde a las particularidades del campo, es así como la UVI funge como un campo de luchas y de una puesta en escena de múltiples

preferencias ideológicas y políticas que se muestra mediante diversas estrategias de legitimación de los grupos y personas que la integran.

En esta ocasión no analizaré las jerarquías ni las posiciones individuales que cada quien ocupa dentro de la lucha ideológica de los grupos en la sede Selvas, como lo hace Bourdieu en su obra *Homo Academicus* (1984); más bien me centraré en mostrar las tipologías de grupos de poder que circundan e interactúan en la sede y que generalmente tienden a estar confrontadas. Es importante señalar que las posturas que presento son parte de un modelo analítico que reconstruyo para mostrar las polaridades y complementariedades que surgen al interior de la UVI sede las Selvas.

De esta forma y para elaborar dicha tipología acerca de los grupos ideológicos y las alianzas fluctuantes<sup>261</sup> de la *UVI institucional*, presentaré los discursos más radicales expuestos de cada una de esas posturas, no por un interés dicotómico que invisibilice las posiciones claro oscuras –que por supuesto existen entre medias–, sino por un intento de radiografiar el conjunto de visiones y puntos de vista diversos respecto a la complejidad de hacer y pensar a la universidad intercultural.

Retomo así la tipología propuesta por Bourdieu (1984) a partir de Alvin W. Gouldner, para reconocer las pugnas ideológicas y alianzas que se circunscriben a grupos de poder en el campo universitario. Por un lado se encuentra la postura: *homeguard u ortodoxa*, pues tiene una fuerte afinidad con la estructura institucional, por otro lado, identifiqué una postura *outsider o heterodoxa*, que se mantiene al margen de la institución y trata de subvertir la estructura del campo.

Cabe destacar que estos grupos y/o posturas y las alianzas fluctuantes se conforman a partir de su empatía por un proyecto educativo y político, pero al mismo tiempo compiten y tratan de pugnar los recursos, económicos y simbólicos del campo, que están en relación con sus fines particulares y colectivos. De fondo hay un choque de

---

<sup>261</sup> Utilizo el término fluctuante para dotar de movilidad y dinamismo a las alianzas que se conforman en pro de una postura política-ideológica u otra. Por lo tanto son momentáneas y cambiantes en función de diversos intereses personales y colectivos que están en juego en el campo universitario, como objeto del reconocimiento y la legitimidad. De esta manera, no se exime la heterogeneidad en las prácticas docentes y educativas.

lógicas y un interés de influir ideológicamente tanto en el viraje de la universidad como en los estudiantes y así transformar sus valores centrales. Por ello un recurso central en pugna es el discursivo.

Un profesor interpreta esta pertenencia ideológica de la siguiente manera:

Aquí tenemos un choque de lógicas que nos va a hacer entrar en comunión desde una intención su preferencia política, está subordinando la racionalidad de la universidad, a su propio programa personal político, todos tenemos un programa personal político (E Miguel, profesor por horas, febrero 2011).

Encuentro también que se perfilan dos aspectos que sobresalen en los discursos de cada uno de los grupos; el proyecto político y la idea de sujeto político, por un lado, y el proyecto educativo y la idea de sujeto educativo, por otro.

Dentro del *proyecto educativo* se perfila la función social y educativa de la UVI, el tipo de formación, la valoración de los espacios educativos, las relaciones interinstitucionales así como los mínimos que un educando universitario UVI tiene que adquirir a partir del conjunto de los imaginarios sobre los chicos y chicas que asisten a la UVI (sobre su condición socio económica y étnica, educativa, etc.). En la idea de *sujeto político* se encuentra el tipo de participación ciudadana, su postura e injerencia en los asuntos políticos y reivindicación de la zona. Presento a continuación las dos posturas:

### **6.3.2.1 Postura *outsider* o *heterodoxa***

Los miembros de este grupo o postura provienen en su mayoría de la *otra UVI*, de una cultura de las organizaciones no gubernamentales y de una simpatía ideológica de izquierda<sup>262</sup>, evidenciando la diversidad de pensamiento, según comenta un actor de DUVI:

---

<sup>262</sup> Con simpatía me refiero a que sus discursos suelen aproximarse a esta ideología partidista, aun cuando se pertenezca a un facción política de derecha, como el caso de dos ex coordinadores de la UVI que han ejercido cargos públicos ganados desde el Partido Acción Nacional (PAN), que recientemente se ha instalado en la SSM.

El aspecto de la gente que está en la UVI se puede considerar en un programa político de centro a izquierda, no hay nadie de centro a la derecha creo yo está en los prejuicios de los profes, esos profes son de los que provienen de las ONG más de una izquierda ultra, que es gente que puedes dialogar y acordar, pero la izquierda ultra es difícil que puedas acordar. O negociar algo beneficio para ambas partes (E Fabián, académico DUVI, febrero 2011).

Es un grupo que mayormente es apoyado por líderes indígenas de la zona, miembros de Consejo Consultivo, ex coordinadores de la UVI y ex profesores que salieron a comienzos de la institucionalización y que permanecen en la DUVI.

Generalmente los discursos que se propugnan en la postura *outsider* otorga un alto valor a las culturas indígenas, a sus conocimientos y tradiciones, a la vez que reconocen la marginación que han vivido estos pueblos frente al control y poder de Estado. Desde la postura contraria, la *ortodoxa*, acusan a este grupo de sobrevalorar la oralidad frente a la formalización y la escritura.

Para quién coincide con la visión *outsider* la universidad representa un espacio propicio para la recuperación de prácticas comunitarias como el *tapalewilis* y el diálogo de saberes, la lengua, entre otras. Este interés de recrear prácticas comunitarias al interior de la UVI fue visto claramente en la *otra UVI* por un grupo de profesores y académicos indígenas y mestizos, y se mantuvo en la *UVI institucional*.

Ambos grupos ejecutan ciertas estrategias que encierran su ideología frente al otro, y muestran disímiles posiciones y apuestas educativas-sociales. Un ejemplo es la valoración de lo indígena para lograr la autolegitimación del grupo y justificar su ideología para implementarla en el mundo universitario mediante la formación de los y las alumnas.

Un profesor de pertenencia ortodoxa resume las características de la postura heterodoxa como un grupo "ideologizado":

Los profes de repente traen un rollo ideológico que "hay qué bonito lo ancestral, qué bonito lo comunitario". Hay poca problematización de las broncas que hay en las comunidades en términos de liderazgo. Hay muchos mitos, mucha ideología, entonces, capacidades concretas, habilidades técnicas por ejemplo –a veces– han sido desvalorizadas por algunos profes (E Miguel, profesor por horas, febrero 2011).

Por su parte quienes participan en la visión *outsider* critican la postura de quienes coinciden con la visión *homeguard*, que recae en un rechazo a impulsar el espíritu emprendedor y administrativo en los y las estudiantes, al argumentar que esos valores van en contra de la cultura colectiva y comunitaria que se quiere fortalecer:

Creo que les falta eso a los chicos, la formación de un espíritu emprendedor. Pero desde la cosmogonía de la gente el espíritu emprendedor, ese término porque se asocia a lo empresarial y por lo mismo no se apoya (E Fabián, académico DUVI, febrero 2011).

Respecto al *proyecto político* y la idea de *sujeto político* que se les asocia, se menciona su interés en formar actores sociales<sup>263</sup> y políticos, donde los estudiantes deben participar<sup>264</sup> y tomar parte en la lucha de reivindicaciones sociales de la región como activistas.

A continuación un profesor muestra en su relato la visión de los docentes que propugnan el activismo político de los estudiantes:

Es que algunos de los profesores no entendemos el enfoque intercultural que es básico, fundamental, decimos que venimos a formar estudiantes pero nuestro discurso oculto es *el del formar activistas*. Pero no nos ha entrado en la cabeza de que la UV es una unidad académica, una cosa es que venga a formar a los chavos y otra es que aprovechen de la formación para proveer de los recursos que les permita a ellos saber cómo se toman las carreteras, saber cómo hacer una manifestación [...] Cada quien es libre y todo pero suponer que nosotros tenemos que borrar o matizar la normatividad de la Institución, para *jalarlos en las prácticas comunitarias locales*, eso no es posible. Tenemos el rumbo, la brújula pérdida [...] Aquí venimos a formar gestores interculturales para el desarrollo, no activistas o reformadores sociales [...] Que la UVI Selvas es la más politizada, no es más que una entelequia, es un absurdo [...] Es basura. O sea ¿qué entendemos por politizado? [...] Si por politizado entienden que profesores se agarren a los chamacos, los conquisten con la buena onda y se los llevan a tomar carreteras arriesgando las vidas de los chamacos, eso no es politizado, eso no es un Estado politizado, eso es un estado de estupidez permanente. Te haces muchas chaquetas mentales, que soy muy combatido o muy combativa si tengo mis cojones para pararle el taco al gobierno y decirles: "¡hasta aquí llegas!", porque estamos defendiendo

---

<sup>263</sup> "La UVI va a seguir siendo semillero de actores sociales" (E Berenice responsable de orientación, abril 2011).

<sup>264</sup> Varios estudiantes y egresados de UVI asistieron y participaron en el evento del Día de la mujer, donde alumnos lo retransmitieron en la radio comunitaria y varias alumnas más participaron en las meses de trabajo. Al final se realizó una marcha por la carretera. Las consignas que se gritaron impulsadas por una profesora eran: "viva las mujeres indígenas, viva las mujeres de la Sierra de Santa Marta" (Diario de campo, marzo 2011).

los derechos de los pobres indígenas, ¡eso es basura! (E Javier, profesor por horas, febrero 2011) (El subrayado es mío).

Este profesor comenta que algunos docentes de esta facción heterodoxa “manipulan a los estudiantes” y los influyen a tomar partido en ciertas ideologías políticas<sup>265</sup>, de tal manera que la UVI es vista como plataforma de intereses personales políticos y se confunde la participación política con lo académico, invisibilizando la agencialidad de los estudiantes universitarios (De Garay, 2004).

Un par de profesoras que se identifican como parte de este grupo, señalan que la UVI es una plataforma para detonar procesos sociales en la región que produzcan beneficios respecto a diversas vetas de desarrollo, especialmente a través de la formación de estudiantes. Esto también ocurre en el caso de los egresados(as), que ya comienzan a insertarse laboralmente en la región, aunque sigue siendo la minoría.

Con estos verbatim se puede decir que la pugna por los distintos bienes simbólicos del campo involucra a los beneficiarios del propio programa educativo, es decir, a los y las estudiantes que son vistos –hasta cierto punto– como receptores de las múltiples ideologías circundantes en la UVI.

En cuanto al *proyecto educativo* que se sustenta en esta postura heterodoxa, resalta una visión más de educación no formal y flexible donde se aprovechen los recovecos comunitarios para el aprendizaje y formación del GID, por ello se propugna por la continuación de ciertas prácticas de la *otra UVI*, como el diálogo de saberes, el asambleísmo, los Consejos Consultivos, la "investigación vinculada" como el eje de formación y la relación comunitaria estrecha, la cual se ha deteriorado a partir del proceso de institucionalización. La flexibilidad en la formación académica propuesta por

---

<sup>265</sup> A partir de este argumento me cuestiono: ¿hasta qué punto estas posturas invisibilizan la capacidad de agencia de los estudiantes o hasta qué punto es posible la manipulación y convencimiento de los y las académicos frente a sus alumnos?

este grupo es desvalorizada por la postura más institucional al definirla como condescendiente:

Hay que tener cuidado con la flexibilidad, pues a lo mejor les permiten ciertas cosas a los chavos pero en cierta medida, no dejarlos que hagan lo que quieran. Eso ya es lo que se está haciendo con los chavos pues los chavos hacen lo que quieren. Mañana ellos van a decirnos lo que van a hacer, si quieren venir o no, si van a hacer tarea o no (E Heriberto, administrativo y profesor nahua, y actor comunitario, febrero 2011).

El relajamiento en la responsabilidad y la disciplina de los alumnos se asocia a una actitud "sobreprotectora", "paternalista", "asistencialista" e "indigenista", donde sobresale la utilización de la pertinencia étnica a la que recurren los y las estudiantes para obtener beneficios:

Una profesora me comenta que existe un estilo de profesores de los que piensan: "ay los chicos como pobrecitos, son mis hijos", y más sobreprotectores [...] Una académica me comenta que una profesora pidió una carta donde se explicitara que los estudiantes provenían de comunidades indígenas para que los dejaran entrar gratis al museo de Tabasco (Diario de campo, febrero 2011).

A su vez los y las docentes y académicas, son identificados como "anti institucionales", "críticos del sistema", "detractores del Estado", pues son los que se alzan frente a las imposiciones, y son los que han denunciado lo que ellos y ellas consideran injusticias o represiones:

Observémonos [...] Somos rebeldes y enseguida atacamos. Y somos muy agresivos, nunca nos leemos, hay que leerlos como agresivos. La postura de esta sede, era contra Xalapa, contra lo institucional, no a lo institucional, las comunidades somos verbales, las comunidades no dan cosas por escrito, no hay tanto cuestiones protocolarias (E Alan, académico UVI Selvas, marzo 2011).

Algunos integrantes de este grupo han pugnado por los derechos laborales de los y las profesoras y han denunciado abusos de poder dentro de la UVI, lo que ha provocado conflictos puntuales con el colectivo opuesto. En consecuencia, también se han producido varios momentos de quiebre importantes en la sede que evidencian con más precisión las tensiones que existen al interior.

### 6.3.2.2 Postura *homeguard* u *ortodoxa*

Son el grupo de académicos que emerge del proceso de institucionalización inaugurado con la llegada del tercer coordinador y fungen como los voceros principales de los intereses de la institución hegemónica UV y DUVI. Es el conglomerado que se caracteriza por acatar con mayor facilidad las reglas y normas –varias de ellas percibidas como impositivas del sistema–, por parte de profesores del bando activista y por lo tanto cuentan con el respaldo de las autoridades educativas. Representan así “correas de retransmisión del poder” –según un académico– y son los que se acercan más a la *prudencia y decoro institucional*<sup>266</sup>.

Desde este punto de vista ortodoxo, la UVI como *proyecto político* se visualiza como una entidad puramente académica y bajo esta premisa es por ello que no puede ni debe involucrarse en los asuntos políticos y de reivindicación de la región. Aparece con ello la necesidad de *blindaje*<sup>267</sup> (cfr. Capítulo 6.2.1).

Dentro del *proyecto educativo*, quienes participan en la visión *ortodoxa* manifiestan una perspectiva más formal de la educación y hasta cierto punto tradicional –al menos es visto así por los y los que se identifican con una postura heterodoxa–, es por ello que plantean mínimos indispensables en la formación universitaria que les permita a los y las LGID competir con otros profesionistas urbanos<sup>268</sup>. Estas habilidades son en lectoescritura, tecnologías de la información, comunicación oral y escrita (que

---

<sup>266</sup> Así la institucionalidad es una reproducción del control escolar: los agentes sociales que fungen en la UVI han aprendido formas de control estatal que ahora ponen en marcha (Bourdieu, 1983; 1993; 2008). Son en realidad lo mismo, el Estado se estatiza en la UVI a través de sus agentes portadores de los mecanismos de vigilancia y control, en este caso a través de los mecanismos de la institucionalización (cfr. Capítulo 2).

<sup>267</sup> Desde mi punto de vista, este blindaje académico que se ha construido el período de la *UVI institucional* no puede ser del todo funcional pues existe una cotidianeidad política presente en los estudiantes y en el contexto comunitario donde se ubica la UVI, mismo que trasciende dichas barreras imaginarias.

<sup>268</sup> Es interesante cómo esta visión puede observarse como contradictoria a los principios de UVI que sustenta reconocimiento de otros saberes, como los saberes indígenas no reconocidos por el sistema epistemológico occidental de donde emergen las competencias educativas que señalan los y las académicas como fundamentales en su formación universitaria.

corresponden a competencias que necesitan fortalecerse desde la visión de los y las académicas), así como otras competencias especializadas de la profesión:

Algunos docentes se conforman con que el alumno sepa leer y escribir y por ese conformismo, ¿por qué hasta ahí?, por eso llegan a cómo llegan a esta universidad, como que no podemos pasar de alto esta situación. Saber hablar, saber ser un profesionista son básicos [...] Estamos de acuerdo que vienen de mundos diferentes, tenemos que ver qué le hace falta de competencias para poderlo resolver [...] A nadie le dan trabajo si no sabe leer, hablar bien, las TICs [...] Que se tiene que haber formado desde la educación secundaria y prepa, pero muchos de ellos no les dieron esto. Es nuestro reto formar competencias básicas pero también formar las especializadas [...] Por eso el reto de las competencias comunicativas, que son las básicas para conseguir trabajo (Reunión profesores, febrero 2011).

Con base en este panorama, los y las docentes con una visión más de corte ortodoxa demandan mayor disciplina, responsabilidad y exigencia con los estudiantes, especialmente en los casos que los y las alumnas no atienden indicaciones y tareas que se les solicitan.

Además se pide a ciertos profesores(as) que coinciden con la postura *homeguard* que no los sobreprotejan y que no se utilice la interculturalidad como sinónimo de flexibilidad, pues se recae en el paternalismo y asistencialismo como peculiaridades principales de las políticas de Estado impulsadas para los pueblos indígenas:

Me llama la atención que se proteja tanto a los jóvenes. Cuando se reprobó a las chicas, hasta a nosotros nos hicieron firmar las circulares de que el estudiante *pobrecito, estudiante, indígena* y tiene derecho, y no entiendo. El profesor X no tiene ese hábito. Un chavo que tenía asesoría y no traía nada y que también reprobó, todo esto es formativo, se están formando. Yo me cuestionó mi labor como docente, no soy su papá, sé que son jóvenes universitarios y ellos saben para qué están aquí. En la otra sede sí les pedía cosas y si pasaban, y ahora aquí no, pues llegan y no leen, y tú vienes con la idea de una clase y pues acá no. Llegué a la conclusión de que respetan mucho a X y X pues les exige [...] Les va creando hábito de la responsabilidad, se disciplinan [...] Muchas veces te das cuenta de que a veces mienten, que se les perdió [...] Pues como que si los protegen, hay mucha sobreprotección a los chavos [...] Hay choques en las formas de cómo se debe de tratar el tema de la disciplina, entre ser más laxos y *sobreproteger porque son indígenas, porque son menos, son especiales*. Sabemos que los que vienen a la UVI no son de los lugares más pobres [...] Tenemos que dejar esa mirada de pobrecitos y sobreprotegerlos [...] (Reunión profesores enero, 2011) (El subrayado es mío).

Con este verbatim se evidencia los estereotipos clásicos del indígena: “vulnerable”, “pobre”, “inferior”, “especial” y por lo tanto surge la necesidad de ayudarlo y protegerlo, especialmente en materia de derechos e igualdad de oportunidades. Dicha caracterización tópica se encuentra en la mayoría de los discursos del profesorado – como se verá en los imaginarios de los estudiantes–. Este argumento es utilizado por quienes coinciden con el enfoque *homeguard* para deslegitimar al otro grupo, en lugar de generar una reflexión del tratamiento del estudiantado indígena, aún cuando se propongan distintos proyectos educativos y particularidades como la disciplina y la adquisición de las competencias profesionales.

Es interesante señalar que las y los miembros de este polo ortodoxo son los que propugnan por mayor control institucional frente a supuestas revueltas estudiantiles que puedan generar desequilibrio en la sede Selvas, a la vez que algunos de ellos asumen un rol de voceros de la estructura burocrática (Bourdieu, 1993), al operar como extensiones del control estatal en la dinámica cotidiana UVI. El siguiente ejemplo lo expresa:

Incluso un día querían incluso tomar la UVI, en hermandad con Espinal<sup>269</sup>, y el coordinador dijo: "¡no espérate!" Se mandó un correo a todos en la sede para que la convocatoria prendiera, pero no tuvo éxito [...] Incluso me tocó a ver a mí cómo se le pedía al encargado del salón de cómputo que quitara la nota donde se hablaba de la toma de la sede Espinal (Diario de campo, marzo 2011).

Respecto a las formas de operación de ambos grupos, se ha visto a lo largo de este relato el manejo de estrategias y argumentos bajo ciertas condiciones del contexto para lograr la legitimación de sus propuestas y así deslegitimar al contrario. De esta forma, cada persona protege los intereses del grupo y los propios, pues cada quién buscar obtener prestigio y reconocimiento a través de los capitales sociales, económicos y simbólicos.

---

<sup>269</sup> Era el mes de marzo de 2013, la UVI sede Espinal ubicada en la región del Totonacapan fue tomada por los estudiantes y profesores en inconformidad por el incumplimiento por parte de las autoridades DUVI y de la UV para terminar la nueva construcción de la sede. En 2014 las instalaciones de esta sede regional fueron terminadas y entregadas.

Un académico lo refiere en términos de cotos de poder, de modo que las propuestas que se ofertan del grupo contrario, son revocadas:

Yo tengo mi cotito de poder, mi coto, mi territorio y quiero seguir siendo rey, aunque sea en mi territorio [...] Ciertas sedes a lo mejor estaban convirtiendo, o más bien, las direcciones, el poder en cada sede se estaba convirtiendo en un pequeño cacicazgo, pues creo que sí [...] En ese momento, en mi opinión muy personal, ocurrió un fenómeno de territorios de poder entre los actores. Entonces cualquier propuesta que era, de las propuestas que yo estuve haciendo y tratando de comentar y comentar, sin éxito. Propuestas que vinieran de mí o que fueran propuestas que atentaran contra el pequeñito territorio de cada quien, eran rechazados por eso (E Reynaldo, académico-investigador DUVI enero 2011).

Así cada postura y grupo trabaja con la intención de modificar los valores de la sede y obtener así mayor posibilidad de beneficio –en términos de reconocimiento y de prestigio especialmente–, cada grupo tiene una jerarquía propia y utilizan las posiciones de simbólicas adjudicadas tanto por la estructura institucional como por los miembros del grupo. Pero también es relevante destacar que especialmente cuando se deslucen la institución o se tiene que hablar como colectivo UVI, las dos posturas tienden a conciliarse y entonces aparece la sobrevaloración de la sede Selvas, como objeto de legitimación.

Igualmente se han tenido diversas confrontaciones y fragmentaciones entre el polo ortodoxo y heterodoxo que sirven como pequeños liberadores de energía, detonando mayores antagonismos y polarización entre los grupos, reconfigurando de esta manera intereses personales y colectivos, formando distintas y nuevas alianzas funcionales para el campo universitario que también es político y por lo tanto, aparecen distintas apuestas por el poder y el reconocimiento.

“Los gestores interculturales para el desarrollo deben ser punta de lanza en la región de la Sierra de Santa Marta”.

*Foro Interactoral del Bicentenario,*

*UVI Selvas, noviembre 2010*



## 7. Concepciones académicas

A partir del análisis del discurso oficial de la UVI y de los relatos de los actores académicos, identifico algunos conceptos significativos que acompañan el proyecto educativo y la función social de la institución.

Estas concepciones recogen presupuestos, representaciones e imaginarios sociales que sirven como sustento teórico-experiencial para la construcción del modelo educativo y el quehacer universitario. En palabras de Adela Franzé: “no se trata de una cierta cuestión terminológica, sino un principio que orienta epistemológicamente la construcción de la realidad a observar y la que se configura como objeto de su intervención” (2008:69).

Las disposiciones –desde la mirada de Bernard Lahire– se conforman por “esquemas de acción” que se alimentan de concepciones. Para su análisis, se pueden reconstruir a partir de la descripción de las prácticas (Lahire, 2004).

En este sentido, no es mi intención analizar las disposiciones y la construcción del habitus intelectual de los académicos(as) de la UVI, pues carezco de datos relacionados con la puesta en práctica de “las maneras de hacer, de pensar, de sentir y decir” (Lahire, 2004:249), así como de experiencias personales y profesionales que intervienen en esa conformación.

En este capítulo reflexionaré acerca las concepciones académicas que reconstruyo a partir del discurso oficial de la institución –explícito en distintos documentos fundacionales– y los discursos de los y las docentes, diseñadores de la política, investigadores<sup>270</sup> y académicos(as) de la UVI, respecto a la función social de la UVI, la comunidad y el desarrollo, la interculturalidad, el diálogo de saberes, la

---

<sup>270</sup> Como investigadores de UVI me refiero a todos aquellos académicos de la propia DUUVI y del Instituto en Investigaciones en Educación (IIE), así como de otras instancias académicas externas que han llevado a cabo estudios sobre la UVI.

investigación vinculada(IV), el gestor(a) intercultural para el desarrollo (GID) y los y las jóvenes estudiantes de la Sierra de Santa Marta (SSM) que asisten a la UVI Selvas.

Estos conceptos son elaborados a partir de miradas intelectuales formuladas dentro del campo académico, y de la experiencia profesional y personal de cada uno de los actores. A su vez presentan nociones pre reflexivas especialmente de la antropología clásica, que históricamente han permeado las políticas públicas para este sector de la población y que aparecen de nueva cuenta en la UVI como proyecto universitario intercultural.

## **7.1 El proyecto UVI; estrategias de legitimación y funciones sociales**

Como he mencionado anteriormente, el sistema universitario se caracteriza por ser un espacio de prestigio social y de extensión del conocimiento científico que es legitimado por el campo académico y sus miembros, y por el contexto comunitario donde se instala. En el caso de UVI Selvas se confirma esta lógica pues los actores comunitarios y padres de familia reconocen el alto valor que significa “ser licenciado(a)” en la región (cfr. Capítulo 4).

En el caso de la UVI Selvas, su reconocimiento como universidad se ve afectado, pues su carácter intercultural y su programa novedoso de la LGID<sup>271</sup>, se asocia a baja calidad educativa.

Algunos investigadores(as) y actores universitarios –como académicos y docentes–, cuestionan la creación de las universidades interculturales y coinciden con una visión crítica de la interculturalidad<sup>272</sup> (Tubino, 2005; Walsh, 2005, 2009, 2010;

---

<sup>271</sup> De esta forma se evidencia el poco conocimiento de la LGID en la región y de sus egresados (Gómez Navarro, 2015) y a la opinión de actores respecto al desencanto con la UVI, la desvinculación con la comunidad y desactivación de los Consejos Consultivos de lo cual se hizo mención en el capítulo anterior.

<sup>272</sup> En este estudio retomo la definición planteada por Catherine Walsh (2010) (cfr. Capítulo 1.9).

Bertely, 2005; Gasché, 2008; Cerda, 2007, entre otros) o una “interculturalización fallida” (Llanes, 2008).

Una muestra de ello es el comentario de un académico de la UV:

Yo creo que la UVI ha estado en una condición que reproduce una condición precaria de educación para los que ya viven con esa condición [...] O sea, el circuito de educación precaria continúa hacia estas partes en el nivel superior y de alguna manera a través de las interculturales porque no tienen laboratorios, no tienen talleres, (cuentan con) bibliotecas “chafas”, no tienen salones, ahora ya se están construyendo [...] Pero en su origen a mí me parece que no era infrecuente o imposible el riesgo de estar recluyendo en un ghetto a los indígenas, metiéndolos a esas universidades como para indígenas. O sea corramos ese riesgo, tenemos ese problema de seguirlos tratando como si fueran especiales. En una onda medio paternal, una onda así, en instituciones y establecimientos “chafas” (E Juan, académico e investigador UV, marzo 2010).

Complementario a lo anterior, se plantea que las universidades interculturales (UI’s) corresponden a instituciones —apoyadas financieramente por el Estado— “de segunda clase”, que cuentan con programas específicos para estudiantes indígenas desde una lógica de educación especial (Batallán y Campanini, 2007).

La oferta educativa se cuestiona porque las carreras que ofrecen no existen en las ciudades<sup>273</sup> y constituyen campos de conocimiento disciplinar poco conocidos. Con ello, sobresale la negación a los jóvenes indígenas a acceder a las “carreras tradicionales y de prestigio”. Así mismo, la creación de licenciaturas *ad hoc* en las regiones rurales parecen encapsular a los y las beneficiarios y arraigarlos a sus regiones de origen, pues no se concede autonomía a los locales para definir el tipo de educación que ellos mismos desean para sí, como lo recuperan los Acuerdos de San Andrés (cfr. Capítulo 1).

Otros críticos de la interculturalidad se centran en argumentar que las UI no corresponden a las propuestas de los interlocutores, que se basan en diseños desarrollistas para las comunidades indígenas (Llanes, 2008) y que en el diseño y

---

<sup>273</sup> En los primeros años de la UVI, el argumento de crear la LGID en la UV y sus centros urbanos no se escuchaba; fue hasta finales del 2011 en el Foro General de reflexión de la UVI que este discurso se empezó a escuchar con el interés de generar mayor legitimación frente a la equidad: “La necesidad de formar gestores no se restringe a las áreas rurales” (UVI, 2012a:32). No obstante, la postura del rector de la UV en ese momento fue clara: “Mucho menos estaría de acuerdo en abrir una sede en Xalapa. ¿En Xalapa?, eso negaría completamente el propósito original de la UVI” (UVI, 2012a:65).

aplicación de la política educativa intercultural se obvian las condiciones objetivas de existencia de los pueblos, evidenciando así un enfoque dominador de los discursos (Gasché, 2008) y la perpetuación de la matriz colonial (Noboa, 2005) (cfr. Capítulo 1.9).

Algunos de los discursos de actores universitarios, aparecen enmarcados en esta línea. Manuel, un egresado<sup>274</sup>, cuestiona la presencia de la UVI y la emergencia de un profesionalista en gestión intercultural para el desarrollo en la SSM, cuando lo que se requería por parte de la población era un tecnológico:

¿Quién dice que las comunidades necesitan a gestores interculturales? ¿Quién dice que las comunidades sólo necesitan organización? Mmm no se reduce a eso, también las comunidades necesitan capacitación técnica que pueda ser favorable a cierto sector. O sea, la cuestión técnica no debe estar alejada de esa región [...] Si revisas la política educación indígena, pues se repiten los patrones una y otra vez. Yo cuando escuché esto de la UVI pues sí estaba medio reticente, pues ¿qué es esto de universidad? Y con todas estas preguntas *¿quién decide qué para quién?*, ¿quién decide qué y que deben ser gestores? Bueno, ya me dijeron que hicieron un diagnóstico y no sé qué, pero cuando les preguntaron a la gente pues dijeron que "querían un tecnológico" (E Manuel, egresado 1era generación, diciembre 2010) (El subrayado es mío).

Manuel muestra el aspecto principal de esta postura crítica al preguntar: "¿Quién decide qué para quién?". Desde su punto de vista reaparece la intención indigenista que no atiende totalmente las demandas de los pueblos, sino que reconoce necesidades y estrategias de atención que nacen de una posición dominante.

Ante la negativa de abrir un instituto tecnológico<sup>275</sup>, algunos actores comunitarios proponían que a la UVI se le llamara "Universidad Indígena":

El Consejo Regional de Pueblos Indígenas Nahuas del sur de Veracruz, desde el año 2000, se había planteado la idea de hacer su propia universidad autónoma, pero vieron que era un paquete muy grande todavía. Entonces dijimos lo que vamos a hacer por lo pronto es exigir al Estado que haga una universidad indígena en la Sierra [...] Hasta que salió la coyuntura que se conjuntó que había un proyecto piloto de la UVI [...] Pero aquí estamos en territorio indígena y la gente de la región, ciertamente hay mestizos en la

---

<sup>274</sup> Aunque el propósito de este capítulo es mostrar las concepciones principalmente de los actores académicos, me pareció pertinente incluir este verbatim de un egresado de la primera generación que coincide con la visión crítica.

<sup>275</sup> Un académico habla frente a los actores locales y justifica la creación de la UVI: "Recuerdo que había intentos de actores locales de que queríamos una universidad Indígena, bueno no, un tecnológico" (Foro Interactoral del bicentenario, UVI Selvas, noviembre 2010).

región, ¿no?, pero para la gente originaria de aquí ese territorio es indígena y lo reivindican así, entonces pues para mí sí debería ser una Universidad Indígena Intercultural, sí (Plática Amanda, profesora por horas, marzo 2011).

Docentes y académicos(as) comparten la idea de que la UVI no surgió de los agentes locales, sino de investigadores y diseñadores de política de UV; por lo tanto de una *élite intelectual* que impulsó el acceso a la educación superior en la región:

Es un proyecto creado desde la cúpula, si se pudiera llamar así, la cúpula de las direcciones interculturales bilingües, la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe (DGEIB), desde ahí vienen. Tampoco es malo [...] Creo que este proyecto si bien no es una necesidad propia de la gente de aquí, sí es una necesidad de hacer valer las posibilidades del Estado pues, el Estado tiene que cumplir con la obligación de dar escuelas a todos los indígenas. Son los que menos tenían posibilidades, y pues bajo esa óptica, que no es nada romántica porque *está creado por un grupo de élites, que ahora es una élite, investigadores pues, que piensan la interculturalidad desde fuera basado digamos en el indígena*. Se creó eso y no es malo (E Fabián, académico DUVI, febrero 2011) (El subrayado es mío).

Las personas que integran a esta élite intelectual responde a particulares disposiciones académicas que contienen cánones teórico-conceptuales, además que participan en luchas internas por los diversos intereses políticos que operan en el campo académico del que provienen. En la UVI Selvas, posicionar los discursos como hegemónicos se vuelve un recurso en pugna y opera como una de las varias estrategias de legitimación.

En este caso, la élite que pensó la UVI, se auxilió de la política educativa propuesta por el Estado y conforme a ciertas reflexiones académicas acerca de los pueblos indígenas y la educación intercultural, realizó un estudio de factibilidad de las regiones de donde se enmarcaron problemáticas y ejes de atención. De este diagnóstico surgió el modelo educativo y las primeras licenciaturas que poco a poco se empezaron posicionar en la zona, aún con su sustitución por la LGID, dos años después de su creación.

Un académico opina que la UVI se justificó a partir de un recurso federal para los proyectos educativos interculturales —en boga en ese momento—, y la pertinente legitimación de la UV dentro de la esfera nacional e internacional en cuanto a los

estudios de la diversidad, conjuntamente con el objetivo de impulsar equidad en la educación superior. No obstante, aparecen resquicios del indigenismo. De esta forma aparecen reflexiones acerca de la “tradición indigenista presente en la UVI”, como un académico indígena de la UVI comenta:

En el fondo prevalece nuestra *tradición indigenista*. Incluso nosotros como indígenas hemos ido reproduciendo esos temas. Yo el programa lo ubico, lo he ubicado siempre como una oportunidad de la gente que no ha tenido acceso a las universidades, desde luego es una opción, más no resuelve toda la problemática que se da en estas regiones. En el fondo, si seguimos reproduciendo, sobre todo los que hemos seguido formados como antropología, yo soy antropólogo lingüista. A veces más conscientes otros no tan conscientes, pero si pensamos desde esa tradición indigenista, pues sí. Los indígenas necesitan más, eso es lo que necesitan, con eso van a resolver su mundo y muy poca participación de los propios pueblos indígenas, ¿no? Aunque se han hecho diagnósticos de factibilidad, no se está respondiendo a todas las inferencias de la región (E Genaro, académico DUVI, marzo 2010) (El subrayado es mío).

Para este académico la novedad de abrir propuestas educativas como la UVI, parece no resolver viejos pendientes del Estado con los pueblos indígenas y su autonomía. Asimismo, recalca la vinculación estrecha entre la política pública y los conceptos la antropología (cfr. Capítulo 1.2), que son reproducidos desde la academia y por los propios indígenas profesionistas. Desde mi perspectiva, los y las académicas asumen disposiciones del campo académico e intelectual que migran al campo universitario UVI con el fin de llenar de contenido el modelo educativo de la UVI.

A partir de lo anterior, la UVI surge desde la política educativa intercultural diseñada por la élite intelectual. Para dar cuenta de ello, una investigadora externa que estudió a la UVI señala:

La UVI crea a actores internos. No busca la integración de su alumnado al mercado laboral sino la reintegración de los indígenas a sus comunidades, después del indigenismo, de la desaparición de los idiomas, contra la migración (Duclos, 2009:9).

Reflexiono así, que la universidad intercultural se piensa exclusivamente *para los otros*; los indígenas, en su “deber” de ser *interculturales* y de arraigarse a sus comunidades de origen, en un panorama que se interesa por su inclusión a la sociedad nacional. De esta forma se omite una historia de contención y adaptación de los pueblos originarios a la

cultura dominante y a la política de Estado, que desde mi opinión, los ha hecho *ser interculturales*, entendiendo intercultural en un sentido de intercambio y respeto entre culturas.

Además, se niega la propia capacidad de *los otros* a pensar sobre el diseño y ejecución de sus proyectos educativos autónomos. Este olvido aparece como un reto para las actuales políticas interculturales, pues parece que “seguimos mirando su mundo desde afuera, mientras es difícil vernos hacia nosotros mismos”, parafraseando a Jorge Gasché (2008).

Frente a la visión crítica que circunda en la sede y el reto de obtener reconocimiento de la UVI como universidad de calidad, sus académicos(as) y docentes han puesto en marcha distintas estrategias de legitimación como un proyecto intercultural pertinente y válido<sup>276</sup>. Una primer estrategia es dotar de contenido al modelo educativo con base en “discursos expertos” (Franzé, 2008) y fraseología específica en los diferentes temas que lo componen. Son más de setenta antologías compiladas desde 2005 por diversos miembros académicos de UVI que son utilizadas en las distintas experiencias educativas o asignaturas que se cursan en la LGID<sup>277</sup> y que recogen capítulos teóricos de libros, artículos de revistas y fragmentos de los documentos recepcionales de los estudiantes. Tal es el caso de la antología de lenguas de 2011 (Bautista, *et al*, 2011).

El modelo educativo intercultural de la UVI se encuentra “en construcción”, por lo tanto, los conceptos son reformulados y discutidos continuamente. Es por ello que en algunos momentos de la trayectoria universitaria se tienen más claros que en otros, cobran mayor o menor relevancia o se cuestionan más, como sucedió en los foros

---

<sup>276</sup> De ahí el valor que le dan a la institución y la sobrevaloración que expone de lo indígena, de lo cultural en medio de una cultura racista y un estado mexicano que ha negado a los pueblos indios (Villoro, 1996) y que ha generado dispositivos para la proliferación de la negación, pues es común encontrar en todos los documentos oficiales un discurso crítico respecto a las políticas indigenistas y la relación con el Estado, paradójicamente con lo que denotan las concepciones académicas.

<sup>277</sup> Cabe mencionar que el siguiente apartado exime el análisis del contenido de las antologías, el cual considero sumamente enriquecedor para próximos estudios complementarios. Relación de antologías 2005-2010 (UVI, 2011).

regionales y el Foro General de la UVI que se llevó a cabo a finales del 2011 en la Ciudad de Xalapa (UVI, 2012a), donde se evidenció la pluralidad de concepciones del proyecto UVI. En esta asamblea se reunieron representantes de cada sede con el fin de poner en común los resultados y plantear una plataforma conceptual común.

El vocabulario específico que se construye en la UVI trata de dar científicidad. Así pues, denota un proceso de intelectualización que se obtiene de múltiples concepciones y disposiciones académicas de los diseñadores. Una muestra de ello son los conceptos de “investigación vinculada”, “gestión intercultural”, “construcción colectiva de saberes”, entre otros, que se definen en un intento por ganar mayor legitimidad del proyecto UVI tanto al interior del campo universitario UVI, en la UV, en la academia externa y en el contexto comunitario.

Una segunda estrategia consiste en enaltecer lo propio del modelo. En este caso la UVI se muestra como “un proyecto de carácter alternativo y novedoso” (Dietz, 2009), “intercultural”<sup>278</sup>, “innovador” (UVI, 2012b), “institución no convencional”<sup>279</sup>, pertinente con el medio social, y que tiene el objetivo de formar profesionistas y líderes gestores interculturales, para generar desarrollo en las regiones del sur de Veracruz. Además se resaltan los valores educativos como la equidad, el trabajo comunitario, la justicia y desarrollo social principalmente, mismos que provienen de la UVI como comunidad imaginada (Anderson, 1997) que *re-comunaliza* ciertas prácticas y saberes locales.

Para concluir este apartado, mostraré las concepciones que reconstruyo a través de los relatos de los y las académicas acerca de las funciones sociales de la UVI sede Selvas como universidad, que se elaboran apelando a las comunidades como protagonistas y en relación con los imaginarios que subyacen a ella como entidad. Un

---

<sup>278</sup> “La UV Intercultural surge como una iniciativa pionera en el campo de las universidades interculturales. Así pues, se presenta como una apuesta novedosa por la descolonización e interculturalización de los procesos de producción, adquisición y distribución de los conocimientos universitarios que con los años se ha consolidado como un proyecto reconocido dentro de la política intercultural en México” (Schmelkes, 2008).

<sup>279</sup> Es por ello que se propone que: “Los criterios de evaluación no pueden ser los mismos que los utilizados para cualquier institución educativa” (UVI, 2012b:32).

común denominador es que los actores suelen caracterizar a la universidad como un proyecto educativo que pretender desarrollar a las comunidades de la Sierra de Santa Marta (SSM), a partir de las problemáticas y necesidades, este propósito justifica la existencia de la UVI y la formación de LGID.

Además emerge el objetivo de contribuir a la permanencia y/o reconstrucción de lo que significaría la comunidad y sus valores, es decir, el rescate de sus tradiciones, prácticas y el reconocimiento de sus saberes, cosmovisiones, etc., que aparecen de forma popularizada. A este proceso lo llamo *re-comunalización*.

Sin embargo, una discusión incesante al interior de la institución se debe a la interrogante: ¿cuáles son los alcances reales, los límites y responsabilidad de la UVI en la región? (UVI, 2012a).

Las funciones de la UVI como universidad, están relacionadas a partir de las opiniones personales y expectativas de los actores respecto a los campos laborales en los que se están insertando, así como del papel de UVI como detonadora de desarrollo y trasformadora de la región. Por ejemplo, un actor comunitario dice:

Algo muy fácil, por ejemplo los municipios tienen que hacer los planes municipales de desarrollo, que es hacer un diagnóstico de las comunidades [...] Para decirle al municipio, para decir fortalezas, debilidades [...] Y en eso pueden participar los universitarios (Ex académico UVI, Foro Interactoral del bicentenario, UVI Selvas, noviembre 2010).

Las funciones a su vez están asociadas estrechamente a una concepción del Estado y con ciertas nociones como el desarrollo y la caracterización de los pueblos indígenas —que analizaré más adelante—, y que destacan una serie de carencias sociales que, al no ser solventadas por la figura máxima reguladora de la organización social<sup>280</sup>, obligan a que la universidad entre en acción. A pesar de, se manifiestan distintas posiciones respecto

---

<sup>280</sup> En cuanto a la actuación del Estado en la región, se observa el poco alcance que tiene, la precariedad de las zonas y una visión desarrollista que enuncia infraestructura, carreteras, banquetas, drenaje pero que deja de lado una perspectiva social, la cual es sustentada por varios actores que entrevisté de la UVI y de la región.

al actuar de la UVI en la región, pues aparece la consigna de ciertos actores académicos y comunitarios que proponen que la universidad debe asumir un papel protagónico: “Yo creo que la UVI debe ser el actor principal de la región” (UVI, 2012a:41). O bien, están los que proponen que debería funcionar como una agencia para gubernamental de gobierno o entidad de desarrollo, que dote de servicios a los grupos y a las comunidades:

Hay dos posiciones: una que dice que la UVI tiene que llegar a establecer inclusive como una unidad de desarrollo que le dé servicios a los grupos y todo esto, y a partir de los estudiantes y los profesores en este ámbito de la vinculación que tiene que atender la universidad [...] Y que haya una dinamización de la región a partir de los chavos UVI, ¿no? (E Rafael, académico DUVI, enero 2011).

La otra postura aboga por una UVI como esfera de apoyo en la región y que argumenta que no puede jugar un papel o protagónico, ni puede apoyar proyectos políticos<sup>281</sup>, como si fuera una agencia de desarrollo, pues es una entidad eminentemente académica. Un ex director de la DUVI expone:

¿Hasta dónde la universidad se va a convertir o nosotros vamos a querer convertirla en un agencia de desarrollo?, eso sería lo peor que podría pasar [...] Una cosa es dar herramientas, dar elementos, colaborar en la auto organización, del distinto panorama de actores, de organizaciones de grupos, de personas [...] Y lo otro es confundir que la universidad va a subvencionar o va a convertirse en una agencia de desarrollo. No lo va a hacer, no hay con qué [...] No sé cómo la UV podría empezar a financiar proyectos de desarrollo. Yo lo que sí entiendo es que si podemos cumplir con nuestra tarea que tenemos en nuestras manos, de preparar a la gente adecuada, esa gente va a poder conseguir fondos suficientes para echar andar un montón de proyectos (Discurso del director de UVI, Foro General 2011).

Lo cierto es que mientras se tienen discusiones a nivel de dirección de la UVI (DUVI), en la sede Selvas se llevan a cabo acciones, como por ejemplo en algunas ocasiones los estudiantes han diseñado los planes de desarrollo municipales de Sotepan o Mecayapan. Estas acciones son valoradas por algunos académicos como grandes logros,

---

<sup>281</sup> Se recuerda la intención de blindaje institucional (cfr. Capítulo 6.2) frente a las condiciones políticas de la región. En palabras de Paulo Freire: “Desde el punto de vista crítico, es tan imposible negar la naturaleza política del proceso educativo como negar el carácter educativo del acto político” (Freire, 2004:109).

mientras que para otros se interpretan como si la UVI sustituyera la esfera de acción gubernamental de los municipios, lo cual es erróneo, desde su punto de vista.

## 7.2 Las nociones de comunidad y desarrollo

El modelo educativo de la UVI se basa principalmente en un currículo que recoge distintas disciplinas y en la aplicación de proyectos de “investigación vinculada”, por parte de los y las estudiantes que se encuentran en formación, por lo que la figura del gestor(a) intercultural para el desarrollo se construye continuamente en relación a su actuación en la comunidad:

[...] Establece *una colaboración entre la universidad y la comunidad* que nutre los contenidos de la licenciatura y define los proyectos de investigación tanto de los estudiantes como de los académicos [...] Se concibe a la investigación como eje rector del conjunto, y se busca ligar la producción de conocimiento con los procesos e iniciativas que se llevan a cabo en las regiones de trabajo con miras a un desarrollo justo, sustentable, *que valore y renueve los saberes e identidades regionales* (UVI, 2007:57) (El subrayado es mío).

La noción de comunidad formulada en los documentos fundacionales de UVI retoma las características señaladas por el antropólogo Florentino Díaz: la historia común, la oralidad en la transmisión de sus representaciones culturales, la lengua, la organización comunitaria, sistema de justicia, ritos, costumbres, una relación entre espacio social, espacio geográfico local o regional (estructuras de producción, sus recursos biodiversos, la tierra) y una vida cotidiana enmarcada en su dimensión política, cultural y social. A su vez, se reconoce que la comunidad está en constante transformación y en un proceso de hibridación cultural por los flujos migratorios y su relación histórica con el discurso hegemónico nacional (UVI, 2007).

Con base en los discursos de los y las académicas cuando se refieren a las *comunidades indígena*, estimo un sentido de comunidad homogeneizante y aglutinante

que se basa en las dimensiones: política, cultural y social<sup>282</sup>, y se contrasta con sociedades urbanas. Así pues, sobresale un concepto estático de “cultura”. Por ejemplo, una profesora les dice a sus estudiantes:

Ustedes que son de comunidades indígenas tienen una forma de organización propia, diferente a las de la ciudad (Participación en experiencia educativa planeación participativa 6to semestre, marzo 2011).

Emerge también una noción que rescata las dimensiones clásicas de atención de la comunidad desde la antropología clásica, y que en la UVI son reconfiguradas como orientaciones de la LGID: derechos, lengua, salud, sustentabilidad y comunicación<sup>283</sup>. De fondo son discursos expertos antropológicos que se basan en un concepto purista de comunidad y su conservación versus su contaminación con el mundo moderno<sup>284</sup>, como sostiene un académico:

Yo entré a la UVI y yo intenté desarrollar ese perfil en los estudiantes, porque yo consideraba que era una de las formas más cercanas de generar un desarrollo regional centrado en el fortalecimiento de las iniciativas. O sea, si ese nivel de desarrollo permite una calidad de vida y un desarrollo humano integral, pues ya con eso tenemos suficiente, no tenemos que preocuparnos por el cambio climático, ni por, no sé, factores económicos que son proyectos a nivel mundial por políticas macro económicas pero si nos influyen, si nosotros estamos estables en nuestro propio espacio, en nuestra comunidad, podemos mantener nuestra sustentabilidad dependiente e independiente del proceso más macro (E Emanuel, académico DUVI, febrero 2011).

En este relato se expone el supuesto de una comunidad aislada de las condiciones macro, como un ente estático y cerrado al estilo Wolf (cfr. Capítulo 1.5).

---

<sup>282</sup> Conuerdo con Adela Franzé cuando argumenta que al utilizar categorías lingüísticas y/o etno-nacionales para nombrar a colectivos, invisibilizan por ejemplo, los usos diferenciales de la lengua madre (2008). Yo agrego que también se obvia la propia diversidad, lo que resulta contradictorio con el planteamiento intercultural de UVI que parte de un reconocimiento de la diversidad.

<sup>283</sup> Para algunos docentes, las orientaciones podrían haber sido otras, por ejemplo; la orientación de educación, o de política.

<sup>284</sup> La visión purista también está referida en los relatos de algunos actores locales cuando aluden a la función del gestor(a) respecto a permanecer en la comunidad y trabajar para ella. Según los relatos de egresados (as) la expectativa institucional y comunitaria de laborar sólo para sus comunidades se contraponen con sus necesidades individuales -producto de la sociedad individualista y consumista de la que forman parte-. La situación laboral de los egresados(as) es analizada en un artículo complementario a esta tesis (Gómez Navarro, 2015).

De manera complementaria, el *blindaje académico* —señalado en el capítulo anterior—, sirve para referir a la comunidad como un “todo homogéneo” (Dietz, 1999b:42), aislada hasta cierto punto del mundo globalizado y de las prácticas de consumo, las cuales parecen conferir para los y las jóvenes un fuerte sentido simbólico de pertenencia a su grupo social y a la sociedad más amplia (cfr. Capítulo 4).

Desde la versión institucional que perfila el objetivo de “fortalecer el tejido social de las comunidades” (UVI, 2012a:42) y que alude a la LGID como profesionales dedicados a impulsar el desarrollo, considero que le atañe una concepción deficitaria de comunidad que señala sus múltiples y complejas necesidades-problemáticas que tienen que ser atendidas y fortalecidas por la UVI y la figura del gestor(a), además de fomentar su permanencia en las regiones.

A la par, la comunidad indígena aparece como sinónimo de comunalismo<sup>285</sup>: “La comunidad es el núcleo de reproducción de los lazos de solidaridad” (UVI, 2007:25). De esta concepción surge el interés de los actores universitarios de la UVI de recrear las prácticas tradicionales comunitarias entendidas como: apoyo mutuo, colectivismo, solidaridad, saberes locales, entre otros, los cuales deben ser reconocidos, reforzados y potencializados. De esta forma se busca la *re-comunalización*.

Este proceso de *re-comunalización* se asocia con el término de “patrimonialización de la cultura”<sup>286</sup> (Franzé, 2008), al recuperar elementos culturales como la lengua, algunas tradiciones y otras sus prácticas<sup>287</sup>; de igual forma, los proyectos de “investigación vinculada” de los estudiantes LGID y la tarea de egresados son los mayores dispositivos que la institución instala para impulsar dicha política.

De esta forma, la reconstrucción de comunidad es ahora *reinventada* desde el locus de enunciación académico de la UVI y de las disposiciones que de ahí se

---

<sup>285</sup> Recapitulando a Zarate Hernández, el comunalismo es una ideología que “oculta y niega las complejas dinámicas en que las comunidades indígenas están inmersas y las simplifica en un modelo ideal” (cfr. Capítulo 1.5).

<sup>286</sup> El patrimonio cultural se entiende como “ese conjunto de bienes materiales e inmateriales asociados a una identidad y a una comunidad” (Franzé, 2008:85). Esta concepción culturalista explica las culturas como totalidades sistémicas, olvida la hibridez y la continua transformación a la que están expuestas.

<sup>287</sup> Aparecen varias críticas respecto a lo que se considera tradiciones, pues para algunos recae en folklorismo, mientras que para otros es parte de la cultura “totalizante” que hay que revitalizar y respetar.

configuran, gracias a la convergencia de diversas concepciones, como la de comunidad y desarrollo.

El comunalismo consiste en “volver a lo propio”, al corazón de lo comunitario, frente a la transformación que han sufrido los pueblos indígenas por la hibridación (García Canclini, 2009b) y la integración de prácticas de consumo —vistas como urbanas y por lo tanto, amenazantes para su estructura intracultural— y que se han visto potencializadas en los últimos veinte años con la presencia de carreteras y mayores transportes e interconexiones con los centros urbanos (cfr. Capítulo 4). Estos presupuestos se encuentran en los discursos de académicos que entrevisté.

Así pues, el desarrollo de las comunidades que propone la UVI promete el bienestar social, el mejoramiento de la calidad de vida de los pobladores y la sustentabilidad como el objetivo principal, además de “la construcción de relaciones armónicas entre los seres humanos” (UVI, 2007:6-7).

Esta concepción revaloriza el patrimonio natural, cultural y los valores de la democracia, justicia y equidad, en contraste con un enfoque de desarrollo estatal que ha predominado en la Sierra de Santa Marta (SSM). Los y las académicas y algunos actores locales, apuntan a que la actuación del gobierno ha puesto el énfasis en el “crecimiento” de la región por medio de ampliación de la infraestructura y el “bienestar material”, en una política de corte asistencialista:

El término desarrollo se ha construido ideológicamente con una preponderancia de bienestar material, y por lo tanto muy asociado a la cuestión productiva y a la cuestión consumo; producir más, consumir más, producir más, como si ese fuera el camino al bienestar [...] Si hay una cuestión cuantitativa de *bienestar material*. En algunas poblaciones tienen una lectura del desarrollo como que ya reconstruyen el mito de desarrollo, que las ciudades son mejores (E Reynaldo, académico DUVI enero 2011) (El subrayado es mío).

Desde el planteamiento oficial de la UVI el concepto de desarrollo se concibe como un proceso no lineal, multidimensional, que incluye tanto el bienestar material como la calidad de vida, la sustentabilidad, el desarrollo cultural y derechos humanos, el desarrollo económico, el social y lingüístico:

Retoma diversas perspectivas, se retoma una visión crítica. No se puede hablar del desarrollo sin tomar en cuenta diversas dimensiones: ético-espiritual, lo sociocultural, lo ético-político, lo sociopolítico, lo económico, lo tecnológico y lo ecológico. Por eso se requiere una visión multidimensional (UVI, 2007:21).

Estas consignas oficiales son adaptadas en el contenido curricular y las orientaciones plasmadas en las temáticas de las “investigaciones vinculadas”. Una crítica es que la mayoría de estos proyectos han sido sobre temas sociales poco orientados al área comercial o productivo, y más hacia el “estudio” de lo cultural y lo ambiental, con excepción de la orientación de sustentabilidad que tiene algunas experiencias:

Sí es importante dimensionando que el eje económico-comercial en muchas ocasiones, no es algo que nos interese de manera central. Tenemos que reconocer que los que hemos enseñado la parte de contabilidad *nos interesa más que el rescate de la biodiversidad, la agroecología y el enfoque agroforestal*. Tenemos esa contradicción pues sabemos que a la gente sí le hace falta un proyecto productivo que le toque dividendos económicos pero pensamos nosotros que es más importante que tengan alguna subsistencia. Entonces sigue *siendo económico pero basado en el autoconsumo familiar, más que en la vertiente del mercado* y pues si lo tenemos reconocido y está en el ámbito de la discusión, pero todavía no lo tenemos resuelto. Sabemos que los chavos tendrían que tener la capacidad de los dos lados y ya ellos elegir un proyecto financieramente viable, con créditos, insumos. No lo tenemos resuelto y también pienso que no hay, yo no conozco ningún caso donde se haya fortalecido esa dimensión productiva clara, hay atisbos (E Rafael, académico DUVI, enero 2011) (El subrayado es mío).

En este comentario se pone de relieve un conjunto de imaginarios en torno al desarrollo económico que sobresalen en los discursos del cuerpo académico. En mi opinión, se aprecia que los proyectos económicos productivos son los ejes de acción prioritarios en la realización de proyectos de “investigación vinculada”<sup>288</sup>, pues se les asocia al capitalismo y a la pérdida de tradiciones de las comunidades en la región. De esta forma se da preferencia al “rescate” de la biodiversidad, además promover proyectos de agroecología y autoconsumo como prácticas tradicionales.

---

<sup>288</sup> Se puede notar que desde la orientación de sustentabilidad es donde aparecen más IV, que plantean proyectos de índole productiva en la región, pero con un viraje social.

### 7.3 El concepto de interculturalidad

El concepto de la interculturalidad de la UVI congrega visiones críticas y funcionales (Walsh, 2010) de los y las académicos, que refieren tanto a la justificación del proyecto UVI, como a marcos de acción del tratamiento de la diversidad. La UVI luce a la interculturalidad como enfoque transversalizador que permea un modelo educativo en construcción (Bejumea, 2011), al que confiere múltiples cualidades:

La interculturalidad como un concepto en construcción que responde a una visión dinámica de la felicidad; interculturalidad que es posible entender como una cualidad atribuible a cualquier relación entre distintas culturas en donde se reconoce la diversidad y pluralidad. Esta relación e interrelación metodológica se caracteriza por el respeto y la escucha, la apertura, la comprensión, el entendimiento y el reconocimiento de las diversas cosmovisiones a partir de las cuales las culturas se constituyen, ordenan, clasifican e interpretan su mundo (UVI, 2007:6-7).

El respeto a la diversidad y las diferencias culturales, por medio del reconocimiento de sus cosmogonías y cosmovisiones, así como valores enmarcados en la democracia, son definiciones expresadas por académicos y profesores de la sede. No obstante, se manifiesta la “complejidad y construcción del concepto”<sup>289</sup> en el ejercicio de dotar de contenido al modelo educativo y la dificultad de unificar múltiples nociones:

No sabemos muy bien qué es la interculturalidad, no sabemos qué es lo que podemos aportar de manera distinta en el juego de los otros actores que hay en las regiones, pues hay muchas personas que hacen lo que hacen los alumnos, que es la gestión, hay muchos que lo hacen sin una carrera. Una cosa muy importante es que no saben lo que hacen porque nosotros los maestros no sabemos, no saben, porque no les hemos dicho, porque no hemos preguntado, no sabemos que es la gestión, ni qué es la interculturalidad (E Fabián, académico DUVI, febrero 2011).

Ante esta situación se han llevado a cabo múltiples talleres y discusiones desde el arranque del proyecto, como en el Foro General de 2011<sup>290</sup>, donde se discutió la relación

---

<sup>289</sup> El término es polisémico y conlleva ambigüedad, además de sufrir migraciones discursivas contextuales (Mateos Cortés, 2010).

<sup>290</sup> Una reciente reflexión de la memoria de los foros de fin de año del 2011 señala a la interculturalidad como producto socio-histórico: “Estamos trascendiendo una visión ingenua o estática de

entre la política, la diversidad, el conflicto y la desigualdad. Así la interculturalidad es concebida como un ideal y un conjunto de prácticas deseables en los gestores GID y al interior de la UVI.

A continuación desglosaré los distintos contenidos del término que señalan los y las académicas. Valorar a la comunidad, sus saberes, y a las identidades culturales de los habitantes, así como fomentar prácticas culturales, son enunciados comunes que se tratan de inculcar —al menos en el discursivamente—, en el gestor(a) intercultural y en la UVI:

Es fortalecer capacidades de las comunidades o de los grupos para moverse, para valorizar, quizá para valorizar lo propio. Hay un elemento muy importante de autovalorización de las comunidades; de pasar de estar acomplejado a estar orgulloso de lo que eres (E Reynaldo, académico DUVI enero 2011).

En este verbatim se puede estimar la apuesta en el fortalecimiento de la autoidentificación étnica, como un recurso más de comunalismo. Cabe destacar que el empoderamiento de las identidades indígenas fue uno de los propósitos centrales de los primeros años de la otra UVI, debido a que los y las académicas habían participado en movimientos sociales oaxaqueños y veracruzanos<sup>291</sup>.

Como un elemento de la interculturalidad que se vive en la sede, una profesora enuncia la convivencia entre las diferentes culturas y personas que conforman la comunidad universitaria y que ha generado reflexión en torno a las diferencias<sup>292</sup>, especialmente para las minorías de la sede: como los no indígenas-mestizos(as):

---

interculturalidad, basada en el discurso de la diversidad y la diferencia, y transitando a una visión política o dinámica, que integra la cuestión de las asimetrías, las desigualdades y el conflicto” (UVI, 2012a:25).

<sup>291</sup> Según Mateos Cortés: estos académicos “acaban generando discursos alternativos, mucho más críticos con la interculturalidad exógena y más enfocados hacia el empoderamiento de los sujetos subalternos de las comunidades con las que colaboran” (2010:210-211).

<sup>292</sup> En un taller realizado por profesores de la UVI, los participantes “identificaron la interculturalidad en las relaciones afectivas, no sólo en comprender y respetar al otro sino también en tratar de buscar los puntos de convivencia y tener empatía con los demás. Al trabajar las relaciones afectivas el colectivo se dio cuenta que es complejo construir la interculturalidad en lo cotidiano. La comunicación, la empatía, el respeto, la aceptación y tolerancia son considerados como indispensables para la convivencia intercultural” (Jaloma y López, 2008:76).

Sí, y por ejemplo hay estudiantes que vienen de la ciudad y que dicen que no sabían nada de las culturas indígenas de por acá y que para ellos tenían la idea dominante de allá de la ciudad, *de los pueblos pobres, ignorantes, que no saben nada y todo eso*, y después descubren otra realidad aquí y se abren. Ahí sí, el proceso de educación intercultural para los de la ciudad sí, (risas), ¡sí resulta! (E Amanda, profesora por horas, marzo 2010) (El subrayado es mío).

Este extracto de entrevista evoca la convivencia entre diversas culturas como componente básico de la interculturalidad, pero resalta a su vez, estereotipos clásicos del mundo indígena que la UVI trata de revertir mediante el fomento intercultural en la vida escolar.

Las otras diversidades que se han visibilizado gracias a la interculturalidad de la sede se pueden recoger en Wieser (2010), quién concluye en su investigación que el tener el apellido intercultural ha dado cabida a otras diversidades, como la preferencia sexual dentro de la sede, la cual se vive con mayor apertura y respeto al interior de la UVI, frente al rechazo y marginación que los homosexuales (y en mayor medida las lesbianas) viven en ciertas comunidades indígenas.

Otro componente sustancial —según los actores universitarios—, se encuentra en la obtención de “competencias o habilidades interculturales”<sup>293</sup> como un término que se empiezan a usar recientemente por algunos investigadores y académicos y que representa legitimidad del proyecto UVI, por medio de la fraseología que se intenta posicionar, a pesar que estas competencias están poco definidas y divulgadas por la DUVI. Algunos de sus componentes que se señalan son los conocimientos, saberes, y habilidades que aplica el gestor(a) en la ejecución de proyectos:

En varias dimensiones no solo en una. Siempre me imaginé que este actor tuviera *habilidades interculturales* para poder disfrazarse, negociar, dialogar en cualquier ámbito. Eso era para mí es el matiz intercultural (E Diego, académico DUVI, enero 2011) (El subrayado es mío).

---

<sup>293</sup> "Los componentes de la competencia intercultural, coincidiendo con la definición general de competencia, son los conocimientos, las habilidades o destrezas y las actitudes, que debe poseer el interlocutor-mediador intercultural, complementados por los valores que forman parte de una determinada sociedad y de los numerosos grupos sociales a los que pertenecemos" (Malik, 2000:15).

Otro concepto que se va configurando a propósito del carácter intercultural y que interpreto como estrategias de legitimación<sup>294</sup>, es la construcción de una “pedagogía intercultural” —argumento que se está gestando en la UVI—, la cual demanda trascender las trayectorias formativas previas de los y las docentes y de los estudiantes —enmarcadas en una educación más tradicional, donde el profesor(a) es quien tiene el conocimiento y el poder en el proceso de enseñanza aprendizaje— hacia experiencias más constructivistas y participativas, que permitan el aprendizaje vinculado a la realidad social.

Respecto a este punto, los y las profesoras comentan las dificultades para traducir “lo intercultural” en el aula, pues carecen de manuales o capacitación para ello. Frente a ello, han solicitado mayor formación a la DUVI que les permita reflexionar acerca de sus propias trayectorias en escuelas tradicionales —que suelen reproducir en la UVI—, lo que significa emprender acciones educativas que conduzcan a formar de una manera distinta; a una forma alternativa a la que los y las estudiantes están acostumbrados por sus experiencias educativas previas de corte tradicional:

Se ha pedido esta formación de todas las formas y maneras, pero no [...] Y venimos a la UVI con una identidad profesional que no es el de un GID, nuestra identidad es como una identidad muy convencional a veces, muy tradicional. Nosotros hemos sido formados desde la formación más tradicional ¿Cómo traduces la dinámica intercultural en el aula y que realmente sea así?, para eso no fuimos formados [...] Lo hacemos con buena intención, propiciar reflexiones horizontal, más como el ánimo que tener una buena formación, pero curiosamente dentro de las expectativas de los chicos tienen tener un o profesor tradicional, pues si es así es que el exige, y al final ¿qué aprendió? Al final el conocimiento no es reflexivo, sino de memoria, de acumulación (Reunión profesores febrero, 2011).

En relación al plano institucional, los actores académicos perciben que la interculturalidad incluye el clima laboral, las relaciones interpersonales y el manejo del liderazgo y la autoridad. En cuanto a ello, señalan que no suelen ser tan interculturales en la cotidianeidad, pues “no existe todavía la UVI como construcción colectiva” (UVI,

---

<sup>294</sup> Varias estrategias de auto legitimación del proyecto universitario son puestas en marcha por los actores universitarios, una de ella es el modelo educativo intercultural que se pregona como el sello auténtico y diferenciador de la UVI.

2012a:27). Se refieren así a los conflictos y crisis entre grupos y docentes (cfr. Capítulo 6.3) que se han tenido, especialmente en los últimos años<sup>295</sup>, y a su gestión institucional.

Estos episodios representan para una profesora un mensaje contradictorio que se manda al estudiantado frente a los valores interculturales que se quieren propiciar:

Es entendida desde un enfoque que reconoce la interacción entre diferentes culturas, sea está bajo desigualdad, diferencia y discriminación [...] Que no terminamos de analizar aquí en la UVI, porque lo que se les ha transmitido a los estudiantes es que no somos interculturales porque no tenemos buenas relaciones en forma de interacción, comunicación [...] No somos interculturales porque existen relaciones donde no existe respeto, aceptación, existen relaciones de poder, y siento que en el fondo cuando se trabaja así, eso termina desembocando en esta confusión sobre lo que sería la interculturalidad (E Julia académica UVI Selvas, marzo 2010).

Con base en estos supuestos se perfila una visión más crítica de la interculturalidad, vista por algunos actores como “slogan, discurso tópico, etiqueta, moda y pertinencia utilización política” (E Alan, académico UVI Selvas, marzo 2011). Este académico ofrece su punto de vista respecto al uso del discurso de la interculturalidad y la polarización de las diferencias culturales de los primeros años de la UVI:

Para mí el discurso de la interculturalidad es *un discurso tópico*, ¿no? Yo lo que he observado en los estudiantes es que algunos tratan de tomarse el discurso intercultural [...] Otros agarran el discurso de la interculturalidad y sirve como una auto justificación de por qué los otros. En cierta manera polariza y yo siempre he estado en contra, pues, de esto [...] Yo percibo que busca polarizar y la idea que busca ser integracionista, más bien lo que hace es que polariza en los internos ¿no? Ahorita ya se empiezan a integrar más chavos afro, hay más nahuas, pero los afro también se identifican y no hay conflictos entre las etnias, antes yo sí veía. *El discurso de la interculturalidad promueve mucho esa polarización*: aquí estamos los nahuas, acá los afro mestizos, pero en cierta manera había un recelo y ahorita en la actualidad no, yo creo que eso no hay, yo no lo observo y me gusta [...] Los chicos asumen su identidad, potencian sus capacidades y no se ponen a estar pensando *si soy indígena, si soy pobrecito*, si hay un otro que me está queriendo controlar, gobernar, cambiando mi forma de pensamiento, alguien colonizante, creo que no (E Alan, académico UVI Selvas marzo 2010) (El subrayado es mío).

---

<sup>295</sup> En el foro de diciembre de 2011 se enunciaba la necesidad de trabajar en políticas y mecanismos para la prevención y gestión de conflictos inter sede o de cualquier conflicto (UVI, 2012a:28), pues en el 2010 y 2011 se suscitaron fuertes problemáticas que desencadenaron en una “crisis institucional” en las sedes y en la DUVI, donde se polarizaron las las visiones políticas y los grupos, hasta el punto de falta de cordialidad y la búsqueda de la destitución de varios puestos académicos.

Para este actor, la interculturalidad aparece como un discurso tópico que se ha traducido al interior de la UVI como un mecanismo que permite la identificación cultural y la emancipación étnica, resalta las diferencias culturales pero a su vez, propicia la “polarización”. En consecuencia, él observa las contradicciones que encierra la interculturalidad como modelo ideal, en su función de integrar y fortalecer la convivencia entre grupos sociales y étnicos.

Otras críticas hacia el modelo intercultural aparecen en los enunciados de los actores<sup>296</sup>, como la reproducción del indigenismo a través de la interculturalidad y de los proyectos sociales que la abanderan:

Creo que se ha quedado corto el enfoque intercultural, creo que se ha tomado nuevamente el modelo hegemónico de educación y nada más se le ha puesto el nombre intercultural por estar en una región de muchas culturas (E Berenice, profesora, abril 2011).

Una docente comparte su punto de vista en cuanto a la utilización de la interculturalidad por el poder dominante:

Hay muchas corrientes de interculturalidad, pero ahorita está utilizando mucho el Estado y el poder dominante para mercantilizar la cultura y siento que de repente aquí por ejemplo, en la orientación de comunicación, como que a veces se tiende a eso, ver la cultura como folklor y como folklor mercantil, más que fortalecer esos procesos de reconstrucción de identidad, de reflexión, de fortalecimiento de las identidades de los pueblos, con sus propios procesos. Yo insisto que *la interculturalidad se construye desde los pueblos*. De hecho, por ejemplo hay movimientos de indígenas que no quieren saber nada de interculturalidad porque ya dicen: “hasta que hay equidad, hasta que logremos nuestras demandas, nuestra autonomía y todo eso, podremos hablar de interculturalidad”. Entonces ahorita más bien el Estado está utilizando el concepto de interculturalidad para darse buena imagen, entonces quién sabe qué tanto no nos están utilizando aquí, y qué tanto podemos aprovechar también para construir algo diferente. Eso es, ahorita estamos en eso, yo siento (E Amanda, profesora por horas, marzo 2010) (El subrayado es mío).

---

<sup>296</sup> Algunos actores comunitarios aluden a esta crítica de igual forma: “Estas universidades vuelven a reproducir el esquema del indigenismo, realmente caemos en lo mismo. Yo siempre tengo claro que no somos escuela indígena, no fuimos contruidos para eso. Incluso he oído que hay gente que no estuvo de acuerdo con el nombre” (Plática Iván, ex coord. UVI Selvas, actor comunitario nahua, de Mirador Saltillo, febrero 2012).

Desde esta perspectiva, la interculturalidad propuesta en las políticas estatales, y asumida —y resignificada por los actores universitarios—, se formula como una corriente para mecanizar y folklorizar a los pueblos indígenas, en lugar de impulsar proyectos autónomos “desde abajo”. Esta profesora comenta también que los movimientos indígenas exigen condiciones equitativas para entonces hablar de interculturalidad.

Para concluir este apartado, considero que la multiplicidad de los discursos de la interculturalidad está atravesada por las posiciones ideológicas y momentos históricos de la UVI. Así pues, un aspecto crucial es observar a la interculturalidad como un recurso discursivo en pugna, y como parte de la dinámica del campo universitario.

En la *otra UVI* —liderada por coordinadores y actores de la región, docentes y académicos influidos por el movimiento ideológico del oaxaqueño (Mateos Cortés, 2010a)— la función de la interculturalidad parece que recayó en visibilizar y reconocer las diferencias culturales desde una recomposición de la identidad indígena. En un segundo momento institucional, la noción de interculturalidad se relaciona con su práctica al interior de la universidad y el interés de integrarla al modelo educativo, reflexionando sus contradicciones, críticas y retos.

#### **7.4 Los y las jóvenes de la UVI: características educativas y culturales**

Existen un conjunto de imaginarios en torno a la caracterización de los y las jóvenes de la UVI y sus experiencias educativas que organizan los discursos de los y las académicas y se basan —en algunas ocasiones— en los tópicos del indígena y su pertenencia a una comunidad, así como sus trayectorias de formación escolar marcadas por un contexto socioeconómico carencial.

Una característica es la de *ser joven*, donde aparece el aspecto clásico de la disputa intergeneracional de lucha y poder (Bourdieu, 1990b), en el que se destaca una visión —producto del adultocentrismo— que recupera la irresponsabilidad, la

inmadurez, la rebeldía como elementos consustanciales a los y las jóvenes, también presentes en los imaginarios de los actores universitarios:

Quando estamos jóvenes no tenemos un hábito de responsabilidad y se tiene que crear el hábito de que se hagan responsables, que pongan fechas [...] Yo propongo lo de la firmas para que se vaya creando conciencia (Reunión profesores, febrero 2011).

En cuanto al contexto socioeconómico y pertenencia cultural de los jóvenes, continuamente los profesores(as) indican los escenarios de desigualdad, injusticia, marginación y violencia<sup>297</sup> de los pueblos indígenas (cfr. Capítulo 4) y que influyen tanto sus trayectorias educativas, como en su vida personal. Al igual que reconocen las carencias económicas de las familias y el esfuerzo y lucha de los jóvenes y sus familias por asistir a la UVI.

Un planteamiento habitual —estudiado por algunos investigadores(as) del campo de la sociología de la educación (Garay, 2004; Casillas, Badillo y Ortiz, 2011)— consiste en referir a la mala calidad del *sistema educativo del que proceden* los y las estudiantes UVI: “La deficiente dotación escolar en los niveles medio-superior que prevalece en las regiones indígenas de Veracruz y que obliga a los jóvenes a cursar telesecundarias y telebachilleratos” (Dietz, 2010:5). Dicha concepción está presente en documentos de la LGID (UVI, 2007) y en los académicos que destacan las deficiencias con las que vienen los y las estudiantes en materia de lecto-escritura, comprensión lectora, sintaxis gramatical, dominio del español como segunda lengua y manejo de tecnologías, entre otras:

Han tenido una formación pésima en la escuela (E Amanda, profesora por horas, marzo 2010).

Yo veo que en el ámbito académico vienen con deficiencias, que muchos no saben escribir correcto. Me refiero a la calidad ortográfica, conocí jóvenes que no tienen coherencia de lo que están diciéndome, dicen una idea, no saben usar las palabras [...] Piensan una y escriben otro, o al escribir no pueden juntar la palabra, o escriben todo junto (E Rodrigo, profesor nahua por horas, marzo 2011).

---

<sup>297</sup> Una profesora refiere: “UV se caracteriza por tener personas con diferentes pensamientos, pero en UVI más porque vienen de diferentes culturas y pues sus costumbres, sus prácticas e ideas hacen que tengan comportamientos mucho más diferentes que los de las zonas urbanas, pues representan problemáticas mucho más graves que en las zonas urbanas [...] Traen un chorro de problemas [...] Como el caso de un gran porcentaje de las chicas de aquí que han sido abusadas sexualmente” (E Azucena, profesora por horas, marzo 2011).

De cara a esta situación, el programa GID contempla un curso remedial al inicio del semestre; “un propedéutico con el fin de estandarizar conceptos, habilidades y actitudes” (UVI, 2012c:93), especialmente por las dificultades que los chicos y chicas presentan en el paso por la UVI. Este tema detona diversas posturas respecto a cómo deben palearse dichas deficiencias. Una postura de los profesores(as) apunta a adoptar una perspectiva constructivista en la enseñanza:

Nos ha faltado dejar más actividades en las que los estudiantes sean independientes para el trabajo. ¡Más constructivista vaya! Ha faltado mucho. Asumimos en muchas ocasiones que no lo pueden hacer si no se los explicamos, si no lo hacen, aquí tenemos un fuerte problema, porque los estudiantes no quieren leer (E Julia, académica UVI Selvas, abril 2011).

Otra parte de los profesores apunta a tener mayor exigencia debido a las demandas de un campo laboral cada vez más competitivo:

Tenemos que tener las mismas exigencias con los estudiantes, aun cuando traigan deficiencias, pues se van a enfrentar a un mundo laboral competitivo con otros profesionistas quizá mejor preparados que ellos, estudiantes urbanos o con trayectorias educativas menos fragmentadas (E Berenice, profesora, abril 2011).

Otros supuestos vinculados a su pertenencia étnica y cultural que intervienen en los procesos de enseñanza – aprendizaje, destacan los siguientes verbatim. Un académico habla de particularismos según su grupo étnico, en este caso de las y los habitantes popolucas y nahuas:

Un académico me comenta que los popolucas son más serios, porque es un pueblo que ha sido pisoteado y son más serios, más luchadores más chingones, los nahuas más flojos, los más desmadrosos, como el estudiante X, que es más retón digo yo, también X que es popoluca como que es más fregón (Diario de campo, marzo 2011).

Un argumento positivo que menciona un profesor, es el sentido de comunidad y solidaridad de los estudiantes UVI, frente a la individualidad de los jóvenes de ciudad:

Los estudiantes de comunidades rurales, indígenas, se mueven más en la dinámica de lo comunitario mientras que los estudiantes ciudadanos, los estudiantes de ciudad se mueven más en la lógica del individualismo (E Miguel, profesor por horas, febrero 2011).

Otros aspectos son la oralidad, la verbalidad y la empiria como principal forma de aprendizaje de los jóvenes indígenas y sus comunidades, las cuales han sido obtenidas de su contexto cultural, como lo expone este ex académico:

Entonces noté yo también de que los estudiantes UVI, están más dados a hacer las cosas, a decirlo, a hacerlo que a escribirlo [...] Yo también noté eso. Creo *yo que los indígenas somos más discursivos y menos sistemáticos en nuestro quehacer*. Yo veía mucha resistencia a esta formalidad de escritura. Éramos más como reflexivos, pero los alumnos eran como más verbales.

D: “¿y eso a que crees que se deba?”

A la cultura, a la forma es que justamente se nos crea. Como somos creados dentro de nuestra familia, dentro de nuestra propia cultura donde no hay escritura. Yo reconozco que hubo escritura y justamente en la época prehispánica sí hubo pero después ya no hubo. Pudiéramos tener esa habilidad también, si también nos damos cuenta que son diferentes competencias, habilidades, que los aprendizajes son múltiples (E Iván, ex académico UVI Selvas y actor comunitario, octubre 2010) (El subrayado es mío).

Frente al imaginario de la oralidad de los pueblos indígenas como un diferenciador sustancial en su aprendizaje y por tanto una educación diferencial; no todos los profesores concuerdan con este planteamiento, como el caso de esta profesora que explica la mitificación de particularismos étnicos que brotan en la sede:

Los profesores dicen que por el hecho de vivir en esta región necesitan otro tipo de enseñanza. Como si hubiera un estilo de aprendizaje propio que desarrollar [...] Se dice que *en las comunidades los nahuas se acercan al conocimiento en la práctica, no en la lectura*. Ese discurso lo vas a escuchar mucho por mis compañeros, y es algo que yo no termino mucho de compartir, porque no significa que entonces los que no somos nahuas hablantes aprendemos solo leyendo, eso no lo hacemos, creo que en el fondo tiene que ver más con estilos de aprendizaje pero de todos, no sólo de nahuas o indígenas (E Julia, académica UVI Selvas, abril 2011) (El subrayado es mío).

Este presupuesto resulta de amplio interés debido a que ha sido difundido por la antropología mexicana como una característica innata de los pueblos indígenas y sectores populares, cuando es producto de la exclusión escolar, y de una esencialización formulada desde las élites intelectuales. Por ejemplo en el marco de la presentación de proyectos de “investigación vinculada” de octavo semestre, un profesor comentó que la

UVI tendría que diversificar sus formas de titulación debido a casos especiales que se han presentado en la sede<sup>298</sup>:

Por ejemplo veamos a X de octavo que está repitiendo experiencia recepcional<sup>299</sup> por tercera ocasión. En su caso sabemos que es ágrafo, y de haber otras formas de titulación ya se hubiera titulado desde quien sabe cuándo, la UVI tendría que considerar otras formas de titulación, lo cual se confronta con la gente de Xalapa que al ser UV tienen que tener competencias para escribir y leer. Los mínimos de la universidad (Diario de campo, febrero 2011).

Un dato interesante fue presentado por el actual coordinador del sede quién manifiesta: “Para la UVI es un gran orgullo señalar que de 2005 a la fecha han egresado seis generaciones (207 gestores), de los cuales más de 75 por ciento han tramitado su título profesional mediante la defensa oral de documentos recepcionales” (s/a:2015). Lo cual nos lleva a deducir que el imaginario de la oralidad se instaló como práctica en la vida escolar.

## **7.5 La LGID: un campo profesional en construcción y el gestor(a) como líder e intermediario(a)**

La LGID se concibe como un campo emergente en construcción, que en su justificación oficial se alimenta de múltiples paradigmas y relecturas, como el de la modernidad y sus contradicciones, la era de la información (Morin, 1990; Castells, 2000): “La *complejidad* es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico” (UVI, 2007) y diversas pedagogías que sitúan en el centro del aprendizaje al educando y su vinculación con el contexto (cfr. Capítulo 5.2.5).

---

<sup>298</sup> En el Foro General del 5 y 6 de diciembre de 2011, la instauración de una política lingüística para la presentación de proyectos de obtención del grado también se hizo presente.

<sup>299</sup> Se refiere al trabajo de obtención del grado de licenciatura en GID que los estudiantes deben presentar al concluir sus estudios.

El currículo del LGID integra en un currículo la gestión<sup>300</sup>, la “investigación vinculada” en la realización de proyectos para el desarrollo sustentable con las comunidades:

La LGID forma estudiantes que, en definitiva, promuevan proyectos que surjan desde las comunidades y para alcanzar un desarrollo sustentable local y regional. *Se trabaja con y para las comunidades*. Pero la formación académica de nuestros jóvenes estudiantes no deja de advertir la importancia de vincularse a las instituciones. Como decíamos, no se trata de reivindicar una única perspectiva por encima de las demás, sino de reconocer la diversidad de puntos de mira, hacerlos interactuar y dialogar entre sí. Y las instituciones son también otro ángulo de mira indispensable para la revitalización de las culturas indígenas y campesinas (Téllez, 2010:1).

Como perfil del egresado y por orientaciones, se apunta lo siguiente:

El egresado de la LGID tendrá los recursos conceptuales, metodológicos, heurísticos y axiológicos para desempeñarse como profesionistas en diversos espacios institucionales y organizacionales, potenciando las sinergias interactorales y movilizandolos recursos de toda índole, lo cual permite prever su satisfactoria inserción en el mercado formal de trabajo, así como en las iniciativas que surjan de las propias comunidades y organizaciones regionales, en un esquema de *autoempleo*, con miras al fortalecimiento cultural, económico, político y ambiental de estas regiones. De esta manera la licenciatura estará contribuyendo a enfrentar el gran reto civilizatorio (UVI, 2014) (El subrayado es mío).

El LGID es un perfil profesional nuevo en la región, que congrega diversas disciplinas u orientaciones y que según la percepción académica, está generando la conformación de perfiles particularizados o “pseudodisciplinas” (Dietz, 2010). Lo anterior denota la complejidad curricular por aglutinar diversos campos en la LGID y dotar competencias especializadas por orientación a los chicos, asumidas como una doble identidad profesional, referida así por los y las estudiantes (cfr. Capítulo 8).

---

<sup>300</sup> Existe una pluralidad de concepciones respecto a la gestión, además de denotar ambigüedad y amplitud como otros conceptos de la UVI. Así pues se identifica que proviene del lenguaje mercantil y/ administrativo y que ha sido integrado recientemente a otros ámbitos, como el educativo. Una profesora comenta que en la UVI prevalece una idea generalizada de la gestión como exclusivamente obtención y redistribución de recursos económicos en las instituciones de gobierno, por la tradición de dependencia que se tiene de las comunidades frente al gobierno, ante ello, se tiene el reto de transitar a una cultura de autogestión.

Al gestor(a) se los concibe como “sujetos híbridos”<sup>301</sup> (Dietz y Mateos Cortés, 2010), pues se encuentran en relación intrínseca —y nuevamente— con la comunidad a partir de la puesta en práctica de un conjunto de recursos de diversa índole, mismos que le permitan gestionar iniciativas, elaborar diagnósticos o proyectos de intervención, que potencialicen diversas áreas de desarrollo apoyándose de las organizaciones e instituciones instaladas en las regiones interculturales de Veracruz. Los gestores(as) tienen la peculiaridad de ser “puenteadores” (E Genaro, académico UVI, marzo 2010), y “fortalecedores” de las prácticas comunitarias, además que son capaces de *auto emplearse* —elemento que analizaré más adelante.

Con base en este paraguas amplio del LGID, los docentes de la sede Selvas manifiestan la dificultad de definir este “perfil en construcción” (E rector UVI Selvas, marzo 2010), como explica este profesor: “yo tengo aquí casi tres años y todavía no tengo claridad exactamente de lo que es un gestor intercultural” (E Miguel, profesor por horas, febrero 2011).

Frente a ello, se han realizado actividades académicas para esclarecer conceptos que subyacen al perfil profesional; la gestión, la interculturalidad y el desarrollo principalmente. Este debate sigue vigente (UVI, 2012a; 2012e).

Simultáneamente a los esfuerzos que tratan de definir el campo profesional del GID, se manifiesta el interés de conocer los lugares de inserción de los y las egresadas, pues el profesorado de la sede las selvas desconoce en cierta medida el ámbito laboral en el que se desenvuelven y los retos a los que se enfrentan a partir de las competencias que desarrollaron en el recorrido por la UVI (UVI Selvas, 2011b). Para ello desde el 2011 se han realizado varias acciones como encuentros con egresados(as)<sup>302</sup> y una

---

<sup>301</sup> Dietz refiere al “continuo intercambio de conocimientos y metodologías académicas versus comunitarias que están generando nuevos sujetos híbridos, no sólo en cuanto sus saberes, sino asimismo a sus haceres cotidianos” (2010:6).

<sup>302</sup> En este primer encuentro de egresados(as) conduje un grupo focal que incluí en un seguimiento de egresados de mi autoría (cfr. Gómez Navarro, 2011).

investigación por parte del proyecto Intersaberes del Instituto de Investigaciones educativas de la UV.

Continuamente al gestor(a) se le otorgan atributos de “agente de cambio y líder” en sus comunidades, como lo señala una investigadora visitante de la UVI: “forma a líderes indígenas, a mediadores; no forma a individuos competitivos capaces de venderse en el mercado del trabajo” (Duclos, 2009:9). A su vez se exponen expectativas de arraigo a sus comunidades y por evitar su migración, como lo sustenta el primer director de UVI:

Tenemos unos meses de que egresó la primera generación y los egresados se están colocando en un mercado que previamente no existía. Hemos tratado de fomentar el arraigo de los egresados, que no tengan que emigrar, que se queden en sus comunidades” (Téllez, 2010:4).

Ahora bien, con respecto a lo que se espera del líder-gestor(a), se comenta:

Un gestor es más parecido a la forma que ellos eligen sus líderes, en donde se necesita que seas entrón, capaz, que no te amilanes cuando estás frente a una institución o a un funcionario, que seas capaz de defender una causa, ese es el líder de una comunidad. Lo que intentamos es darles un repertorio a estos líderes de la comunidad que de manera natural la comunidad nos los está poniendo, confiando, pero no con el sistema tradicional: carrera a, b, c, hasta el infinito, a ver qué sale después, aquí hay que identificar problemáticas formas de atención, formas de solución de problemáticas, meterlo al juego de la construcción del currículum (E Esteban, ex director UVI, marzo 2010).

En este relato se puede apreciar, nuevamente, el propósito de recuperar prácticas “comunitarias”, para fomentarlas en los líderes gestores en su tarea de potencializar las capacidades de la región, identificar necesidades y gestionar proyectos, fungiendo como “intermediario y mediador(a)”.

Los académicos mencionan que el gestor(a), como “puenteador(a) y mediador(a)”, debe estar articulado con una institución gubernamental u organizaciones de la zona que permitan la detonación de iniciativas, además de ser

figuras de contención frente a los posibles abusos que se han cometido en la zona por profesionistas mestizos, caciques o por las propias instituciones gubernamentales:

Mediación, para mí es clave, la función de un egresado es para la mediación entre sectores, grupos, cultura pues, por decirlo de una forma, porque siempre la gente de la comunidad, por ejemplo, que tiene que venir a gestionar a la CONAFOR<sup>303</sup> y la gente no tiene esa habilidad o competencia de poder negociar directamente con un funcionario de tal o cual dependencia y ellos por un lado, ellos podrán comunicarse con la gente y la dependencia y poder traducir lo que la gente quiere y lo que la dependencia ofrece, ¿me explico? También con ayuntamientos, organizaciones no gubernamentales, con muchos otros sectores de la población, o sectores, y eso creo que es mediación y es clave (E Emanuel, académico DUVI, febrero 2011).

Los profesionistas GID son percibidos por los y las académicas como “antenas”, traductores de las necesidades de las comunidades y mediadores entre estas y las dependencias de gobierno que ofrecen servicios a las comunidades indígenas:

Nuestro propósito no es formar burócratas, para que vayan a llenar puestos de oficinas públicas. Nuestro propósito es formar profesionales que tengan las capacidades teóricas, las habilidades, las destrezas para gestionar proyectos vinculados a las comunidades, no irles a enseñar, tampoco se trata de eso (UVI, 2012:67).

Es menester señalar que estas mismas cualidades del gestor: líder, mediador, etc., han permeado históricamente los programas de formación de profesionistas y/o promotores culturales indígenas, de salud, de proyectos productivos promovidos tanto por instancias internacionales como el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), como por gobiernos federal y estatales respecto al desarrollo de los pueblos indígenas (cfr. Capítulo 1.7) y actualmente son referidas en los programas de atención a estudiantes indígenas en las universidades convencionales del país: el regreso y/o arraigo a sus comunidades de origen y su liderazgo e intermediarismo en la región.

Ambos cometidos apuntalan la intención del Estado de conformar figuras de intermediación en zonas indígenas para que dirijan a grupos sociales desde la concepción hegemónica de desarrollo (Vargas, 1994), lo que puede ser visto, siguiendo

---

<sup>303</sup> Comisión Nacional Forestal.

a Bourdieu (1993) como un dispositivo de formación de agentes que asumen la investidura y extensión del Estado. Gunther Dietz, como investigador de la UVI, señala:

Las universidades interculturales, por los mismos programas que ofrecen, siguen pensando en un *sesgo comunitario*: que los egresados no emigren, que sigan en la comunidad, que vuelvan a la milpa (Dietz, 2011:36) (El subrayado es mío).

Considero que el “sesgo comunitario” y el arraigo contribuyen al comunalismo que se está gestando en la UVI. Asimismo la permanencia de las egresadas(os) en sus comunidades –como formas directas de inversión social por parte de la institución–, evidencia nuevamente el proceso de abstracción e intelectualización que hacen los diseñadores de la política pública en relación a las condiciones objetivas de los beneficiarios. Ellos(as) son quienes *designan* la permanencia de estos chicos y chicas a sus lugares de origen, lo que resulta contradictorio con la idea contemporánea de autoempleo y la posibilidad de migrar en búsqueda de empleo.

Lo anterior parece tener repercusiones en los y las egresadas respecto a cómo están enfrentando la paradoja de la individualidad –entendida y fundada a partir de patrones de consumo, acceso a las tecnologías y otras características de la juventud rural–, y una formación profesional comprometida con el desarrollo comunitario. Especialmente cuando la búsqueda de empleo se encuentra relacionada con las condiciones complejas del contexto (Gómez Navarro, 2015).

## **7.6 El gestor(a) y las orientaciones**

La fisionomía curricular de la LGID se compone de cinco orientaciones o salidas disciplinares: derechos, salud, sustentabilidad, lenguas y comunicación, que los estudiantes seleccionan a partir del cuarto semestre.

El extracto de entrevista que sigue, expresa las opiniones de algunos académicos acerca de las principales motivaciones de los y las estudiantes de ingreso a la UVI, ellos(as) comentan que la mayoría la eligen como una segunda opción por no haber

accedido a otras universidades que tienen licenciaturas clásicas. Ante esta situación, la orientación opera como polo de atracción, pues contienen temáticas más conocidas que la gestión intercultural:

Los y las alumnas tienden a seleccionar su orientación por sus afinidades sentimentales con los profesores, más que por un verdadero interés por el área disciplinar o bien por un interés previo respecto al área profesional y selección de licenciatura, pero que por diversas circunstancias no pudieron entrar a la universidad: “me cae tal profe pues me meto con él” [...] Alguien no entra a enfermería y dice: “me meto a la UVI y me meto a salud” (E Adriana, académica DUVI, enero 2011).

Esta organización curricular a su vez manifiesta el objetivo de la LGID por aglutinar diversos campos de conocimiento y formar en competencias especializadas por orientación a los chicos y chicas, lo que para algunos académicos está generando la conformación perfiles particularizados o “pseudodisciplinas” (Dietz, 2010), que son asumidas como una doble identidad profesional, referida así por los y las estudiantes (cfr. Capítulo 8).

A modo expositivo y omitiendo –por razones de espacio–, los perfiles particularizados de cada orientación, presento a modo de ejemplo el perfil LGID con orientación en lenguas, en palabras de un académico:

Gestor intercultural en el ámbito de las lenguas es un papel amplísimo [...] Si se trata de coordinar, de vincular iniciativas a favor de las lenguas [...] Empezar a gestionar espacios y mecanismos para establecer vinculación entre las iniciativas en el tema de la lengua o la cultura. Por el hecho de que no haya una dependencia de su propia comunidad [...] Cuando el LGID llega a una comunidad donde solo los abuelitos y no solo la lengua se ha perdido, ha sido desplazada en términos intergeneracionales sino que también ha perdido espacios comunitarios, y se ha guardado en un espacio más doméstico y en la casa solo se habla y ahí y con los abuelitos. Donde los nietos toman una postura totalmente despectiva hacia los abuelitos [...] Tiene que hacer mucho trabajo de animación de la lengua, de gestión de procesos participativos, de gestión de conocimiento. Por eso el LGID en lenguas no es el lingüista, no es el clásico lingüista que dice: “¡a ver hablen la lengua!, su lengua es muy importante, vamos a hacer un registro aquí para recuperar la lengua o incluso rescatar la lengua” (E Emanuel, académico DUVI, febrero 2011).

En esta apreciación, en un gestor intercultural en lenguas se rescatan elementos generales del perfil y particulares consignas en cuanto la función de revitalización de la lengua y la cultura en contextos de desplazamiento de las lenguas, donde el gestor(a)

sobresale en su tarea de animador y gestión de proyectos, más allá de las funciones clásicas de un lingüista.

En cuanto a la dimensión operativa de la formación en orientaciones, varios académicos(as) apuntan la dificultad para enmarcar los límites disciplinares, especialmente en los proyectos de “investigación vinculada” que los estudiantes formulan y desarrollan, ya que pueden tener cabida en diversas orientaciones:

¿Cuáles son los obstáculos de comunicación entre personal de salud del hospital de Tonalapan con los usuarios popolucas?, entonces ese fue un proyecto del área de lenguas, pero podría ser de salud, de lengua, y de todo lo que quieras. Ese es todo un asunto (E Adriana, académica DUVI, enero 2011).

En el semestre de primavera 2010, se realizó una reforma en el currículum con el fin de integrar las orientaciones y evitar su fragmentación por medio de cuatro nodulos<sup>304</sup>: formación epistemológica intercultural, formación heurística, formación instrumental, y nódulo de síntesis e integración (cfr. Anexo 1). Dichos nodulos convergen en el tercer semestre para que se realice un producto final que consiste en un diagnóstico regional<sup>305</sup>, donde los y las alumnas acceden a conocer las cinco orientaciones –para su posterior selección– y las conciben de forma agrupada en el abordaje de una problemática social.

Tanto estos como otros ajustes promovidos por la DUVI han sido objeto de cuestionamiento por los docentes de la sede, como por parte de los y las estudiantes<sup>306</sup>, ajustes y reformas que acompañan el posicionamiento del proyecto. En el 2012 y 2013 la UVI se encontraba en la etapa de revisión<sup>307</sup>, pues se cuestionaba la existencia de una sola licenciatura en las regiones de Veracruz donde hay sedes, y por tanto se pensaba

---

<sup>304</sup> El término “nódulo” refiere a módulo o sección. Esta definición muestra la fraseología específica que va delineando el modelo educativo de la UVI.

<sup>305</sup> El diagnóstico se realiza de forma grupal y agrupa diversas áreas de atención del municipio de la SSM que se elige.

<sup>306</sup> Continuamente los y las estudiantes con los que charlé me comentaban su impresión de “ser experimentos” por los continuos cambios que ha sufrido la UVI y la LGID (cfr. Capítulo 8).

<sup>307</sup> “Estamos discutiendo las bases en las que se sustentan nuestro proyecto intercultural. No es nada más ampliar las carreras ¿Cuál es el papel de los gestores interculturales?”. Así lo comentó el Director de la DUVI en el Foro General UVI de 2011 (UVI, 2012b).

en la diversificación de la oferta en la SSM, en parte por la presencia de otras universidades que están compitiendo, como por las dificultades de los egresados(as) para insertarse en el mercado laboral esperado, como se verá en el apartado siguiente.

## **7.7 El gestor(a): su inserción laboral y el autoempleo**

Las percepciones principales de la actuación profesional del GID provienen de la inserción laboral que han tenido las primeras generaciones. Los y las egresadas son objeto de diversas expectativas e imaginarios respecto al campo laboral, tanto de los actores comunitarios, familias, profesores y académicos(as) de la sede Selvas y de la DUVI, como por parte de los diseñadores de políticas y funcionarios de instituciones que tienen que ver con la educación intercultural: “ustedes son la punta de lanza para un cambio en la región” (Diseñadora de políticas CGEIB, evento de graduación UVI 2009).

Los y las docentes de la sede Selvas y académicos de DUVI reconocen que el egreso es reciente y por lo tanto no se sabe con exactitud los lugares que están ocupando en este nuevo campo profesional: “no tengo información de qué están haciendo. No es información que tengamos” (E Reynaldo, académico-investigador DUVI enero 2011).

Sin embargo, emiten su opinión al afirmar que los y las egresadas se están insertando en organizaciones no gubernamentales, asociaciones civiles, ayuntamientos y distintas instituciones de gobierno y/o cooperativas, en el campo de la educación como maestros bilingües, en el área comercial. Algunos de ellos están desempleados y en menor medida se encuentran emprendiendo iniciativas comunitarias.

El autoempleo es concebido como una capacidad que se puede formar en las LGID:

El perfil de egreso de la LGID, busca también que los jóvenes tengan la capacidad para generar su autoempleo. Y esto no es casual. Si observamos el comportamiento de la estructura económica de nuestro país en los últimos 50 años, podemos dar cuenta que el Estado benefactor no logró construir una base de desarrollo fundamentada en empleos permanentes adscritos a instituciones también permanentes. Hoy en día la labor del *freelancer* o de aquél que busca construir un proyecto productivo que le brinde también un salario. En ese sentido, el compromiso de la DUVI es ofrecer cada día más talleres, experiencias educativas, seminarios y programas concretos para poder encaminar las habilidades aprendidas en proyectos que permitan a nuestros egresados autoemplearse, brindando un beneficio a sus comunidades (Baéz Landa, 2012) (El subrayado es mío).

Aun cuando el autoempleo esté justificado –desde los documentos oficiales como una mayor oportunidad para los y las egresadas frente a la flexibilización del mercado laboral mundial–, algunos actores académicos convergen que el autoempleo y la autogestión parecen ideales, pues las condiciones económicas de la Sierra de Santa Marta son complejas (cfr. Capítulo 4):

¿Autogestión? está en términos filosóficos, es el ideal para que el campo y para que México cambie. Yo creo que todavía falta, es un proceso de años, estamos combatiendo contra 500 años. No entendemos que es un proceso que lleva tiempo y que no vamos a verlo ya ahorita (E Fabián, académico DUVI, febrero 2011).

Igualmente se comenta que el autoempleo es difícil porque la mayoría de los egresados(as) presentan carencias en la formación académica que se podrían fortalecer desde la UVI, por lo que se cree que pocos lo podrían conseguir. Esta percepción coincide con los resultados del seguimiento de egresados(as) que durante mi estancia de trabajo de campo elaboré (Gómez Navarro, 2011).

Un ejemplo de los casos de autoempleo que conocí fue la “Red de Mujeres de la tierra unidas por un futuro y un mundo mejor”, un proyecto de apoyo de mujeres popolucas y nahuas, presidida por una egresada de la primera generación y que se presenta como un caso de éxito dentro del total de los egresados:

Tenemos egresadas muy prendidas y varios proyectos que han hecho [...] Yo veo son cosas muy estimulantes, muy esperanzadoras, o sea los que efectivamente se formaron más como lo que estamos imaginando cuando empezó todo esto y que tienen más o menos el tipo de capacidades que habíamos imaginado, y puedo decir que aunque sea un dos por ciento de los egresados, pues con ese dos por ciento basta para que valga la pena el proyecto, aunque sea una minoría (E Berenice profesora, abril 2011).

En este relato se exponen las expectativas operantes respecto al LGID y un caso que evidencia –según la perspectiva de esta profesora– los frutos de la formación de líderes comunitarios y políticos (González Apodaca, 2008), tal como se apuntaba en los primeros años de la UVI: “las primeras generaciones son las que están generando estos procesos políticos y sociales, pues fungieron como semilleros para el desarrollo de la región” (E Rafael, responsable orientación DUVI, enero 2011).

Respecto a su integración en instancias de gobierno y ayuntamientos, los académicos observan los beneficios que puedan desprenderse de la inserción de un GID “comprometido con su comunidad”, en un entorno político que se reconoce como “turbio”:

El hecho de que estén participando en sus municipios, creo que es una buena señal. Yo sé por X, él estuvo como candidato para Soteapan. Para lo puerca que es la política [...] Pero él era un candidato reconocido por la comunidad para ser alcalde. Por ejemplo a X le están pidiendo que sea alcalde [...] Y pues la política es muy turbia se mueven muchas cuestiones, pero bueno el hecho de trabajar por su comunidad les da mucha credibilidad el hecho de trabajar con su comunidad, trabajar por iniciativas, porque la gente los ve y están presentes (E Berenice, profesora, abril 2011).

Así pues, se visualizan dos riesgos: que estos chicos y chicas se posicionen desde una actitud asistencialista o meramente intelectual y superior frente a la gente de las comunidades, o bien, que no aporten a la sociedad y se diferencien poco de profesionistas que ya ejercen en la región pero que no tienen el compromiso social:

El peligro que veo es que ellos *se puedan convertir en los intelectuales de la comunidad y en los misioneros*: “¡tengo la verdad, soy el único!” Creo que es el peligro. Y el otro es el peligro inverso, o sea, el rollo de que en realidad llegas a tu comunidad y no haces nada, después de estar que cuatro años vuelves a la comunidad y vuelves a ser parte de la comunidad y pues no haces nada y no sirve en nada [...] Yo creo que ahora mismo en la UVI estamos en esa fase, no habría mucha diferencia con los actores institucionales que hay en las regiones. La única ventaja es que estos tienen una perspectiva crítica, más amplia (E Fabián, académico DUVI, febrero 2011) (El subrayado es mío).

El valor agregado del compromiso social de los GID se muestra como una estrategia de legitimación más, a la vez que se plantean dísimiles perspectivas respecto al papel de

los intelectuales GID en la región de la SSM y su desempeño comunitario, una vez que se apropien del nuevo status de prestigio que tiene la universidad y que es altamente valorado por sus familias y los actores de la comunidad.

Una preocupación latente por parte de la DUVI son los jóvenes recién egresados(as) que no han logrado colocarse en el campo laboral (UVI, 2012a). Los y las docentes de Selvas enuncian nuevamente ciertas circunstancias estructurales que pueden influir en el mercado laboral, como es la tasa de desempleo nacional y la crisis mundial, que afectan el campo laboral de la GID:

Ya estamos viendo de otra manera la función de gestor, que no solamente es bajar recursos, sino también capacitación, talleres. El saber hacer y generar empleo (E Rodrigo, profesor nahua por horas y actor comunitario, marzo 2011).

Otros profesores convergen y señalan la responsabilidad de los propios chicos por su falta de iniciativa, cuestión que coincide con algunos actores comunitarios:

Veo a unos que están en su domicilio esperando que llegue quien los emplee, y la comunidad también está esperando. Quizá no ha actuado porque está esperando que alguien le haga una oferta, pero el gestor tiene que crearse su propia oferta y vender tal vez su actividad, colocando al servicio de la comunidad (E Paco, profesor nahua por horas, marzo 2011).

En relación al nicho profesional del campo educativo, algunos de los egresados(as) esperan la posibilidad de heredar plazas familiares como profesores bilingües<sup>308</sup> y con ello a aspirar a un trabajo vitalicio de alto valor social. No obstante, esta expectativa ha sido causa de descontento debido a la negativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de incorporar a la LGID en el catálogo de licenciaturas requeridas para aspirar a una plaza:

Cuando los alumnos ven una convocatoria de escuelas normalistas o plaza de maestros, ellos creen que les van a dar la plaza, pero ¡no!, y luego van y luego nos reclaman a nosotros: “oye no reconocen la carrera de gestión”, pero nosotros nunca pensamos eso (E Diego, académico DUVI, enero 2011).

---

<sup>308</sup> Los profesores(as) bilingües han sido históricamente parte de cacicazgos arraigados en las poblaciones indígenas y que no sólo se instalan en el área educativa, sino médica, política, religiosa etcétera, y que forma parte de una estructura social y política clientelar instaladas en la SSM y en diversos lugares de México.

Ante esta situación varios egresados(as) LGID han optado por estudiar licenciaturas clásicas del magisterio para poder ejercer como profesores bilingües en sus regiones (Gómez Navarro, 2015), una vez que terminan su primera carrera profesional.

En cuanto a otras áreas de oportunidad laboral está el acceso a instancias de investigación y promoción de las lenguas a nivel nacional como el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) o la Academia Veracruzana de la Lengua (AVELI), o la posibilidad de promover a la UVI como agencia de evaluación y acreditación de los profesores bilingües, así como intérpretes de lenguas indígenas en los ámbitos de justicia y salud (Kleinert, 2012). También y en menor medida, se señala su inserción a la iniciativa privada donde el GID a partir de sus competencias y su perfil por orientaciones, puede desempeñar un papel importante en el desarrollo regional.

## **7.8 El gestor(a) y el diálogo de saberes**

Un elemento sustancial del modelo educativo es la llamada “construcción colectiva de saberes” o “diálogo de saberes”, los cuales aparecen de forma continua en los documentos fundacionales:

*Para lograr la construcción colectiva de saberes, capacidades y actitudes la LGID abre los espacios de diálogo y colaboración práctica en los que participan los propios estudiantes, sus familias y comunidad académica de la UV y muy diversos actores e instancias (de cada región y de otras regiones y países) dispuestos a compartir sus saberes y experiencias. Mediante esta dinámica de diálogo de saberes para y desde la acción, se generan en el marco de la licenciatura GID nuevos saberes (visiones, método y herramientas) que permiten contribuir a la solución de los principales problemas [...] (UVI, 2005:57) (El subrayado es mío).*

Para comenzar a desentrañar sus significados, el discurso de “la construcción colectiva de saberes” se sustenta primeramente en el carácter intercultural que valora la diversidad de saberes y las nuevas construcciones de conocimiento (Terrazas, Mateos y

Morales, 2006), frente a un contexto social que históricamente ha ignorado y supeditado los conocimientos locales de la región.

Así pues, observo que los lugares de mayor expresión de “la construcción colectiva de saberes” en la UVI tienen lugar en los procesos de formación del LGID ya sean en aula o en campo (la IV que acerca estudiantes a las comunidades), y las actividades de vinculación institucional en la que se reconocen *otros* saberes, como puede ser la participación de los sabios locales en la UVI, que comentaré más adelante.

En ambos espacios se impulsa el “rescate y revitalización” de los saberes (frente a la supeditación) que aparecen como una constante en el decir y actuar de los académicos UVI, tal como lo expone un docente de la UVI a propósito del *reconocimiento* de la gastronomía de la región que trabajó en su clase:

Pues en la optativa (asignatura) trataba de *rescate* de diferentes alimentos. Por ejemplo yo les decía: “a ver jóvenes ustedes vienen de diferentes lugares: Soteapan, Mecayapan, Pajapan. A ver por qué no identifican un alimento que es significativo en la comunidad, que es relevante, que preparan allá, y hacen la diapositiva de cómo lo preparan, los costos que implicó y entonces lo traen aquí, hacemos la exposición, convivimos y platicamos”. A mí me gustó, trajeron momoles, tamalitos, que yo traje molito (E Rodrigo, profesor nahua por horas, marzo 2011).

A partir de estos relatos reconstruyo una *tipología de saberes* o inventario (Gasché, 2008) que subyace el diálogo de saberes y se integra de forma discursiva y operativa al currículum.

Esta *tipología* se compone de *saberes locales* y *científicos*, marcados así como una dicotomía clásica<sup>309</sup> y en menor medida de los *saberes híbridos* que se van generando en las investigaciones vinculadas según algunos académicos.

---

<sup>309</sup> Al igual que otros conceptos dicotómicos que aparecen también implícitos en los relatos del cuerpo académico: tradicional - moderno; desarrollo – subdesarrollo; urbano – rural; saberes locales – saberes científicos; lo propio – lo ajeno, todos ellos mencionados en diversas dimensiones del discurso.

Los saberes científicos, tomando en cuenta a Mato (2007),<sup>310</sup> –y desde el punto de vista de los actores universitarios– se asocian a los conocimientos teóricos y formales. Son los saberes colonizantes, escritos, los occidentales, los que construye y enmarca la ciencia. Son los conocimientos esperados y proporcionados a los y las estudiantes dentro de la UVI, a través de antologías y nódulos del mapa curricular que recogen múltiples disciplinas y teorías, y que forman parte del saber profesional del GID (cfr. Anexo 1. Mapa curricular LGID).

Como contraparte aparecen los saberes locales que se observan en el contexto comunitario. Son los identificados con los “conocimientos empíricos o prácticos”, son obtenidos del trabajo de campo dentro de las comunidades y de la convivencia con sus sabios orgánicos (Gramsci, 1972). Son los saberes “subalternos”, “locales”, “populares”, “étnicos”, “indígenas”, “orales”, “campesinos”, son los *otros* saberes; son los saberes que la UVI debe reconocer, revitalizar y formalizar a través de la legitimidad que le aporta la institución: “el objetivo es otorgarles un reconocimiento formal” (UVI Selvas, 2011a:57).

Para los docentes y académicos(as) de la UVI Selvas los saberes locales pueden incluir prácticas, tradiciones, creencias, oralidades, técnicas y costumbres locales no reconocidos, ni develados desde los protocolos de la ciencia occidental. Son los que se espera que los y las alumnas puedan reseñar, visibilizar y recuperar, además de generar nuevas construcciones de conocimientos y *saberes híbridos* que lo propios estudiantes lograrán a través de sus “investigaciones vinculadas” o trabajos de campo.

Con base a lo anterior, los *saberes* son clasificados por los académicos a partir de sus disposiciones académicas obtenidas del campo intelectual, por lo que los saberes locales son de alguna forma catalogados y *academizados*.

---

<sup>310</sup> El saber “científico” sería superior a todos los demás saberes del planeta por ser objetivo y neutral, y por lo tanto: “resultaría verdadero y aplicable en cualquier tiempo y lugar” (Mato, 2007:67).

Esta academización aparece como objetivo explícito de las universidades interculturales<sup>311</sup> por medio de la identificación, la sistematización<sup>312</sup>, la visibilización y el diálogo de los saberes locales y los científicos, al mismo tiempo que propone *integrarlos al currículum*<sup>313</sup>: “Integrando a los saberes locales, buscando su valorización, la UVI Selvas resulta muy distinta de la educación superior convencional” (Duclos, 2009:12).

Tomando en cuenta los relatos y actividades de UVI, considero que los medios de la identificación de saberes para poder realizar los procesos de sistematización, visibilización y diálogo, se dan a través de la vinculación institucional con los sabios locales y la “investigación vinculada” que hacen los y las alumnas principalmente.

Es menester destacar que desde los proyectos de “investigación vinculada”, los y las estudiantes se apoyan en la antropología como ciencia auxiliar para la aplicación de ciertas metodologías:

Ellos lo que están haciendo es una especie de antropología reflexiva, como el propio investigador después lo pone como etnografía reflexiva, tiene que ver con eso, es decir, ya no es el antropólogo tradicional que viene de fuera y se tiene que adaptar y tiene que hacer ciertas cosas para hacer investigación, sino que es el propio estudiante que en su propia dinámica cotidiana, de su contexto, con diferentes técnicas, con diferentes metodologías interviene a su comunidad (E Eugenio, académico DUVI, enero 2011).

De este modo, para los académicos(as), la gestora y el gestor, en sus experiencias de “investigación vinculada”, fungen como recuperadores, traductores y mediadores; a la vez producen conocimiento y comparten con la comunidad aquellos saberes formales adquiridos en la UVI universidad: “saberes saberes” (Dietz, 2010) y saberes científicos que proceden de distintas disciplinas de la ciencia occidental.

---

<sup>311</sup>Schmelkes (2008) señalaba en el inicio de las universidades interculturales la crucial tarea de sistematizar y catalogar conocimientos y saberes locales a fin de revitalizarlos.

<sup>312</sup>Es interesante subrayar que dentro del proceso de repensamiento de la LGID la falta de sistematización de las experiencias de gestión e investigación de los chicos y chicas UVI, se ha marcado como una de las urgencias por trabajar (UVI, 2012e).

<sup>313</sup> Respecto a la integración en el currículum de los saberes locales, se concibe que había más predisposición en los primeros años de la UVI y cuando había más contacto con los sabios locales, quienes eran sus principales promotores (cfr. Capítulo 6.1). Con ello se atiende el objetivo de pertinencia cultural enclavado en las políticas educativas para los pueblos indígenas dictados desde el Estado, llamada intercultural funcional por Walsh (2010). No obstante, en la UVI actual, parece que la relación con los sabios ha disminuido.

En estas experiencias de IV los y las alumnas realizan recorridos por la región para elaborar diagnósticos y trabajos escolares en los que tienen la oportunidad de entrevistar a gente de las comunidades: campesinos, médicos “tradicionales”, parteras, hombres rayo, etc. Este acercamiento parece darse desde un ejercicio de resignificación del discurso intercultural y del diálogo de saberes que hacen los alumnos(as) (cfr. Capítulo 8).

Bajo la óptica de los académicos, los procesos de IV constituyen espacios donde los LGID adquieren mayor conocimiento de su comunidad, pues conocen y reconocen sus códigos culturales:

Pero entonces empiezas a centrar la mirada de los estudiante en sus comunidades y uno de los dichos es algo así como: “yo no conocía mi comunidad hasta que entré a la UVI” (E Eugenio, académico DUVI, enero 2011).

En estas situaciones –y desde el punto de vista académico–, los estudiantes ponen en marcha saberes para la acción, es decir, saberes haceres (Dietz, 2010) y se ponen a dialogar diversas visiones, métodos, herramientas de distintas procedencias que les permiten aportar al desarrollo comunitario de donde se emergen *los conocimientos o saberes híbridos*, según apunta un académico:

Es una apuesta por la acción dialogada del conocimiento y la apuesta, la generación de nuevo conocimiento a partir de lo que dice tu experiencia como estudiante, de lo que dicen tus papás como expertos u otros expertos locales, lo que pueden extraer de inherente, de otros países. A partir de todas esas fuentes, elaborar un conocimiento que sea pertinente, apropiable, que tenga sentido para las comunidades locales, etc. Ese *conocimiento que es híbrido* (E Reynaldo, académico DUVI, enero 2011) (El subrayado es mío).

Estas acciones dialogadas e híbridas son entendidas por Dietz como *incipiente diálogo de saberes* (2010) y para algunos académicos como: “construcción colectiva o diálogo de saberes”<sup>314</sup>, pues se pretende alcanzar un diálogo entre los GID y los interlocutores

---

<sup>314</sup> Pérez Ruiz y Argueta, analizan las tendencias respecto a la valoración epistemológica de unos saberes u otros, y proponen que para generar diálogo primero se tienen que “fortalecer los sistemas de conocimiento indígenas, para después y sólo bajo un plano de horizontalidad y de igualdad, se pueda dialogar con las ciencias occidentales” (2011:47-48). Otras discusiones al respecto se encuentran en “ecología de saberes” (De Sousa Santos, 2010) y “diálogo de saberes” (Dietz, 2010, 2011).

comunitarios, entre sus emblemas del conocimiento científico como miembros universitarios y su apertura para valorar los saberes locales.

Siguiendo con el discurso oficial, los argumentos aquí citados han servido como elementos de auto reconocimiento y diferenciador institucional frente a otras ofertas educativas y, nuevamente, como estrategia de legitimación del proyecto UVI:

La UVI está generando cauces innovadores para diversificar el conocimiento universal y académico, para relacionarlo con conocimientos locales, etnociencias subalternas y saberes alternativo, que en su confluencia se hibridizan mutuamente construyendo nuevos cánones, diversificados, enredados y globalizados de conocimiento (Matus, 2010:172).

Para otros académicos, con los que coincido, esta construcción de saberes está aún lejos de suceder, pues lo que se genera en las investigaciones vinculadas de los estudiantes no se aleja mucho de lo que la antropología ha realizado históricamente:

Es más, que alguien me diga que ha hecho diálogo de saberes, ¡que alguien en el mundo entero me diga!, nos podría servir mucho. Yo lo que veo es que hacemos mucha antropología, mucho contacto y eso lo han hecho los antropólogos de hace 150 años, creo que no es algo nuevo en ese sentido (E Fabián, académico DUUVI, febrero 2011).

Recientemente se ha tenido el interés de los diseñadores de la política (académicos de la UV) de incorporar los saberes híbridos como saberes “reconocidos” dentro de las antologías, sin embargo, no ha sido del todo posible. Mi razonamiento es que aparecen resistencias epistemológicas, pues la universidad sigue siendo un espacio legitimador de conocimientos científicos.

Estas resistencias se verán reflejadas en la UVI institucional con la menor participación de los sabios locales en la UVI, aunque es sus documentos fundacionales se tenga estipulado:

Se incluye a diversas personas de las propias regiones interculturales que tienen experiencias y saberes de interés para la licenciatura (tanto ancianos y ancianas de las comunidades como promotores de base, migrantes y ciudadanos emprendedores en general). Se considera crucial establecer mecanismos para el reconocimiento y valoración de estos saberes (UVI, 2007:60).

Una investigadora de la UVI comenta su definición de “sabios locales”:

“Los sabios locales” –me refiero a los que saben, los que poseen cualquier tipo de saberes mal llamados “locales”–, comparten experiencias e ideas, conocimientos campesinos (agricultura, ganado, apicultura, etc.), saberes organizacionales (tipos de asambleas, talleres participativos), enseñan su lengua, náhuatl o popoluca (Duclos, 2009).

La relación de la UVI y los estudiantes con esos “sabios locales”, surgen en dos planos: el primero está asociado con las actividades escolares de la investigación vinculada y el segundo por las acciones universitarias de relación con los sabios locales<sup>315</sup>, donde se les invitaba a dar algún módulo de algún semestre, a dar charlas o se les apoyaba para su reconocimiento en la región, como el caso de una médico tradicional que se le apoyó con recursos económicos a finales de 2010 para un encuentro de medicina tradicional en Guatemala, según el coordinador de Selvas de ese periodo.

Sin embargo, a partir de las normativas impuestas en la UVI en el 2010 por parte de la UV las condiciones de participación de los sabios locales se modificaron, pues se empezaron a validar los títulos universitarios y a pedir recibo de honorarios, por lo tanto, los expertos locales se quedaron con menores posibilidades de participar como docentes, asesorando proyectos de investigación vinculada o documentos recepcionales<sup>316</sup>.

Esta fuente potencial de generación de dialogo de saberes ha quedado extinta, según comenta este académico:

En cuanto a los sabios, me queda de ver lo que estamos haciendo y sus impactos. O sea, por trabajo antropológico quedan las acciones de los alumnos. Porque los viejos de la comunidad quedan en ese enfoque de su sabiduría, pero ahí pasmada. No se quería ese enfoque, se quería que fuera un diálogo con los sabios. O sea, vamos a meterlos en el aula a que den clases, a que formen a los alumnos. Pero eso no se ha dado. El diálogo de saberes no está. Esa es la grande disputa de la universidad, porque la universidad es para los maestros y no para los sabios, para hacer dialogar los saberes. Por ejemplo, yo

---

<sup>315</sup> Especialmente en los primeros años de la UVI se tuvo mayor participación y cercanía con los sabios locales, por medio de proyectos de “investigación vinculada” y/o eventos que hacía la UVI.

<sup>316</sup> Es de interés resaltar que la UVI a partir de su cambio de dirección general en Xalapa –por cuarta ocasión en 2014–, se han impulsado una serie de acciones que trata de conciliar la relación con las comunidades y sus expertos/sabios locales por medio de la restauración de los Consejos Regionales Consultivos.

me lo imaginaba como un sabio, un curandero hablando con un investigador por ejemplo. El asunto del sabio sería un diálogo más áulico, pero se pelea con la organización escolar. O sea, sí ha habido que los sabios checan las tesis, pero no quedo conforme. Creo que nos falta más metodología, más legitimar sus saberes, que las clases las dieran lo sabios. Por ejemplo había una iniciativa del Instituto Veracruzano que se proponía darles títulos a los artesanos. La idea era legitimar sus saberes. Ya con eso, con el título pues ya los llevas. A nosotros nos falta mucho. La estructura de la UV no lo permite, o sea no lo dice la legislación, pero sería saber cómo sí se puede [...] Estamos en el salto de legitimar la sabiduría de la gente local (E Diego, académico DUVI, enero 2011).

El valor de los conocimientos locales parece mantener un status discursivo prioritario dentro del proyecto intercultural de la UVI, de esta forma se perfilan retos respecto a la institucionalización de la interculturalidad en la sede y la integración de saberes híbridos dentro del currículo, la participación de los sabios, así como reflexiones críticas acerca de las formas dominantes de la matriz colonial persistentes.

No obstante, la forma de “reconocer” a los saberes aparece nuevamente enmarcada en la estructura de clasificación de saberes y prestigio social occidental, como el otorgamiento de “títulos” (o validez de su saber) a los sabios locales, mostrando así la desigualdad entre conocimientos.

Para concluir con este capítulo. Es a partir del conjunto de estas concepciones e imaginarios aquí vertidos en torno a la función social de la UVI, la comunidad, el desarrollo, la interculturalidad, el gestor intercultural para el desarrollo y la construcción colectiva de saberes, considero que se van delimitando las disposiciones académicas que los profesores y académicos(as) ponen en juego al interior del campo universitario UVI, con el objetivo de formar licenciados(as) en su campo profesional.

En las siguientes páginas analizaré cómo las concepciones académicas son resignificadas y asumidas por los y las estudiantes de la UVI sede las Selvas.



"Los gestores estamos concientizando a la comunidad".

*Estudiante de la UVI Selvas, 4to semestre*

"La comunidad es como el cuerpo humano, que está unido pero tiene cada órgano y diferentes funciones, yo creo que en ese sentido la identidad del gestor es todo aquello que va haciendo que los brazos estén unidos a esta parte y somos como ese pegamento a la comunidad".

*Estudiante de la UVI Selvas, 6to semestre*



## **8. Configuración del perfil profesional del LGID**

En los capítulos anteriores se trazaron las lógicas del campo universitario de la UVI a través de su acontecer histórico, las pugnas ideológicas que tienen lugar (cfr. Capítulo 6.3) y las concepciones académicas que subyacen al modelo educativo UVI.

El objetivo de este apartado es mostrar diversos componentes que configuran el perfil profesional de los y las licenciadas en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), que parten de un ejercicio de incorporación y resignificación de las concepciones académicas, además de la definición de su campo disciplinar donde sobresalen las nociones de comunidad, desarrollo e interculturalidad enmarcadas en las expectativas de actuación del gestor(a).

Presentaré también el conjunto de factores que integran la identidad profesional del LGID a través de los diversos espacios académicos en los que se gesta, como son las experiencias educativas (asignaturas) donde adquieren los contenidos y la fraseología específica de la UVI. Otros factores son los proyectos de "investigación vinculada" y su influencia irremediable en la cultura escolar y la dinámica del campo universitario, el contexto laboral de la SSM, los imaginarios y expectativas sobre la profesión y la inserción laboral.

### **8.1 Los y las jóvenes de la UVI**

En el contexto de la UVI, la condición de "estudiante" (De Garay, 2004) de los y las jóvenes se obtiene a partir de su relación con el campo universitario, así como la interdependencia con identidades sociales más amplias como las generacionales, de género, de clase, sin olvidar otros sentidos de pertenencia como miembro de una familia, comunidad, etnia, y/ o diversos grupos sociales de distinto orden (Barth, 1976; García Canclini, 2009a y 2009b). En este caso, la mayoría de los y las estudiantes de la

UVI provienen de un contexto rural e indígena enmarcado en un tejido socioeconómico dinámico (cfr. Capítulo 4).

Con ello, un rasgo sustancial de los estudiantes corresponde a ser joven rural, lo cual supone una categoría recién reconocida en las comunidades indígenas (Feixa y González, 2006) (cfr. Capítulo 2), a partir de una serie de distintivos que adquieren como la adquisición de bienes de consumo (Zebadúa, 2008; Meseguer, 2012) y la emergencia de nuevos espacios de socialización de este grupo social.

Las prácticas de consumo que se muestran como sinónimo de status social en la Sierra de Santa Marta, son divulgadas por los medios de comunicación y las redes sociales, y van dibujando un modelo de "joven urbano actualizado" que se obtiene mediante la compra de ciertos productos como celulares y ropa; la realización de actividades como las fiestas o ir de compras a las plazas comerciales de las ciudades cercanas: Coatzacoalcos y Minatitlán (como la Plaza Forum), por mencionar algunos. Estos artículos y lugares otorgan el prestigio deseado por muchos jóvenes de la región que buscan reconocimiento en su medio social.

Un egresado de la UVI comenta su percepción del modelo de consumo que algunos jóvenes "fresitas"<sup>317</sup>, adoptan en las comunidades de la SSM:

*Los chicos actualizados son los que realizan las fiestas, son los que realizan las discos de la noche del pueblo, ellos son lo máximo, son los fresitas o que den ese aspecto. Aunque no tengan nada en su casa, prefieren comprar. Yo conozco maestros que tienen dos hijos que están a la moda ¡pobre papá!: "ah papá que quiero comprarme unos zapatos". "Tenga 500 pesos" (le dice el papá), "pero no vale 500 pesos, vale 800, porque me lo tengo que ir a comprar a plaza fórum. ¡Si! No me lo voy a comprar ahí en la tienda, me lo tengo que ir a comprar a la plaza a Coatza, a C & A, Zara". Que dame para una mochila vale 500 porque es de esta marca, y los pobres papás se compran camisas así esforzándose, porque si no, ¿qué van a pensar los amigos de mis hijos? aja una black berry y lo que más me molesta es que hay chavos que tienen una black berry, y les dices habla, no es que no tengo saldo, ¿para qué la quieres si no tienes saldo? o algunos compran ese porque es el que va conmigo. Son extremos pero que han llevado a muchos jóvenes y a mí me da tristeza. A sus papás los han exprimido mucho y quieren estar comprando tenis cada dos meses, cambiando de teléfono (E Manuel, egresado nahua 1era generación, octubre 2010) (El subrayado es mío).*

---

<sup>317</sup> Este calificativo se utiliza para referir a las y los jóvenes *snob* del pueblo o pijos.

Desde su punto de vista, este ex alumno de la UVI expone las presiones económicas que les supone a los padres y madres de familia y a los(as) jóvenes, integrarse a un modelo de consumo transnacional como el que se vive en la cotidianeidad de los pobladores de la SSM. Además deja entrever su crítica frente a este modo de vida, pues está a favor – al menos discursivamente– del retorno de las prácticas comunitarias y su autenticidad.

En este sentido, la presencia de la universidad en la región se instala como un nuevo espacio de prestigio y socialización para este sector de la población que va instaurando estilos de vida y va resignificando y configurando aspectos de representación acerca de *ser joven* y *estudiante*, por medio de los patrones de consumo y modas locales que se comparten entre los chicos y chicas de la UVI (vestimenta, acceso a las tecnologías, redes sociales, música, espacios de ocio, entre otros), como por las actividades que van delineando el perfil universitario y su posición como "estudiantes" (De Garay, 2004).

Asimismo, la existencia de la UVI ha incidido en la redefinición de los roles de género, como por ejemplo la postergación del matrimonio y la maternidad (Olivera Rodríguez, 2013), pues se amplía el acceso a varias chicas de las comunidades (recordemos que más de la mitad de la matrícula de la UVI corresponde a mujeres).

Esta presencia femenina en la universidad ha producido ciertas fracturas y reflexiones acerca de la división del trabajo tradicional que propone la maternidad y la crianza como actividad prioritaria para las mujeres<sup>318</sup>. Ahora son más las jóvenes preparadas que empiezan a manifestar una diversidad de roles sociales, a la vez que la obtención de un mayor grado escolar incide en la concepción del "buen vivir" (Olivera Rodríguez, 2013) que tienen las egresadas de la UVI, pues "la ampliación de la

---

<sup>318</sup> Son varios los testimonios que fui escuchando acerca de chicas que cuyos padres no las dejaban estudiar la universidad pero que al final los convencieron y pudieron terminar su carrera universitaria con muchos obstáculos. En el seguimiento de egresados que realicé en 2011, entrevisté a varias egresadas quienes terminaron la LGID, sin embargo, no se encuentran ejerciendo. Mi interpretación de ese momento alude a remarcar que, si bien el acceder a la universidad representa un logro, todavía siguen existiendo condiciones estructurales de desigualdad y machismo en la región que no permiten a las chicas ingresar a la vida laboral como lo hacen los egresados UVI (Gómez Navarro, 2015).

escolaridad, al aumentar las posibilidades de empleo, permite el desempeño profesional y, por tanto, incrementa la sensación de logro y de realización personal” (2013:384).

Respecto a las trayectorias educativas, Matus (2010), egresada de la maestría del Instituto de Investigaciones en Educación de la UV, expone la multiplicidad de experiencias educativas previas de los y las estudiantes. Mientras que para algunos han sido fluidas y armónicas, otros han tenido que interrumpir sus estudios debido a problemáticas económicas, familiares, de salud, planes de migración, etc., que no les permiten concluirlos.

Como se revisó en los capítulos anteriores, los y las profesoras y académicos formulan una imagen de bajo nivel escolar de los y las alumnas UVI. Sus opiniones redundan en que proceden de un sistema educativo precario y de baja calidad que consiste en pocas escuelas, algunas telesecundarias y telebachilleratos que no cuentan con la infraestructura ni recursos adecuados, entre otras problemáticas (cfr. Capítulo 4.4). Por lo tanto, cuando los jóvenes acceden a la universidad muestran dificultades de lectoescritura, comprensión lectora, dominio del español, lingüística, semántica y manejo de tecnologías, principalmente (cfr. Capítulo 7.4).



Estudiantes de preparatoria visitan la UVI Selvas.

Fuente: Dulce Gómez (2011).

En este panorama, los jóvenes acceden a la UVI con una serie de aspiraciones y diversas esperanzas familiares y comunitarias. El esfuerzo económico que suponen los gastos escolares es asumido generalmente por los padres y madres con la expectativa de que su grado escolar revierta en un futuro a la economía familiar y aporte al desarrollo comunitario, el cual es posible por el alto valor social asociado a la universidad y a este grado escolar.

Pierre Bourdieu rescata el valor simbólico de las instituciones en la siguiente cita: “se suele olvidar que la escuela no es sólo un lugar donde se aprenden cosas, ciencias, técnicas, etcétera, sino también una institución que otorga títulos, es decir, derechos, y que con ello confiere aspiraciones” (2002:167). De igual forma, los y las estudiantes parecen configurar su perfil profesional a partir de dichas expectativas y aspiraciones de escalar una posición social al adquirir el nivel superior de estudios.

## 8.2 Componentes del perfil LGID

La gestión intercultural es un campo profesional "en construcción" que integra un conjunto de conocimientos teóricos y prácticos de diferentes disciplinas, ciertas habilidades, herramientas, normativas, valores y códigos de acción que son transmitidas mediante un currículum formal y un currículum oculto que comprenden variadas actividades y diversos espacios de enseñanza-aprendizaje.

En la configuración de una nueva disciplina, la fraseología científica específica y los conceptos claves, proporcionan la legitimidad necesaria para ser reconocida en el campo académico (Zanatta, Yurén y Fez Govea, 2010). En esta lógica, la UVI define la "investigación vinculada" (IV) como fuente primordial de formación de la LGID y propone ciertos conceptos y marcos referenciales propios de la gestión intercultural como la planeación, el diagnóstico, la investigación, la intervención, la metodología de investigación-acción, por mencionar algunos, que son definidos sobre la marcha en un proceso de legitimación del proyecto UVI.

La formación académica o el "sistema académico" (De Garay, 2004) es lo que permite a los y a las estudiantes de la LGID adquirir el conocimiento teórico y disciplinar, así como los marcos de apreciación y clasificación que son útiles para observar, interpretar e intervenir en ciertas realidades sociales con las que entrará en contacto él y la gestora. Este contenido disciplinar es atravesado por las concepciones académicas (cfr. Capítulo 7), las cuales son resignificadas por los y las estudiantes.

Desde mi mirada, este proceso académico configura parte de la identidad profesional del gestor intercultural para el desarrollo; la otra parte se adquiere del "sistema social" (De Garay, 2004) que corresponde a las interacciones sociales que suceden en la universidad donde se adquiere el ethos institucional y la cultura escolar del estudiante.

Ambos sistemas se encuentran insertos en las lógicas implícitas del campo, al mismo tiempo que las y los estudiantes de la LGID van ejerciendo su capacidad de agencia al valorar los contenidos que se proponen y resignificando conceptos y habilidades que les pueden ser de utilidad para la vida profesional.

Claudia Morales, quien realiza su tesis doctoral sobre la UVI, señala que los estudiantes de esta universidad son socializados en ciertos habitus gracias a la cultura escolar y su diálogo continuo con la comunidad:

Como grupo social los estudiantes pasan por una institución que les socializará en cierto habitus, el cual estará favorecido o en discrepancia con el habitus proporcionado por la familia y la comunidad. En este caso, la cultura escolar establece un diálogo (implícito o explícito) entre el centro urbano diseñador, el docente en la escuela (o bien, en este caso, en la comunidad, y los estudiantes (como grupo e individuos) que resignifican (redimensionan) lo transmitido y lo adquirido (Morales, 2012:124).

Coincido en que la cultura escolar tiene una relación indiscutible con la comunidad y con las condiciones contextuales de la región, también pienso que el habitus por el que se "socializan" los y las LGID es un resultado de desconexiones y conexiones entre la vida familiar y escolar, que trasciende el espacio de la UVI y se vincula a trayectorias previas personales y educativas.

En esta misma línea, las disposiciones de los y las académicas y profesores desprenden marcos de acción y concepciones (cfr. Capítulo 7) –como el de comunidad, el desarrollo y la interculturalidad–, que se insertan en la cultura escolar. Los y las estudiantes de la GID son los encargados de articularlas y resignificarlas de manera conjunta con el habitus, sus experiencias escolares y familiares.

Es importante destacar que el acontecer histórico de la UVI –que reconstruyo en dos etapas– muestra tratamientos distintos del modelo educativo y proyectos políticos contrastantes (cfr. Capítulo 6), mismos que también influyen en la cultura escolar que se quiere implementar y en las intenciones formativas del GID.

Identifico que la configuración del perfil profesional se centra en dos momentos de la formación: el primero corresponde a la vida estudiantil –que analizaré en este capítulo–; el segundo se enmarca en la vida profesional y laboral que tienen los egresados(as)<sup>319</sup>.

---

<sup>319</sup> Para conocer experiencias acerca de la vida profesional de los y las egresadas de la UVI sede las Selvas se puede revisar Gómez Navarro (2015).

Ambos momentos son acompañados por la multiplicidad de identidades y pertenencias (Lahire, 2004), marcada por trayectorias educativas, familiares y contextuales previas, así como rupturas ideológicas y personales que los y las jóvenes viven durante su etapa de formación universitaria a partir de sus experiencias laborales. Por lo tanto, este proceso se lleva a cabo de manera personal: no es lineal y presenta contradicciones e incertidumbres. Pues como veremos, este campo profesional se imagina y define a partir de circunstancias contextuales y la mirada intelectual que se basa en ciertas concepciones sobre la actuación del LGID.

Los espacios donde se suscita la formación académica y social de los y las estudiantes de la UVI son principalmente las aulas y otros lugares de la sede como la biblioteca, cafetería, entre otros, donde las clases, talleres, seminarios, así como charlas o interacciones entre compañeros, profesores y académicos, operan como los mecanismos de transmisión y apropiación de la cultura escolar, así como los conocimientos, habilidades y expectativas del LGID.

Otros escenarios donde ocurren estos procesos de formulación del perfil son los proyectos comunitarios de "investigación vinculada" en los que los alumnos y alumnas interactúan con grupos locales<sup>320</sup> y realizan estudios e intervenciones sociales. En estas experiencias se pone en práctica el saber hacer o *know how* del gestor(a) y los estudiantes traducen los conocimientos teóricos adquiridos en la UVI, según plantean los documentos inspiracionales de la UVI.

Desde la perspectiva de Dietz y Mateos Cortés (2013), los saberes-haceres se basan en las habilidades interculturales que genera él y la gestora y "están enfocados en la capacidad teórico-práctica de traducir de forma dialógica y potencialmente simétrica entre diferentes horizontes identitarios y distintas praxis culturales" (2013:172).

---

<sup>320</sup> Los grupos sociales con los que trabajan son diversos, algunos de ellos son colectivos de mujeres, jóvenes, niños y niñas, asociaciones ambientalistas, grupos productivos, etc.

En los múltiples espacios de formación del gestor y la gestora se pone en práctica una forma de conocer y clasificar las realidades sociales que observan; además, en la IV se manifiesta una manera academizada de entender su contexto social, pues los y las estudiantes gestoras aplican un sistema de clasificación, criterios de apreciación y acción que aprenden, por ejemplo, la identificación de los saberes comunitarios y los científicos. En estos procesos, los y las jóvenes de la UVI van incorporando las convenciones del perfil, reflexionando sus contenidos, y dotando de sentido a su profesión conforme a sus experiencias previas y en función de sus aspiraciones que se encuentran enmarcadas en la lógica de prestigio y reconocimiento social.



Estudiantes de la UVI Selvas en Tatahuicapan por el "Día de la lengua materna".

Fuente: Dulce Gómez (2011).

En estos espacios formativos y en la vida cotidiana escolar opera el currículum oculto (Díaz Barriga, 2006), donde las y los estudiantes incorporan –a través de las pugnas del campo universitario–, herramientas para situarse en el contexto político de la SSM que mantiene similitudes con la UVI. De esta forma, los jóvenes adquieren –de manera no

intencionada– habilidades útiles para desempeñarse en el juego de los recursos que se da en el campo político de la región y así transitar por sus trayectorias profesionales en los lugares laborales donde los LGID ejercerán. Lo anterior también es parte de la configuración de su perfil profesional.

### **8.3 Las nociones de comunidad, desarrollo e interculturalidad**

Desentrañar las definiciones de comunidad, desarrollo e interculturalidad que explicitan directa o indirectamente los estudiantes, constituye un primer paso para conocer los significados que se otorgan a las funciones del LGID como profesionista en la región. De esta manera se verá que los conceptos mencionados se definen en articulación continua con la labor del gestor y su justificación social.

En primera instancia, la comunidad es descrita como una totalidad con alta unidad social, la cual puede ser divisible. A su vez, se explicita una idea deficitaria de comunidad que evidencia un conjunto de necesidades y carencias que deben ser atendidas por medio de estrategias de desarrollo, y la actuación profesional del LGID.

La comunidad contiene una estructura compleja y diversos componentes como la territorialidad, la organización social, la cosmovisión, el sistema de creencias, la identidad cultural y lingüística. Además, cuenta con áreas de atención como las mismas orientaciones de la LGID: salud, comunicación, lenguas, derechos y sustentabilidad:

La comunidad tiene identidad y cultura, para mí una comunidad lo integra todo, habitantes, creencias, cosmovisiones, relación con el medio ambiente, problemas, necesidades, es la interacción en todo lo que le rodea (Grupo focal estudiantes 4to semestre, marzo 2011).

Se reconoce la unidad y solidaridad como un valor intrínseco que se ha ido perdiendo debido a una serie de procesos históricos como el reparto de tierra, la aparición de las iglesias, los partidos políticos y el individualismo, por mencionar algunos. Se le atribuye

la división comunitaria y familiar a ciertos factores externos, según explica una estudiante:

*La comunidad es un elemento que significa unidad, pero si vemos la realidad y si pensamos y analizamos, existen muchos factores que intervienen para que la comunidad no esté unida. Hay mucho divisionismo por los partidos políticos, religiones, la globalización que está influyendo mucho en nuestras comunidades, en la forma de pensar, de sentir, en la forma como somos nosotros como pueblos originarios hay mucha desorganización [...] Que la comunidad se una y diga: “vamos a trabajar y hacer esto”, se ve muy poco porque lo que más les importa es el beneficio personal que el bien común, y como que no hace honor a su nombre [...] Se ven las divisiones incluso en las familias pero también hay grupos organizacionales que están también colaborando, hay cierta unidad pero igual, aunque no muy homogénea, pero cada quien en sus lugares, hay organizaciones sociales que trabajan por la lengua, naturaleza, hay grupos ecologistas, pequeños y algunos son de la UVI o egresados (Grupo focal estudiantes 4to semestre, marzo 2011) (El subrayado es mío).*

Es relevante resaltar como esta estudiante sostiene que la comunidad en sí tiende a la unidad, pero a partir de la influencia de los partidos políticos, las creencias religiosas, la globalización y otras transformaciones de la comunidad –todos fenómenos externos integrados a la vida comunitaria–, se ha producido la desorganización comunitaria. Esta aseveración resulta interesante pues “lo externo y/o urbano” es visto como “culpable” de los cambios culturales y sociales de la región (evidenciando una idea esencialista de cultura) pero a su vez “lo urbano” (por medio de diversas manifestaciones como el grado universitario) representa –hasta cierto punto–, un modelo a alcanzar, con el objetivo de ganar integración y reconocimiento social.

Frente a la decadencia del comunalismo (Zárate Hernández, 2009), el gestor(a) se posiciona como un profesionalista que puede contribuir al trabajo que están realizando organizaciones sociales y gubernamentales en disímiles áreas de la calidad de vida de los pobladores y el fortalecimiento de los lazos comunitarios, lo que parece coincidir con los roles de otros intermediarios culturales que han surgido a través de las décadas en las poblaciones rurales de México (cfr. Capítulo 1.7):

*Sería como por ejemplo el avance de una mejor calidad de vida para mi comunidad, para mejorar la calidad de vida [...] Es algo ambiental, económico, otros aspectos culturales [...] La lengua como que se está mezclando más al español y ya no se está tomando más en cuenta la lengua materna, entonces es ver cómo puedo hacer yo para que se siga*

fomentando la lengua y se siga conservando (E Violeta y Rumalda, estudiantes nahuas, 2do y 4to semestre, febrero 2011).

Sobresalen así, la visión de mejorar la comunidad, y la imagen del gestor(a) que actúa en la identificación de necesidades y en la propuesta de soluciones de desarrollo.

A partir de distintos relatos de los y las alumnas, encuentro una paradoja respecto al concepto de desarrollo. Por una parte se encuentra una visión crítica frente al desarrollo que el Estado ha impulsado en la región de la SSM, pero por otra, se manifiestan discursos en los que surge un carácter "desarrollista" (Duclos, 2009) que trata de imponer una forma específica para la resolución de problemáticas y creación de alternativas para las personas y los grupos de la comunidad con los que trabaja.

A continuación presento un verbatim que conjunta ambas visiones:

De repente se confunde el desarrollo con crecimiento. Los que más tienen decisiones sobre las comunidades son las autoridades, los políticos, las personas que tienen un puesto ¿no? Ellos deciden. Y si va a hablarles de desarrollo dicen: "vamos a pavimentar calles". Confunden el crecimiento con el desarrollo. Dentro del desarrollo están conocimientos y valores que los que toman decisiones no logran entender, entonces ellos piensan que vamos a desarrollar, que vamos a crecer, pero en infraestructura. Sin embargo, desarrollo es estar bien, tener lo necesario. Lo que es desarrollo es hacer algo para estar bien contigo mismo y la sociedad. Y dentro de eso puede estar lo económico. Vuelvo a lo mismo de la cuestión cultural, si yo veo en una comunidad que hace falta que se aprenden el bordado, y *nosotros vamos gestionamos y ponemos un taller de bordado*. Esa gente no sólo adquiere conocimiento, no sólo está valorando qué es la tradición. Ese producto también se puede comercializar, y están ahí valores culturales como económicos (Grupo focal estudiantes 6to semestre, marzo 2011) (El subrayado es mío).

De este modo, este estudiante emite una crítica al papel restrictivo del Estado en materia de desarrollo, y a la vez propone la alternativa como gestor intercultural para "poner" talleres de bordado a los pobladores, con el propósito de recuperar la tradición perdida.

Otras narraciones muestran reflexividad acerca de la perspectiva de desarrollo que ha promovido el Estado en los pueblos originarios y amplían la definición al incluir

otros elementos de la calidad de vida: "el desarrollo lleva muchas cosas, no nada más en lo económico, sino también lo cultural" (Grupo focal estudiantes 6to semestre, marzo 2011).

Un evento que presencié en una asamblea comunitaria de Huazuntlán explicita cómo algunos de los y las estudiantes de la LGID comienzan a participar en la vida pública de su comunidad para opinar justamente en obras de desarrollo que impulsa el gobierno municipal.

Durante mi estancia de campo me invitaron a varios eventos de la comunidad, uno de ellos consistió en una reunión de vecinos del barrio donde yo estaba viviendo, así que acompañé a mi casera. Estábamos aproximadamente treinta personas en el campo de futbol dentro de los cuales se encontraba un estudiante de octavo semestre de la UVI. El presidente municipal de Mecayapan explicó que estaban por pedir otros tres millones de pesos al Estado para terminar con el alcantarillado y para la pavimentación de las calles como respuesta a las obras de desarrollo de la comunidad de Huazuntlán. El alumno de la UVI pidió hacer un comentario y comenzó a exponer otros aspectos del desarrollo:

El estudiante pidió la palabra y expuso que era muy importante todas las obras que se estaban contemplando para Huazuntlán, pero que también era muy importante apoyar otro tipo de proyectos más de corte cultural para revitalizar la lengua, las tradiciones, la cultura, por ejemplo (Diario de campo, marzo 2011).

El anterior verbatim refleja la apropiación de ciertas concepciones académicas sobre la actuación del gestor y que se emiten en el discurso institucional y en los espacios de formación.

En otro extracto del grupo focal que tuve con alumnos(as) de sexto semestre, un chico amplía la concepción de desarrollo y lo propone como un factor articulador en la forma de organización comunitaria:

El gestor se piensa a sí mismo como *un punto de enlace*, de unión, para unificar la comunidad y unirlos para que ellos aprendan a trabajar y a ser autónomos, pero comunitariamente entre toda la comunidad [...] *Tratar de unificar la comunidad y unirlos* para que ellos aprendan a trabajar y a ser autónomos [...] Ver de qué manera podemos unir esas organizaciones pequeñas que están en nuestras comunidad para que haya un buen desarrollo en cuanto a infraestructura sino también en cuanto a la organización de la comunidad. El sistema que estamos viviendo nos está implementando una idea de lo que es el desarrollo, igual sigo con lo mismo para que tengamos mayores carreteras, luz, para que tengamos no sé qué ¿no?, entonces vamos creando un estereotipo de lo que el desarrollo debería ser. Muchos pensamos en tener nuestra casa, nuestro automóvil, nuestra profesión, nuestro salario, en fin, ese sería nuestro desarrollo como persona o como gestores saliendo, para mí el desarrollo es un imaginario, no quiero decir que es utópico, pero sí va más allá (Grupo focal estudiantes 6to semestre, marzo 2011) (El subrayado es mío).

De igual forma, se puede apreciar el objetivo de "unificar a la comunidad" que pronuncia este estudiante en la función del LGID como "un punto de enlace o intermediario". Asimismo, se ponen de manifiesto las aspiraciones personales y económicas que convergen con expectativas de cualquier profesionista urbano. Sin embargo, a los jóvenes de la UVI se les asignan otros compromisos sociales como el arraigo y servicio a su comunidad como se dicta institucionalmente en el perfil.

Una joven de sexto semestre rescata la importancia de los medios de comunicación en las nuevas prácticas individualistas y de consumo que han transformado las actividades productivas de la región, por lo que se añade una mirada propositiva que vela por el autodesarrollo, el consumo responsable, el desarrollo local y la sustentabilidad como alternativas que reestructuren el modelo socioeconómico regional y reconstruyan a la comunidad:

Porque llega la quincena y ¡vámonos a Chedraui a comprar allá! Y también está el cine, y ya nos divertimos y estamos generando un derrame económico hacia el exterior de nuestra comunidad, cuando nuestra comunidad que vende el pantalón, la camisa, la carne, frutas y verduras, y siempre estamos pensando en ir a dejar nuestra economía a otro lado. ¿Por qué no pensar en *desarrollar nuestra economía local* comprándole al carnicero? Es decir, no lo vamos a hacer rico, pero cuando menos le vamos a ayudar a resolver sus necesidades básicas, pero mientras resolvamos eso. Hay gente que no tiene dinero ni para comer, no tiene trabajo, no tiene dinero, obviamente no tiene para comer ¿cómo romper con ese círculo vicioso? Hicimos una lectura desde el momento en que nosotros nos dejamos influenciar por todos los medios que se nos ofrecen, en el momento que estamos participando *¿qué estamos haciendo por nuestras comunidades?* Sino hacerle un bien a los grandes capitalistas pues el consumo que les hacemos y nosotros siempre, nada más esperando y nada [...] Es una tarea muy grande para

nosotros como gestores porque realmente la gente ya está muy mal acostumbrada a depender de otras empresas, de ir y comprar mejor en los supermercados o en las tiendas y no de cultivar lo que consumen ahorita (Grupo focal estudiantes 6to semestre, marzo 2011) (El subrayado es mío).

Se puede apreciar cómo aparecen los rasgos del discurso institucional en relación al desarrollo y el autoconsumo, que rechaza las formas actuales de consumo de las que los jóvenes gestores forman parte, a la vez que los compromete a la tarea del GID de "hacer algo por las comunidades". Esta contradicción se hace presente en la incertidumbre laboral que varios egresadas(as) expresan al egresar de la UVI y no encontrar un trabajo *ad hoc* (Gómez Navarro, 2015).

Melanie Duclos –una investigadora que estudió la UVI– identificó una perspectiva desarrollista que destaca en el perfil LGID, y notó el riesgo de estar formando sujetos educativos y políticos que se inscriban en nuevas formas de dominación debido a la posición social que adquieren los y las estudiantes y que parecen estar reproduciendo en sus intervenciones con los grupos de IV:

Buscan rapidez, eficiencia, rentabilidad. Multiplican los talleres y las capacitaciones, sin ni siquiera preguntarse si sirve de algo [...] Se dice que "hay que organizar a la gente", muchas veces *sin vislumbrar las miles de formas de organización existentes*. Y asimismo, se corre el riesgo de inscribirse dentro de las dinámicas dominantes del "desarrollismo": un desarrollo exógeno (desde fuera y desde arriba) que hace sus beneficiarios dependientes de lógicas externas y que para nada participa a su autonomización o liberación (Duclos, 2009:22) (El subrayado es mío).

Una alumna de cuarto semestre proporciona su punto de vista respecto a cómo el gestor se acerca al problema de la comunidad, lo diagnóstica y le ofrece una "cura para su mal", lo que se podría señalar como "desarrollista" según Duclos (2008).

Veo que haces un diagnóstico, conoces el problema, entonces sabes todas las enfermedades y todo así en comparación, pero no sabes el medicamento o sea, como que medicamento no nos están dando a conocer para saber *cuál es la cura para el mal de la comunidad*. Si siento que así conocemos las problemáticas y vemos que la comunidad tiene la necesidad de tal y tal, entonces ya con esa necesidad yo veo que debo hacer tal (Grupo focal estudiantes 4to semestre, marzo 2011) (El subrayado es mío).

En este sentido, es interesante mostrar cómo los y las estudiantes se posicionan frente a su status social de universitarios, por lo que lo explicaré al final de este capítulo (cfr. 8.6).

En cuanto a los rasgos característicos de la interculturalidad, para los y las alumnos de la LGID surge como un concepto que enarbola la presencia y convivencia respetuosa entre varios grupos étnicos indígenas y no indígenas, afro mestizos y mestizos que han convergido en la UVI:

Intercultural es tener respeto a esa diversidad cultural que hay en nuestras comunidades, a esto me refiero a que en la comunidad cada quien opina de diferente manera, cada quien tiene su propia opinión, y hacer esto, respetar lo que ellos dicen, lo que ellos saben, es también darle un crédito a esta participación realmente de ellos (Grupo focal estudiantes 6to semestre, marzo 2011).

Se menciona así la comunicación y la convivencia entre diferentes culturas para entablar otro tipo de vínculos afectivos, como características en las prácticas interculturales:

La verdad es que sería más comunicación, porque, entre todas las culturas que tenemos: nahua, zapotecos y hasta con los que no hablan la lengua. Yo ese concepto lo he visto así muy general, por eso le digo comunicación, pues desde uno mismo, de cómo se va dando esa relación, de cómo se va dando esa oportunidad. Pues yo a lo mejor puedo decir: sí soy intercultural, pero si no tengo comunicación, pues a lo mejor no se aplica, yo creo que no se puede decir intercultural, tiene que darse más vínculo. La universidad que tenemos es para la interculturalidad [...] Porque así solamente se puede generar una convivencia (E Octavio, egresado chinanteco, 1era generación, marzo 2010 por Margot Wieser y Dulce Gómez).

La interculturalidad mantiene una correspondencia con el intercambio de saberes donde se trata de establecer una posición de horizontalidad para el reconocimiento, el trueque de haceres y saberes valiosos en una especie de transacción multidireccional de aprendizajes:

La interculturalidad es como la relación entre el intercambio de saberes y conocimientos, pero también existen otras cosas en tu entorno comunitario y que reconocemos que las personas tienen esos conocimientos que son valiosos, que nos aportan e enriquecen más, tanto nosotros que les proporcionamos información y viceversa. Pero también hay que aclarar eso de que no es nomás de que tú das información y yo no te doy nada a cambio, es como el intercambio de saberes y

conocimientos que uno adquiere dentro de la universidad y la comunidad (E Romina, estudiante afromestiza 6to semestre, marzo 2010).

Reconocer estos saberes como "valiosos" se perfila como una facultad más del gestor(a) en su función profesional, de igual forma, se espera que cuenten con la capacidad de intercambiar saberes locales y científicos que se adquieren en la universidad. En el apartado que sigue, reflexionaré acerca de esta habilidad que los y las LGID en formación, ponen en marcha en los proyectos de "investigación vinculada".

Los y las estudiantes señalan a la interculturalidad como un ideal a alcanzar y una práctica en continua construcción al interior de la sede Selvas, pues ellos detectan pugnas entre profesores (cfr. Capítulo 6.3.2) que se perciben como actitudes contradictorias a los principios de la interculturalidad: "yo considero que todavía no somos interculturales, estamos en construcción" (E Octavio, egresado chinanteco, 1era generación, marzo 2010).

Los conflictos que se han observado en la *UVI institucional* han develado la falta de unión docente y la desorganización institucional, que impacta en la imagen que se tiene acerca de los profesores como modelos a seguir. Esta percepción coincide con las apreciaciones de los y las docentes respecto al término de interculturalidad (cfr. Capítulo 7.3).

Antes como que la unión entre nosotros era más y ahora como que ya cada quién anda por su lado, ya no es como antes la participación de los maestros, ya no es la misma, ya como que cada quien hace su rollo ¿no? Y pues tiene que ver mucho porque nosotros tenemos que seguir la imagen de nuestros maestros ¿no? Entonces tenemos que ir creciendo conforme lo que los maestros que te están enseñando (E César y Ernesto, estudiantes nahuas, 8vo semestre, febrero 2011).

Otro fenómeno por el cual no se identifica a la UVI como intercultural es por "la falta de respeto a la diversidad cultural" que relata una estudiante:

Veo que hay algunos alumnos que les cuesta trabajo aceptar las ideas de los otros, la mayoría sí respeta las lenguas por ejemplo, pero hay algunos otros que no. Todavía nos falta eso de fomentar el respeto a la diversidad cultural, sí la hay, pero no al cien por

ciento, como que todavía hay un trato diferente al que habla la lengua y al que no la habla, hay gente cerrada de: "no, yo nada más me junto con gente de mi comunidad", y sí, son pocos, a veces lo que pasa es que la misma gente indígena está como reprimida, como que no le gusta darse a los demás, o sea, no ha aprendido ese aspecto de valorarse como indígena para poder convivir con los demás, como que todavía viven en ese circulito de no salirse de lo que es, no valorarse de lo que implica ser indígena (E Romina, estudiante afromestiza 6to semestre, marzo 2010).

Al parecer en la sede se siguen reproduciendo fenómenos de convivencia social externos como la poca valoración de la identidad indígena frente a los afromestizos o mestizos, así como el uso de ciertos estereotipos y características que repercuten en situaciones de marginalidad y trato diferencial –por criterios lingüísticos–, que para esta alumna siguen existiendo.

Subrayo así, la convergencia que tienen los discursos entre académicos y profesores y estudiantes respecto a las concepciones de comunidad, desarrollo e interculturalidad (cfr. Capítulo 7.2 y 7.3), lo que supone su socialización y resignificación mediante los diversos espacios de formación académica del gestor(a).

La mirada deficitaria de la comunidad se relaciona a partir de sus múltiples necesidades y problemáticas que tienen que ser tratadas para su mejoramiento –de ahí la función clave del GID y de la UVI–. A su vez surge, una y otra vez, el objetivo de reconstruir la comunidad y rescatar las prácticas tradicionales y comunitarias, como la unión, el apoyo mutuo o *tapalewilis*, el colectivismo, la solidaridad, entre otros, además de impulsar la interculturalidad entendida como respeto a la diversidad cultural y convivencia entre las diversas culturas, tanto al interior de la sede como al exterior:

*Reconstruir esa comunidad como había antes, antes la comunidad, no sé si se ayudaban o por voluntad decían: "vamos a hacer una faena, era el tapalewilis y vamos a trabajar en tal terreno" y ahorita ya no, cada quien trabaja por su lado, todos quieren o tienen otros intereses (Grupo focal estudiantes 6to semestre, marzo 2011) (El subrayado es mío).*

La reconstrucción de la *comunidad imaginada al estilo propio UVI*, coincide con los imaginarios de algunos actores comunitarios de volver a lo propio, es decir, al corazón de lo comunitario, al comunalismo (Zarate Hernández, 2009), frente a la transformación que han sufrido los pueblos indígenas, trayendo consigo los procesos híbridos y la

integración de prácticas de consumo vistas como urbanas, y por lo tanto, amenazantes para su estructura intracultural.

Se puede decir que la UVI potencializa el sentido comunalista a través de la LGID y la formación de los y las jóvenes, la cual es incorporada por los y las jóvenes especialmente a través del compromiso social, las funciones de intermediarismo, el liderazgo de su profesión y el auto reconocimiento de su identidad étnica, como lo expone una estudiante refiriéndose a su paso por la UVI y la transformación que suscitó su autoidentificación, incluyendo la incorporación de la categoría "indígena":

Yo por ejemplo, sí me asumía de Tatahui, pero yo no me asumía como indígena. Yo no había escuchado esa palabra antes. Cuando estábamos en la primaria, recuerdo que hablaban del descubrimiento de América, me acuerdo de un poema que no sé si me aprendí, era de la tradición de la Malinche, pero nunca nos asumieron como indígenas. O sea yo vivía así, pero no sabía que así me llamaba. Mira, cuando estuve en Monte Morelos pues yo me juntaba mucho con los de los otros países, porque allá había 36 países representados y yo me llevaba con los brasileños y con los africanos, y pues yo ahí sí dije: "yo soy nahua", porque me asumía como nahua, pero no cómo eso de indígena. Eso fue ya hasta la UVI. Pero ¿quién me puso así de indígena? porque yo soy nahua porque hablo nahua y siempre lo he hablado donde sea, con mis amigos (E Alejandra, egresada nahua 1era generación, enero 2010).

Matus argumenta que a través de los proyectos de "investigación vinculada" –que expondré a continuación–, los y las estudiantes generan múltiples aprendizajes significativos de la profesión, así como el reconocimiento de sus raíces y su pertenencia comunitaria, lo que permite reafirmar y reinventar su identidad comunitaria (Matus, 2010); a la vez se propone como un espacio donde dialogan saberes escolares y comunitarios (cfr. Capítulo 7.8). Este reconocimiento de sus raíces y de su identidad estará mediado por el sistema de apreciación que incorporan los jóvenes.

Respecto a este último punto, considero que la apuesta de *re-comunalización* que opera en la UVI mediante el rescate de lo tradicional, impacta en gran manera en la reflexión y reconocimiento de su identidad étnica.

## 8.4 Experiencias de "investigación vinculada" (IV)

Para el modelo educativo de la UVI, la IV consiste en la realización de proyectos por parte de los y las alumnas en las comunidades, que se considera una actividad educativa crucial en la formación del gestor(a), pues “la comunidad es un punto nodal de la enseñanza-aprendizaje” (Matus, 2010:150).

En estos espacios de IV, considero que los y las estudiantes constituyen parte de su perfil profesional –al tratar de llenarlo de sentido– y elaboran criterios propios de clasificación, apreciación y acción a través de la formación que reciben en la UVI y por medio de otras experiencias extra académicas.

Es una actividad que –desde el discurso oficial– impulsa la conjunción de la teoría obtenida en el aula con la práctica que se vive en la IV, la cual otorga la oportunidad al educando para reflexionar sobre la realidad que observa, volver al aula, teorizar y entonces retornar a la práctica:

Un elemento central lo constituye la investigación, que en la óptica de la DUVI no puede ser sino vinculada: la investigación es la fuente que alimenta la docencia y que proporciona los elementos para las actividades de diagnóstico, evaluación y transformación necesarias para hacer de las experiencias de formación un proceso dinámico que se corresponda con las necesidades de un entorno complejo. La investigación es un elemento crucial que acompaña y sustenta la oferta académica a partir de la formación y actualización continua, el diseño curricular, los procesos de enseñanza y aprendizaje y la vinculación con el entorno local y regional (Constantino, 2009:20).

El enfoque metodológico más difundido y promovido de la IV en la UVI Selvas es el de la Investigación Acción Participativa (IAP) que parte de identificar las necesidades contextuales de un grupo para diseñar y elaborar proyectos y/o iniciativas en diversos campos sociales u orientaciones de la misma licenciatura: la comunicación, el derecho, la salud, la sustentabilidad y las lenguas. Durante mi trabajo de campo constaté que la mayoría de los estudiantes aplican para realizar sus trabajos de IV.

La IAP –desde los documentos oficiales– se fundamenta en un cambio de viraje respecto al posicionamiento de la investigación frente a su objeto de estudio, donde se

desobjetiviza y se personaliza la investigación, de esta forma se produce horizontalidad (UVI, 2007). A partir de lo anterior, la IAP se muestra como una metodología "innovadora" que legitima al proyecto educativo de la UVI.

Así pues, se sostiene que los proyectos de IV tienen una relación directa con la antropología y el trabajo de campo, como lo explicita este académico:

Ellos lo que están haciendo es una especie de antropología reflexiva, es decir, ya no es el antropólogo tradicional que viene de fuera y se tiene que adaptar y tiene que hacer ciertas cosas para hacer investigación, sino que es el propio estudiante que en su propia dinámica cotidiana, de su contexto, con diferentes técnicas, con diferentes metodologías, interviene a su comunidad (E Eugenio, académico DUVI, enero 2011).

La "investigación vinculada" en la UVI actual se realiza por equipos de trabajo<sup>321</sup> durante los cuatro años de la carrera. Se inicia con un diagnóstico y selección del tema de investigación en los primeros semestres y después inicia el trabajo directo con los grupos:

Llegábamos y les decíamos: "nosotras estamos enfocadas a trabajos comunitarios, a organizar grupos, no sólo a sacar información, sino a ver lo que necesitan y a conocer sus problemáticas y ver ya de qué manera nosotros podíamos apoyarlos o ayudarlos" (E Lucrecia, egresada nahua 1era generación, marzo 2010).

En muchos casos, los proyectos son seleccionados a partir de un conocido o familiar; varios de ellos se desempeñan en sus comunidades de origen de la SSM, y los estudiantes foráneos se integran, a la vez que la mayoría se desarrolla en su lengua, lo cual facilita el acceso y la continuidad del trabajo.

Un elemento inseparable de la "investigación vinculada" son los talleres como la técnica participativa más utilizada en los proyectos de IV. Según la Antología del "Modelo Educativo Integral y Flexible" (MEIF) de la Universidad Veracruzana, se concibe como:

---

<sup>321</sup> Para Matus el trabajo grupal surge como una práctica de reforzamiento identitario vinculado a la UVI, ya que pudo observar que consistía en una forma de pertenecer a un grupo y a la vez, contribuía a hacerlos sentir más identificados con la institución (2010:135).

La modalidad de enseñanza y estudio caracterizada por la actividad, la investigación operativa, el descubrimiento científico y el trabajo en equipo que, en su aspecto externo, se distingue por el acopio, la sistematización y el uso de material especializado acorde con el tema para la elaboración de un producto tangible (UVI, 2005:56).

Los y las académicas de la UVI buscan una actuación profesional del gestor(a) que promueva la participación, la interlocución, la escucha y la intervención puntual en el arranque del proyecto, con el propósito de lograr la apropiación del proyecto y posterior autonomía por parte de los actores que colaboran en la IV. En esta línea, los y las estudiantes de la LGID describen sus proyectos *con la comunidad* desde una tónica discursiva idónea, basada en la horizontalidad y participación con los actores:

Tenemos que hacer esta acción de despertar en ellos la participación activa, porque siempre las comunidades están más centradas en la participación por el incentivo, a lo que me refiero es que si no hay un recurso económico, ellos no participan, y este es el trabajo de nosotros, intervenir en este proceso *para que ellos mismos se den cuenta* de que por su propio esfuerzo, por su propia iniciativa pueden dar muchas cosas en beneficio de lo personal y en lo colectivo (Grupo focal estudiantes 6to semestre, marzo 2011) (El subrayado es mío).

Los y las gestoras en formación establecen una relación con grupos de los pueblos de la región, actores, organizaciones e instituciones, y –según sus opiniones– definen problemáticas y elaboran diagnósticos para "conocer la realidad" y determinar las áreas de acción e intervención:

Nos referimos que en el diagnóstico hemos visto problemáticas de medio ambiente, desorganización de los servidores públicos, o la contaminación del río [...] Todo eso es parte, la comunidad tiene la necesidad de ese apoyo, que nosotros como gestores estudiantes *nos involucramos para conocer la realidad*. La comunidad contempla muchas cosas [...] Muchos apuestan que podemos trabajar con ellos [...] Como desde lo económico, salud, comunicación, etc. [...] Y así armar como una red de alternativas de solución, es eso que nosotros podemos trabajar (Grupo focal estudiantes 4to semestre, marzo 2011) (El subrayado es mío).

Estas cualidades "ideales" del gestor y gestora se enuncian continuamente a lo largo de diversas experiencias de "investigación vinculada", tanto por la oficialidad UVI como por

los y las alumnas que intentan definir su perfil disciplinar. De esta forma aluden al compromiso social, el liderazgo y el intermediarismo, como rasgos del gestor(a).

A modo de ejemplo dos chicas estudiantes de segundo y cuarto semestre se expresan acerca de sus actividades de IV y la estructura de los semestres cursados:

Pues al principio del primer semestre fue como hacer un diagnóstico comunitario pero para conocer a la comunidad a grandes rasgos: qué características tiene, los aspectos culturales, políticos todo esto. Después en segundo nos enfocamos a un diagnóstico organizacional a conocer que actores u organizaciones hay en la comunidad que está trabajando en beneficio de la comunidad. En tercer semestre ya es un diagnóstico comunitario, ahí es donde se nos abre un camino para conocer más a fondo a la comunidad. Pero se tiene que trabajar con ellos a través de talleres y que ellos mismos identifiquen qué problemáticas, potencialidad o necesidades se encuentran en la comunidad para que así en conjunto analicemos una de ellas y trabajemos en ellas (E Violeta y Rumalda, estudiantes nahuas, 2do y 4to semestre, febrero 2011).

Las temáticas en las que se han vinculado han sido variadas a partir de las orientaciones de la LGID; en algunos casos los y las alumnas deciden darle continuidad a los proyectos conforme pasan los semestres, mientras que en otros casos suelen ser diferentes los grupos con los que interaccionan cada curso escolar.

A continuación enlistaré algunos proyectos de IV que se han llevado a cabo por estudiantes y egresados(as), con el fin de mostrar la aplicación práctica que hacen de los marcos de referencia, que obtienen y redefinen en el ejercicio de configurar su perfil profesional.

En la orientación de *salud* se han presentado iniciativas acerca de la salud sexual y reproductiva con jóvenes, con mujeres, con adolescentes, se han trabajado las temáticas como prácticas médicas tradicionales indígenas y alternativas, el diálogo entre el sistema médico tradicional y el alópata en instituciones y casas de salud, entre otros. Para referenciar una experiencia en esta área, expongo un proyecto con parteras de la región que se han integrado al hospital de Tonalapan<sup>322</sup>:

---

<sup>322</sup> El hospital de Tonalapan se encuentra a pocos kilómetros de la UVI Selvas, y es la institución gubernamental de salud que atiende a los municipios de Soteapan, Mecayapan, Pajapan y otros más de

Como gestores hacemos proyectos de desarrollo social y sustentable [...] Para poder ayudar a ciertas personas, es necesario vincularse con instituciones. En el caso de salud, es necesario que nos vinculemos con el hospital. Al tener relación se puede cambiar la forma de pensar que tienen los médicos. Los médicos tradicionales no son reconocidos y para cambiar eso y que los conocimientos se fusionen, tenemos que enfocarnos en hospitales y así cambiar ideas que los alópatas tienen hacia los tradicionales [...] Anteriormente para poder llegar ahí nosotras no se nos permitía entrar al área del hospital pero hasta ahorita hemos logrado ciertas cosas con las parteras y todo eso. Ellas participan en talleres junto con los doctores, pero falta mucho por hacer en cuanto a cuestiones culturales. En principio ellos no aceptaban de que las comunidades tienen diferentes formas de pensar en cuanto a salud, para ellos eso no existía, pero poco a poco *hemos hecho de que ellos se den cuenta* de que hay situaciones de que sí existen y que están presentes en la comunidad y lo deben de tomar en cuenta (Grupo focal estudiantes 6to semestre, marzo 2011) (El subrayado es mío).

En este relato salta a la vista el trabajo de traducción y concientización que les supone la gestión intercultural en la tarea de incluir a varias parteras en las actividades médicas de un hospital regido por un sistema de salud convencional. Así pues, se expone la visión deficitaria de comunidad, por lo tanto se necesita de gestores que incidan en el desarrollo y la transformación de las instituciones.

Algunos jóvenes de octavo semestre, que trabajaron en el hospital de Tonalapan, exponen su expectativa de generar un "diálogo intercultural" de saberes entre dos sistemas médicos, asumiendo un rol de mediación entre las dos culturas de salud que ellos ubican:

Siento que he aprendido muchas cosas que me han permitido gestionar. Mi trabajo es en el hospital de Tonalapan. Es difícil estar frente a un grupo que tiene una cultura muy diferente frente a la cultura de la sierra. Cuando llegas ahí te das cuenta de un sin fin de problemas ¿Ora cómo le hago? [...] Cuando encuentras con tantos argumentos dices: "esto está pasando", y yo quiero llevar y hacer esto, esta parte te permite cómo poder mediar las cosas. Es necesario escuchar a los demás y poder integrar a los procesos de salud (Reflexión estudiantes 8vo semestre, grupo 2 y profesor Alfonso marzo 2011).

---

la región. En varias investigaciones realizadas por los y las estudiantes se ha evidenciado el trato discriminatorio que sufren las mujeres indígenas a ser tratadas por personal de salud provenientes de zonas urbanas. A ello se suma un desprecio hacia el sistema tradicional de salud que ha prevalecido por décadas en esta región sur de Veracruz (cfr. Capítulo 4).

Respecto a la orientación de derechos se han tratado cuestiones de derechos humanos, derechos indígenas, conflictos de tierra y despojos, y se han gestado diversos mecanismos para la difusión como una red de mujeres, donde la mediación y el intermediarismo vuelven a surgir como acciones sustanciales de la LGID.

En materia de *sustentabilidad*, –la orientación de la que han egresado más LGID– se han realizado numerosos proyectos respecto al cuidado del agua, contaminación, reforestación, cultivos de maíz, agrocultivos, hortalizas, manejo y conservación de fauna silvestre, flora, se han hecho catálogos de especies nativas, cuencas, restauración y conservación, viveros y más proyectos, con el fin de sensibilizar y detonar proyectos productivos que impacten en el desarrollo regional.

En la orientación de *lenguas*, se han concebido proyectos para la revitalización del náhuatl y popoluca en la región con todos los rangos de edad y en diversos espacios como las escuelas telesecundarias y telebachilleratos, las instituciones de gobierno y las plazas públicas primordialmente. Esta recuperación lingüística surge del interés de reconstruir y *re-comunalizar* a las comunidades de la SSM.



Estudiantes UVI Selvas con su grupo de vinculación-investigación en el telebachillerato de Chacalapa.



Estudiante UVI Selvas en una sesión de reflexión con chicos de secundaria, sobre las transformaciones ecológicas y sociales de la comunidad Ixhuapan.

Fuente: Dulce Gómez (2011).

En el área de *comunicación* sobresalen proyectos de radios comunitarias, de creación de festivales culturales, de revitalización del fandango, son jarocho, jarana, y de cualquier tipo de patrimonio intangible, museos de sitio, entre varios temas más.

Un proyecto específico fue la elaboración de una radio desarrollada por un grupo de egresados en la comunidad Amamaloya, con el objetivo de "revitalizar la lengua popoluca y la música tradicional" en la zona, después de haber elaborado un diagnóstico que arrojó una pérdida considerable de las prácticas culturales y lingüísticas, y saberes locales:

La lengua es un derecho. Yo hablo popoluca, lo entiendo pero no puedo entablar una conversación al 100%. Es un derecho que nosotros tenemos y podemos hablar. Ya ahorita platicas con una persona y le preguntas: "¿tienes derecho a hablar lengua, sí o no?" Y ya te responden que sí. Y pues eso es en parte por la radio [...] Se había

desvalorizado lo que es la tradición del son jarocho o el son tradicional de aquí. Durante muchos años, como 20, el son tradicional ya no se escuchaba, o el baile tradicional no se veía. Pero con este proyecto de radio como que empezamos a traer gente y a reclutar gente de acá y empezamos a enseñar a tocar la jarana, a bailar el zapateado. Y lo aprendieron y hasta ahorita en cualquier fiesta que hay se pide el son jarocho y hay gente que baila el zapateado [...] En lo personal me siento muy satisfecho. Porque logramos revivir, fomentar y valorar la técnica (E Agustín, egresado popoluca 1era generación, febrero 2011).

La radio detonó una serie de actividades de recuperación y promoción cultural relevantes en esta localidad en torno al derecho de la lengua, al papel de la mujer, a la participación de los niños y los ancianos creando impactos positivos en la comunidad; no obstante, por diversas situaciones de corte político, la iniciativa dejó de operar:

Tuvimos problemas aquí, hubo cambio de autoridades municipales. Nosotros teníamos una visión que no tocábamos temas políticos, temas religiosos pues nosotros considerábamos que la cuestión política no hemos visto una mejoría para los pueblos. Lo que hemos visto con los partidos políticos es que cuando se posicionan en un pueblo, dividen. La gente se divide, *esas cuestiones aquí no la tocamos, nosotros teníamos que descartar las posiciones políticas*, pues cuando se dieron cuenta que nosotros no manejábamos ese ideal de la política partidista, entonces fue cuando empezaron a ver a los chavos que estaban en un proyecto y pues no tenían más que hacer. Al principio sí hubo un visto muy bonito por parte de la sociedad. Pero ya después como que cierto grupo social, como que ya nos empezaron a ver como jóvenes que estaban haciendo un proyecto que no sirve porque no atienden a sus ideales políticos [...] Hubo ciertos problemas con algunas personas del pueblo, y aparte teníamos problemas técnicos, económicos y de repente decayó la cuestión organizativa y el ánimo fue cayendo. Al final se cerró la radio (E Agustín, egresado popoluca 1era generación, febrero 2011) (El subrayado es mío).

En este caso, la cooptación de grupos políticos de la zona por el proyecto fue lo que impidió su continuidad y ocasionó el cierre de la radio. Con ello, se evidencia las estrategias que los estudiantes GID ejercen al encontrarse en contextos en los que inciden un conjunto de factores y condiciones externas a la iniciativa de crear proyectos de interés comunitario, especialmente la dinámica política y los vicios añejos y sus prácticas de cooptación-corrupción de la región que influyen directamente en el impacto y duración de algunos proyectos de IV.

"Las lecturas de la realidad social" se van generando a partir de ejercicios de reflexión que se producen en las experiencias educativas y en el trabajo de campo, como

por ejemplo, las dificultades de lograr la participación de las comunidades donde las personas suelen colaborar en respuesta a un incentivo económico<sup>323</sup>, con lo cual, la labor de gestoría se replantea:

Tenemos que hacer esta acción de despertar en ellos la participación activa, porque siempre las comunidades están más centradas en la participación o de incentivo. A lo que me refiero es que si no hay un recurso económico ellos no participan, y este es el trabajo de nosotros, intervenir en este proceso para que ellos mismos se den cuenta de que por su propio esfuerzo por su propia iniciativa pueden dar muchas cosas en beneficios de lo personal y en lo colectivo (Grupo focal estudiantes 6to semestre, marzo 2011).

En la UVI –desde la oficialidad– se promueve una investigación de corte participativo con alto compromiso social donde el gestor(a) es acompañante, facilitador y debe generar lazos de cooperación. Asimismo, la confianza y la devolución de la información son importantes para la construcción de conocimiento y de otro tipo de relaciones en la región como la reciprocidad y horizontalidad entre los estudiantes y las personas que pertenecen a los grupos. Una chica de sexto semestre apunta la cooperación y la confianza como actitudes importantes en la GID:

Porque si no hay esa confianza no va a haber diálogo entre los dos grupos, porque yo no lo sentía como dos grupos, porque si es una problemática que le compete al grupo con el cual estamos trabajando, quiere decir que también nosotros por iniciativa nos compete esta problemática, porque estamos interesados [...] Nosotros damos el primer paso y el siguiente paso lo van a dar ellos, porque los problemas principales son de ellos, el hacer el cambio es de ellos, de las comunidades yo creo que la confianza y el respeto es lo que debe de haber aquí (Grupo focal estudiantes 6to semestre, marzo 2011).

Las experiencias de la IV suelen estar mediadas por el discurso del compromiso social de apoyo y mejoría de la comunidad, el cual es fundamental en la formación académica "comunalista" que reciben los y las estudiantes<sup>324</sup>:

---

<sup>323</sup> Estas prácticas son producto de una relación asistencialista histórica entre las poblaciones rurales y los programas de gobierno, como en el caso del programa de asistencia social Oportunidades (Cfr. Capítulo 4).

<sup>324</sup> El compromiso social también es mediado por sus trayectorias y experiencias, tanto educativas como laborales pasadas. Por ejemplo, en el caso de los y las chicas que provienen de los programas de educación comunitaria del CONAFE (cfr. Capítulo 5.3.5), se presenta una mayor contundencia respecto a sus discursos enmarcados en la responsabilidad y compromiso social.

Yo siento que aquí en la escuela nos forman para que nosotros veamos las problemáticas que están viviendo las comunidades y con base a eso como tú te sientas ya inmerso entre la comunidad. Y pues si te sientes más comprometido con ellos, sobre todo si perteneces a esa comunidad (E César y Ernesto, estudiantes 8vo semestre, febrero 2011).

Un elemento clave del perfil es la incorporación que hacen los GID respecto al lenguaje disciplinar y a la fraseología específica (cfr. Capítulo 7), en la que se encuentran los criterios de apreciación de la comunidad –desde una visión deficitaria y a la vez con potencial para desarrollarse–; de este modo se propone "conocer la realidad", y sus comunidades *con otros ojos*, que les permitan detectar los ámbitos a fortalecer e intervenir mediante otro criterio que es el de la interculturalidad y el reconocimiento de los saberes comunitarios y las prácticas tradicional que hay que develar y rescatar. Es decir, *se academiza* la mirada de los jóvenes y se instala en su perfil profesional.

En el capítulo siete (cfr. 7.8) revisé las concepciones académicas que se formulan en torno a la "construcción colectiva de saberes" donde se explicita la intención de reconocer los saberes locales y se presentan otros conocimientos, como los científicos y los híbridos. Tomando en cuenta las experiencias de IV, se puede observar cómo los saberes locales son llevados al ámbito universitario para su valoración, academización y divulgación por medio de los gestores(as)<sup>325</sup>.

## **8.5 Las funciones del gestor y la gestora**

Las características que van delineando el perfil del gestor(a) intercultural se enmarcan primordialmente en el liderazgo, el intermediarismo y la mediación que acompañan los proyectos en beneficio de la comunidad:

---

<sup>325</sup> En relación a lo anterior, no considero que sea posible hablar de un diálogo de saberes como algunos académicos lo proponen, pues se perpetúa la jerarquía epistemológica donde los saberes científico-universitarios siguen manteniendo el poder para nombrar, clasificar y estimar los valores locales, tradicionales y subalternos (Quijano, 1999; Sousa Santos, 2000; Pérez Ruiz, 2009).

Porque la finalidad de esta universidad es construir futuros gestores, pero que trabajen en beneficio de la comunidad siendo acorde a las necesidades, problemáticas con las que cuenta la comunidad para que en conjunto, no nada más uno, sino de manera colectivase vaya trabajando con actores sociales, instituciones y así conformar como un grupo de redes para trabajar en beneficio de la comunidad, creando proyectos y así gestionar (E Violeta y Rumalda, estudiantes nahuas, 2do y 4to semestre, febrero 2011).

Los discursos del gestor(a) parecen que se van delimitando conforme el paso de los semestre y las generaciones a las que pertenecen. Un común denominador en las opiniones de los y las estudiantes que participaron en este estudio ha sido su confusión respecto al perfil profesional del LGID y la incertidumbre que ello produce.

En el grupo de cuarto se presentó ambigüedad frente al grupo de sexto que habló de una mayor claridad del perfil profesional, reiteradamente en los dos grupos de octavo se exteriorizó la confusión para explicar su campo laboral:

Los chicos de la UVI de octavo semestre dicen que no les habían hecho una reflexión acerca de la labor del gestor y su campo profesional, me contaron que solo uno había revisado el perfil de egreso, lo cual me parece significativo (Diario de campo, marzo 2011).

Existe desconcierto entre los términos de gestión, intervención y vinculación, que en la mayoría de los casos se utilizan indistintamente; asimismo, se alude al uso abarcativo que representa la IV para señalar los procesos de gestión y de investigación de corte clásico, tradicionalista, impositivo, de intervención o de día de campo:

Todo proyecto de investigación debería ser un proyecto de vinculación [...] Y bueno en el discurso si, cuando se habla de la investigación siempre se dice “investigación vinculada”, pero pues ya se convirtió en un término más, un adjetivo que de alguna manera le da cierto glamour a la investigación en la UVI, pero que de repente es más discurso que práctica (E Reynaldo, académico-investigador DUVI enero 2011).

A pesar de la ambigüedad que acompaña continuamente la definición del perfil profesional, concepción que se comparte por profesores(as) (cfr. Capítulo 7.5), los

alumnos van reelaborando y enunciando distintos rasgos del perfil, como se ha visto en los apartados anteriores.

Uno de ellos es el papel que ocupan las orientaciones al interior del perfil de la LGID. La elección se realiza a partir del tercer semestre después de cursar el tronco común (cfr. Anexo 1. Mapa curricular LGID). Esta decisión se puede hacer por diferentes motivos, uno de ellos es la relación de la orientación con los intereses previos de los y las jóvenes por cursar otra licenciatura o la empatía que tienen por ciertos profesores:

Me fui con esa idea, ese idealismo de que en la vida hay mucha injusticia, que hay personas que tienen problemas jurídicos y pues no saben qué hacer en determinada situación, tieneN que acudir a un abogado y eso genera gastos muy exagerados [...] Ayudar más que nada, orientándolos para que sepan qué hacer (E estudiante 4to semestre orientación derechos, marzo 2010).

Un aspecto planteado por los y las profesoras y académicas es la forma en cómo se percibe el plan de estudios y la función de la orientación dentro del perfil general de la licenciatura en GID:

Desde el principio se ha estado debatiendo porque nuestro perfil a veces está más basado en cuanto a las orientaciones que elegimos. Por ejemplo de lenguas, ha sido más información hacia lenguas, y no hacia otra. Y como gestora abarca mucho y da mucho qué decir, no sé [...] No vemos lo de las otras orientaciones, solo por las optativas que recibimos (Reflexión estudiantes 8vo semestre, grupo 2 y profesor Alfonso, marzo 2011).

Con ello se apunta a una desvinculación entre las cinco orientaciones y las materias transversales de la LGID, misma que ha sido evidenciada por investigadores y académicos de UVI al referirse a la fragmentación de las orientaciones y la poca articulación en los proyectos o también nombrada "parcialización del perfil" (cfr. Capítulo 7.6).

Los y las estudiantes por su parte consideran que la LGID es una carrera profesional que tiene cinco "micro licenciaturas":

Yo siento que la orientación, como que nos metemos ahí y dejamos atrás la propia licenciatura. Es como una licenciatura con cinco licenciaturas adentro, como que te vas perfilando en cosas de comunicación, salud, lenguas, o derechos, y aquí nos manejan que es transversal y sí lo entendemos, y sí está muy padre, y sí también tengo algunos

conocimientos de derecho, de cómo hacer políticas y eso, pero afuera ya es otro rollo (E estudiante orientación 6to semestre orientación comunicación, marzo 2010).



Estudiante de la orientación de lenguas en el Día de la lengua materna en Tatahuicapan

Fuente: Dulce Gómez (2011).

Un aspecto que subraya la mayoría de los jóvenes es la dificultad de concebir las actividades concretas del gestor y delimitar los proyectos de "investigación vinculada" en cuanto a su pertenencia a una orientación u otra, pues los límites pueden estar desdibujados en muchos casos:

Mi tesis desde la orientación de comunicación, bien hubiera podido estar en lenguas, en la orientación de sustentabilidad y hasta en salud, pues abarca todo eso. Es interdisciplinario. Viendo desde esa forma, sí hay ciertas cosas que se van juntando, ensamblando (Reflexión estudiantes 8vo semestre, grupo 2 y profesor Alfonso marzo 2011).

La orientación forja ciertos imaginarios particularizados conforme a la disciplina que se selecciona, al mismo tiempo que se van produciendo diferencias y jerarquías entre los alumnos que seleccionan una u otra. Una joven de comunicación comenta cómo los integrantes de la orientación de sustentabilidad tienden a tener a salir más de trabajo

de campo y a tener mayor relación con instancias gubernamentales y no gubernamentales, que los de comunicación:

Ahora que sí encuentro muchas diferencias entre orientaciones y generaciones, incluso. Creo que ustedes los de sustentabilidad se vinculan más con las instituciones y las comunidades. Pues nosotros en el sentido de vinculación no fue así. Nos dimos a la tarea de estar más en clases, y estar con la comunidad fue en cierto periodo. En cambio lo veo en otros compañeros que ellos sí lograron más vinculación con instancias, instituciones de la región y fuera (Reflexión estudiantes 8vo semestre, grupo 2 y profesor Alfonso, marzo 2011).

Un punto sustancial en la configuración del perfil, ha sido la importancia que se le concede a la orientación al grado que la mayoría de los egresados y egresadas –al menos de las dos primeras generaciones– han hecho la petición a la Dirección de la UVI para que se incluya el nombre de la "especialidad" en el título de licenciatura que se les otorga al finalizar sus estudios (Gómez Navarro, 2015), esto no ha sido posible, pues la inscripción del plan de estudios para obtener el reconocimiento de validez de la Secretaría de Educación Pública (SEP) quedó bajo el nombre general: LGID.

Esta demanda evidencia la necesidad de los estudiantes y egresados(as) de autolegitimar su profesión mediante la obtención de un diploma de mayor reconocimiento –como es el de una especialidad conocida (orientaciones)–, pues la gestión intercultural para el desarrollo (GID) es un campo en construcción y hasta cierto punto difuso.

En la región, el perfil profesional se está conociendo a través del ejercicio laboral de las generaciones tituladas (Gómez Navarro, 2015), por lo tanto, la LGID se encuentra en desventaja en primer lugar por competir con licenciaturas clásicas ya posicionadas en la SSM como la medicina, el derecho, la enfermería, la administración, etc, y en segundo lugar, por la confrontación que supone una formación profesional que promueve el comunalismo en un contexto que no coincide totalmente con ello.

Continuando con la descripción que los y las alumnas hacen respecto a su perfil, es común escuchar el discurso del trabajo comunitario y la participación horizontal que los identifica:

Estar vinculado con la comunidad, gestionando proyectos que la beneficien, el gestor sería como trabajar con la comunidad todos juntos a través de las necesidades que ellos tengan, siempre y cuando estén unidos con la comunidad, se aprende de ellos y ellos de nosotros (Grupo focal estudiantes 4to semestre, marzo 2011).

Así pues, se propone la elaboración de diagnósticos de necesidades de las comunidades –desde una visión deficitaria– para la ejecución de proyectos de gestión que contribuyan al desarrollo. El ser *líderes comunitarios* con compromiso social es un común denominador apropiado en los relatos de los estudiantes y muestra similitud con las expectativas expuestas por los académicos (cfr. Capítulo 7.5) y los actores comunitarios:

Sí nos interesa ser líderes en nuestras comunidades, hacia un desarrollo a la comunidad [...] Aquí nos estamos formando en un compromiso (Participación en experiencia educativa planeación participativa 6to semestre, marzo 2011).

El extracto que sigue corresponde al relato de una profesora de una clase en el que se discutió la temática del liderazgo. En él se expone el sello UVI respecto al perfil del GID que se quiere instaurar:

Al principio el gestor tiene que ser líder para hacer el proyecto y luego que se vuelva autónomo, tiene que despertar los intereses e iniciativa que la comunidad no la tiene, que ellos mismos promuevan [...] *Un líder gestor* y una de las cosas principales es ver la credibilidad de la comunidad. Son líderes porque se metieron a la polaca, o armaron un grupo, pero no se sabe lo que piensan, sus ideas [...] En el caso de que vayamos a trabajar con comunidades, es conducirnos con humildad entender lo que significa este término [...] No se puede ser líder de: ¡a ver vamos a agarrar las armas! (Grita) Sino de escucha. En la medida de la credibilidad, vamos generando un trabajo no solo tuyo, la gente sabe lo que haces [...] En la medida de eso se pueden crear buenos trabajos de grupos (Participación en experiencia educativa planeación participativa 6to semestre, marzo 2011) (El subrayado es mío).

Es relevante remarcar cómo los espacios académicos se vuelven escenarios de incidencia política que impulsan la adquisición de ciertos principios éticos e ideológicos, por ejemplo el de *re-comunalizar*.

En la siguiente cita, se hace un llamado a los y las estudiantes a tener una mayor responsabilidad en sus procesos de gestión con las comunidades, criticando el trabajo institucional estatal donde prevalece el interés gubernamental y político, en lugar de una práctica profesional coherente con las necesidades de la población.

Una profesora comentó:

La flojera no se vale pues si un día vas a la comunidad y los dejas plantados por flojera, pues no se vale, se tiene que aprender el compromiso y responsabilidad de un gestor. En las comunidades pasa eso por las instituciones e instancias, así le hacen, las comunidades no son lo primero, y pues ¿dónde queda la equidad? [...] ¡No se vale! ¿Ustedes ven que es correcto esto? Es un poco pensar en cómo ir en contra del sistema dominante, porque si no sería como reproducir lo de siempre, que los de arriba dicen cosas para los de abajo [...] Yo veo egresadas que salieron y ya se quieren rajar y pues no es así [...] A lo mejor a ustedes les va a tocar hacer cosas; a los de comunicación quizá hacer una película en el desierto y tienen que caminar, a los de salud a lo mejor toca ir con los curanderos, a los de derecho a seguir un caso lejos, a los de lenguas les va a tocar ser intérpretes de un recorrido, cualquiera como gestor tiene que hacerlo, y si dicen: “ya me cansé”, pues no, lo tienen que hacer [...] Ojalá lo valoren así como gestores debemos tener compromiso (Participación en experiencia educativa movimientos sociales 4to semestre, febrero 2011).

En el fondo se alude a los propósitos de transmitir los valores de la puntualidad en el trabajo, de la responsabilidad y del compromiso, de la criticidad y la reflexión de los fenómenos sociales, y se inscribe una visión del gestor subalterna frente al sistema dominante. En ambos extractos se evidencia la incidencia política e ideológica de los y las profesoras, de esta manera los y las estudiantes se vuelven recursos en pugna entre los académicos, al interior del campo universitario (cfr. Capítulo 6.3.2).

Los y las jóvenes incorporan la visión del *intermediarismo* entre las instituciones y comunidades y la función de *mediación* a su perfil GID, como lo expone un estudiante:

El chiste de un gestor intercultural es buscar esas estrategias o metodologías para hacer el desarrollo en las comunidades, sin embargo meterlos en las comunidades no es fácil, el trabajo del gestor es *mediar* en estas situaciones poder intervenir y hacer acciones para trabajar con un grupo porque al organizar un grupo es difícil, para esto es necesario que el gestor intercultural sepa cómo llegar a ellos, relacionarse con ellos, saber que la comunidad tiene sus saberes (Grupo focal estudiantes 6to semestre, marzo 2011) (El subrayado es mío).

Estos rasgos del gestor corresponden al antiguo interés de las políticas indigenistas de formar intermediarios culturales (cfr. Capítulo 1.6 y 1.7), pues los estudiantes LGID explican continuamente la articulación con las instituciones gubernamentales y/o las autoridades y las comunidades. Esto constituye una de las actividades centrales de la gestión, enmarcada en una visión de cooperación y acompañamiento:

Somos acompañantes de procesos, es decir, nosotros no vamos a solucionar problemas solo vamos a orientar para que podamos trabajar junto con la comunidad, es un facilitador para las comunidades [...] No vamos a solucionar ese problema, sólo vamos a encaminar un paso y poner otro, de la mano con la comunidad que la propia gente se dé cuenta y ellos dar una solución y *nosotros sólo tenemos que ayudarlos* (Grupo focal estudiantes 4to semestre, marzo 2011) (El subrayado es mío).

En este extracto vemos cómo un estudiante de cuarto semestre se limita a enmarcar la figura del gestor(a) como un facilitador(a) y no como el profesionalista que resuelve las problemáticas; lo que contrasta con las expectativas de la UVI y de los y las académicas de generar desarrollo en la región y atender problemáticas específicas (cfr. Capítulo 7).

Acerca del rol que jugará el y la gestora en la vida social y política de la SSM los y las alumnas comparten su opinión y plantean que su profesión está sustituyendo a la figura del técnico, quien actualmente hace las gestiones en las comunidades pues su ventaja competitiva está en pertenecer a la región, conocer los códigos lingüísticos y culturales de sus pobladores, y especialmente su compromiso social con visión intercultural:

El papel que nosotros jugamos en la comunidad es muy importante porque anteriormente a lo mejor no había o siempre las comunidades tenían que buscar un técnico afuera de la comunidad y a veces existían irregularidades; que a lo mejor no llegan o gestionan recursos para los mismos técnicos, entonces las comunidades se quedaban con las manos cruzadas y se pierde la confianza. Entonces a través de esta licenciatura pues los mismos jóvenes de las comunidades son los que realizan esa actividad, y será para el beneficio de la comunidad (Grupo focal estudiantes 6to semestre, marzo 2011).



Estudiante portando una camiseta de la UVI sede las Selvas.

Fuente: Dulce Gómez (2011).

El compromiso social, la mediación y el enfoque intercultural se posicionan como el valor agregado del profesionista GID frente a otras profesiones de la zona. Otro rasgo útil para su diferenciación y legitimación de la profesión en la SSM, es la aplicación de metodologías participativas como la IAP, en los proyectos que lideran:

Un ejemplo del valor agregado frente a otras profesiones: hay digamos proyectos que no son de nosotros de *estudiantes interculturales* que puede ser ingenieros agrónomos o de diferentes actores sociales que están colaborando en la comunidad y no dejan decidir a la gente dentro del proyecto. Nosotros como gestores interculturales si tenemos que intervenir, es como *mediar*: “ustedes opinan, ustedes deciden”, porque es una problemática que compartimos como unidad de organización de nosotros y buscamos entre todos, la toma de decisiones es compartida, siempre actuamos por el desarrollo para ellos en conjunto, pero también iniciamos las cualidades y competencias que tienen ellos para enriquecer el proyecto que se plantea porque hay muchos problemas, pero hay problemas prioritarios que tenemos que trabajar y buscar entre todas estas estrategias, nosotros es como gestionamos proyectos interculturales (Grupo focal estudiantes 6to semestre, marzo 2011) (El subrayado es mío).

Para concluir con este apartado, quiero enfatizar en dos elementos más que se encuentran en la configuración del perfil profesional del GID, me refiero a los imaginarios que formulan los y las estudiantes acerca de su próxima inserción al campo laboral y la posición social que adquieren en su paso por la universidad.

Sobre el contexto laboral: en primer lugar, los estudiantes muestran una preocupación por los y las egresadas que no se han podido colocar y que han tenido que ejercer otros oficios, o los que están en el desempleo, esta situación produce desconcierto en cuanto a la utilidad y prospectiva de haber estudiado una carrera poco conocida en la región. El segundo asunto es la realidad política de la región y los factores que interfieren en la labor de gestión para conseguir empleo y que refieren a un contexto político y económico complejo.

En relación a lo anterior, un estudiante comenta su apreciación respecto a la realidad laboral y la adhesión partidista de la región, así pues plantea la restricción que implica trabajar en instituciones y que choca directamente con los intereses de formación intercultural, participativa y de compromiso social del perfil GID:

Para que un proyecto sea contundente, va a ser tu *modus vivendi*, de ofrecer participación en la comunidad [...] La idea es que un proyecto esté bien diseñado, planeado, [...] Si dices que voy a ser gestor para pedir chamba en SEDESOL, pues estamos podridos pues tu buen rollo se te va a la basura porque te van decir, "¡aquí se hace esto!" ¿Qué es lo que vamos a hacer? Te vas a ir con la finta de construir algo que me beneficie para mí ¿Y dónde queda el pensar ser sustentable uno, y a los demás?, ¡eso está cabrón! [...] Ya después salgo y digo y si me voy con el PRI, con el PAN, ¡ah sí! (*risas*) También se puede participar políticamente [...] Pero pues no es así, mi gente que es jaranera me ha formado en valores (Participación en experiencia educativa planeación participativa 6to semestre, marzo 2011).

A partir del ejemplo anterior, se aprecia cómo las condiciones estructurales de la región inciden en el campo laboral del GID y les supone retos relevantes para su profesión, como el control partidista de las instituciones, su poca flexibilidad, así como lograr su autonomía laboral por medio del autoempleo, al representar una expectativa institucional que en algunos estudiantes se logra fijar de manera personal.

Estas apreciaciones se complementan con lo que respecta a los relatos de egresados(as) que obtuve en el trabajo de campo y donde encontré que sólo algunos de los y las egresadas de la primera y segunda generación se encuentran involucrados en el autoempleo con proyectos e iniciativas en comunidades como está proyectado en el

perfil LGID, sin embargo, la mayoría de los entrevistados hablaron de la dificultad de emprender iniciativas con la comunidad (Gómez Navarro, 2015).

Así pues, refirieron al alto compromiso social que mantienen con su profesión y señalaron algunos rasgos de las condiciones laborales de la SSM a las que se enfrentaron, especialmente cuando se trata del autoempleo.

Algunos(as) alumnos están de acuerdo con que el gestor puede vivir sólo del autoempleo y por lo tanto, sólo de la gestión. El hallazgo más revelador fue encontrar que la realidad es otra y muchos de ellos terminan buscando empleos de otra índole o "chambitas"<sup>326</sup> que les permitan subsistir; otros más se encontraban en el desempleo, lo que a su vez parece estar impactando en el descrédito de la UVI en la región (Gómez Navarro, 2015).

## **8.6 La posición social del gestor(a)**

Un último aspecto que quiero subrayar responde al status que la universidad concede al GID y las funciones sociales que los y las estudiantes reconocen a partir de su rol como universitarios(as).

De esta manera aparecen otras contradicciones en el perfil: por un lado los chicos y chicas conciben su profesión en el compromiso social, pero por otro, al obtener el status que los posiciona como intelectuales, les activa –en momentos particulares– una actitud de superioridad o "desarrollista" (Duclos, 2009), en el sentido de dictar las estrategias de acción para atender las necesidades de las comunidades, pero desde los marcos de apreciación particulares que adquieren.

Así, su nueva condición como profesionistas les supone cierto poder y status frente a los otros pobladores "iletrados", y desconocedores de un tipo de conocimiento

---

<sup>326</sup> Diferentes trabajos.

verdadero y científico que es legitimado desde la institución oficial para ello: la universidad.

Un estudiante describe su percepción respecto a cómo los ven los demás pobladores de la región:

A veces te tratan como si tú fueras el experto, y eso a veces implica mucha responsabilidad, pues esperan algo de ti, que les des algo que ellos no conocen, y lo que tú vas a hacer es trabajar con ellos y aprender de ellos. A veces hasta miedo porque ellos piensan que *nosotros somos los que sabemos todo*. El conocimiento se va formando dentro (E Oscar, estudiante nahua 8vo semestre, marzo 2010) (El subrayado es mío).

Al mismo tiempo y como parte del perfil GID, se mantiene el propósito de develar, sistematizar, reconocer y dialogar un conjunto de conocimientos y saberes mediante un enfoque participativo:

No íbamos a imponerte nosotros nuestra cultura, sino yo aprender de ti y tú aprender de mí, era así, también que si le damos valor a los conocimientos de las comunidades nos abre mucho más las puertas. Ellos sienten eso, tú no viniste a enseñarme, sino a aprender de mí también. Eso es algo muy padre (E egresada 1era generación UVI Grandes Montañas, orientación sustentabilidad, marzo 2010).

La visión desarrollista parece ser reproducido por los y las estudiantes, en algunos momentos de interacción con los grupos comunitarios con los que llevan a cabo sus proyectos de IV –quizá de manera inconsciente o poco reflexionado por los jóvenes–, donde justamente los talleres se muestran como el canal por excelencia de transmisión de conocimientos, de concientización e incluso de adoctrinamiento, con el fin de contribuir a procesos de transformación y desarrollo en la población<sup>327</sup>.

Melanie Duclos expresa el doble discurso paradójico que prevalece entre los y las estudiantes:

---

<sup>327</sup> En este sentido se evidencia una concepción educativa de transformación. Para Matus una de las mayores expectativas de los chicos es por ejemplo: “transformar la cotidianeidad de los pueblos indígenas y mejorar la atención a la salud de las comunidades” (Matus, 2010:164), y por supuesto de otras esferas sociales.

La contradicción revela las fallas del discurso: a pesar de que “nosotros no venimos a imponer”, de que busquemos “que ellos mismos propongan”, de que “hay que trabajar en conjunto” [...] Tenemos que “organizar a la gente”, “cambiar sus costumbres” para un “desarrollo más sustentable” (Duclos, 2009:23).

Un joven de octavo semestre relata sus experiencias en la gestión del proyecto de hospital de Tonalapan –revisado anteriormente– y el rol de sensibilizador que motivó el ejercicio de "investigación vinculada":

Empecé a dialogar con el personal médico, y a plantear cosas de interculturalidad, ¿qué es y por qué es importante, tanto que *unos se sensibilizaron* y luego con el director que era difícil, pues su cultura era más occidental, pero mostrándoles argumentos de interculturalidad en salud, y más tarde se logró que las parteras pudieran estar en el espacio de parto y que pudieran participar en ese proceso. Tenían otro problema. Ellas querían que se les diera un gafete, empecé a participar más con el jefe de enseñanza, le planteé la problemática de las parteras [...] Después de todo lo logramos y a las parteras ahorita se les reconoce (Reflexión estudiantes 8vo semestre, grupo 2 y profesor Alfonso marzo 2011) (El subrayado es mío).

Dos estudiantes comentan su papel en la concientización y "sensibilización de la comunidad":

Son siempre talleres, es que dicen que si tienen un grupo y en ese grupo tienen que aplicar esa técnica y pensamos que la mejor forma es hacer un tipo taller y es lo que hacemos todos [...] *Que la comunidad se concientice* también pues para *concientizar a las personas* es muy difícil, y la manera más adecuado para poder platicar con la gente son los talleres *para que ellos vean las problemáticas y como poder solucionarlo* (E Violeta y Rumalda, estudiantes nahuas, 2do y 4to semestre, febrero 2011) (El subrayado es mío).

Así, los y las jóvenes se presentan como *portadores de ciertos conocimientos académicos* que las personas de las comunidades no tienen y que por tanto deben ser socializados:

La gente de acá de la zona náhuatl y popoluca, *ellos requieren mucha información que desconocen*. Pienso que nosotros a lo mejor de las diferentes áreas: salud, sustentabilidad, lenguas y otras, pienso que cada uno puede impartir talleres de lo que sabe [...] Nosotros en las salidas al campo. Le preguntamos a la gente “¿qué es un derecho humano?” No te saben contestar. Ellos necesitan mucha información. Como gestores tenemos que tener esa humildad, nunca imponer, saber escuchar, que ellos propongan

y que alternativa se puede echar a andar, para que ellos actúen (Grupo focal estudiantes 4to semestre, marzo 2011) (El subrayado es mío).

De manera general y al analizar los discursos de diversos proyectos, los y las jóvenes UVI muestran una relación con los interlocutores de la IV en la que se posicionan como los que "ayudan, dan a conocer, transmiten conocimiento, facilitan, sensibilizan, concientizan, intervienen y mejoran", frente a los pobladores de la comunidad y de los grupos, que aparecen como "los que tienen que aprender a hacer, tienen que conocer, reflexionar, concientizarse, tomar responsabilidad", etc; aunque simultáneamente se adopte un discurso de participación activa.

Duclos propone la analogía del síndrome del médico y del paciente para explicar esta correlación que parece estarse gestando al interior del perfil profesional:

Pensar los actos y pensar los discursos: ¿qué estoy diciendo cuando digo que "hay que concientizar a la gente"? ¿Qué no son conscientes? ¿Que yo sí?; ¿Qué se esconde detrás de la metáfora del doctor: ellos pacientes y yo médico? ¿Qué les voy a curar, pobrecitos enfermos? (Duclos, 2009:26).

En esta línea, hace algunos años ella se preguntaba: ¿hasta qué punto con la presencia de la universidad se están engendrando otras formas de dominación simbólica? Yo agrego nuevos cuestionamientos en torno a la reproducción de designios institucionales y prácticas –mediante el currículum oculto– que se instalan en el conjunto del *know how* de lo que significa ser LGID y que contradicen los propósitos "formales" de beneficiar a la comunidad.

Me pregunto: ¿hasta qué punto los estudiantes –que ahora son portadores del saber académico, científico y saber local– reproducen la imposición de saberes hegemónicos y metodologías bajo un pretendido diálogo de saberes?

Considero que las y los chicos se encuentran en varias *encrucijadas*, una de ellas es que, por un lado, su formación los orienta a rechazar y criticar las asimetrías de poder y reconocer lo diverso; mientras que por el otro, ellos y ellas representan justamente un

poder simbólico que adquieren por su nivel universitario y que puede ejercer otras formas asimétricas.

A su vez, la interculturalidad y el comunalismo, como diferenciadores profesionales, traen consigo algunas tensiones en cuanto a la individualidad y a los requerimientos de consumo que los jóvenes tienen, pues se interpretan como contravalores. Durante mi trabajo de campo y a partir de las distintas entrevistas y diálogos que sostuve con estudiantes y egresados encuentro múltiples expectativas sociales a las que son expuestos: definir su campo profesional, autoemplearse, desarrollar a las comunidad, etc., les genera diversas presiones que los y las LGID saldan a su paso, activando herramientas y habilidades que han obtenido tanto en su experiencia de vida como en su paso por la UVI.

En este último capítulo revisé los diversos espacios académicos que le permiten al GID en formación obtener los componentes del perfil profesional a partir de las concepciones académicas que se ponen en juego. A su vez, he enmarcado varios elementos contradictorios mediante una nueva posición social que adquieren los chicos y chicas, además que resignifican sus requerimientos de jóvenes a partir de la universidad como nuevo espacio de socialización.

Esta condición de "joven universitario" –con los significados que conlleva–, se contrapone en cierta medida con los valores que los y las gestoras van develando durante su formación de cuatro años, y van resignificando conforme sus experiencias de IV en las que resaltan el compromiso social, los objetivos de *re-comunalizar* y rescatar las prácticas locales y saberes.

En este proceso los estudiantes UVI desarrollan un sistema de apreciación y acción del nuevo campo profesional a partir de sus marcos de referencia –comunalista en parte– adquiridos de su trayectoria educativa y personal, así como por sus aspiraciones y expectativas que sustrae. Dicho sistema les permite observar la realidad social desde una mirada que incorpora las disposiciones académicas compuestas por

concepciones que giran tanto en el sistema académico y social, y que inciden directamente en la conformación del perfil.

Asimismo, este sistema les posibilita incorporar herramientas útiles que adquieren del campo UVI para ejercer una profesión que se abre camino poco a poco, en medio de entredichos personales y un contexto cambiante y complejo.

## Conclusiones y reflexiones finales

A partir de la realización de este estudio que consistió en analizar las concepciones académicas, las lógicas de operación del campo universitario y la configuración del perfil profesional del Licenciado(a) en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) de la Universidad Intercultural para el Desarrollo (UVI) sede las Selvas, y con el objetivo de compartir los resultados más relevantes, planteo las siguientes conclusiones divididas en cinco apartados.

En primer lugar, se encuentra la dimensión de la política pública que conlleva a reconocer su carácter complejo, pues esta tesis mostró un caso de aplicación y resignificación de política educativa intercultural y algunos de sus efectos a partir de las condiciones socio-histórico, económico y políticas de la Sierra de Santa Marta (SSM), tomando en cuenta la teoría de los campos propuesta por Pierre Bourdieu, que utilicé como marco conceptual.

En este trabajo reconstruí las condiciones en las que se lleva a cabo el proyecto educativo de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) sede las Selvas, con el interés de comprender cómo los actores que se involucran en la política responden a ella, la definen, la retraducen, y elaboran y accionan marcos de sentido.

Así pues, el análisis de una política pública implica pensar a la UVI sede las Selvas como un campo universitario y político, multiactoral y situado, donde convergen un conjunto de imaginarios, representaciones, concepciones y expectativas de los actores comunitarios y locales, actores universitarios y externos, en este caso, los y las diseñadores y operadores de la política educativa.

Tomando en cuenta estas apreciaciones, retomo dos ideas clave respecto a la política pública de la que surge la UVI: por un lado, la política educativa intercultural como relato de reproducción de la estructura, y por otro, los relatos de resignificación de los actores universitarios como narración de resistencia y reconstrucción a partir del contexto regional y comunitario donde se ubica la sede.

Con base en lo anterior, los capítulos iniciales de este trabajo expusieron el panorama histórico del tratamiento de las políticas públicas y educativas dirigidas a los pueblos indígenas en México, en el que se rescató el indigenismo estatal y la injerencia de la antropología en su diseño, así como los periodos de crítica y de reformulación de ciertas categorías sociales que a través de la historia han ido adquiriendo diversas connotaciones negativas que se mantienen por un tiempo y después tratan de trascender, como fue el caso de la sustitución de lo indígena por lo campesino en el indigenismo mexicano.

Lo que resulta interesante en esta tesis es observar cómo a partir de los discursos promulgados en los documentos institucionales de la UVI y por los académicos y profesores(as), los conceptos de comunidad indígena y desarrollo son referidos –en la mayoría de los casos– desde una visión deficitaria, y por lo cual, aparece la necesidad de su transformación por medio del desarrollo y el empeño de la universidad. Así mismo, la formación de intermediarios culturales y sociales como estrategias del Estado, y las promulgas estatales que sustentaban las políticas educativas indigenistas de los años 70 –asimilacionistas y aculturadoras– reaparecen en la política intercultural actual por medio de las universidades interculturales, en una especie de indigenismo resignificado.

Desde mi punto de vista, la política educativa es diseñada nuevamente por políticos e investigadores –mayormente antropólogos(as)– que piensan y reflexionan "el tema indígena", quienes deciden el tipo de formación que deben adquirir los y las jóvenes de las regiones indígenas donde se ubican las universidades interculturales, el tipo de profesión que deben adquirir y su arraigo comunitario. En este panorama se crean licenciaturas exclusivas para regiones indígenas como la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) de la UVI Selvas, que por medio de sus orientaciones retoma los ámbitos clásicos de intervención "indigenista" para el desarrollo de las comunidades indígenas. Ante esta preferencia, yo me pregunto: ¿no se necesitan licenciados(as) en gestión intercultural para el desarrollo en las ciudades también?

Así pues, identifico que la pertinencia de la interculturalidad en la política educativa en el nivel superior tiene el propósito de profesionalizar y dignificar a los

pueblos indígenas y a sus jóvenes mediante la educación superior, pues pareciera que el canal más exitoso del Estado en la instauración de su modelo hegemónico de nación –y diversos mecanismos de control social– son los espacios educativos. De igual forma, se manifiesta el objetivo de dotar de competencias interculturales en su sentido funcional –de convivencia y respeto entre culturas–. Frente a este propósito me cuestiono: ¿no han sido los pueblos indígenas quienes han puesto en práctica múltiples habilidades de diálogo y convivencia con diversos pueblos mestizos, extranjeros, indígenas y con la propia figura del Estado?

Desde la política oficial y el organismo dedicado a ello, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) ha posicionado el lema de "interculturalidad para todos". Sin embargo, en la práctica sigue apareciendo una especial preferencia por relacionar la política intercultural con los pueblos indígenas, lo cual parece contradecir la amplitud y polisemia del término. Incluso desde la apropiación y resignificación de la política que hacen los académicos y profesores(as) de la UVI –que yo reconstruyo– aparecen contraposiciones y ambigüedades, una postura promueve el empoderamiento de los grupos indígenas –en un intento de recomunalización por medio de la formación universitaria–, mientras que la otra postura trata de institucionalizar a la UVI (Cfr. Capítulo 6).

La UVI al nacer como un "proyecto políticamente pertinente" mediante su apellido intercultural, surge de una visión intelectualizada que, según los resultados de este estudio, aparece alejada de las condiciones sociales y económicas de la región de la SSM, y es por ello que se propone un modelo de autogestión y autoempleo, pero cuando los jóvenes se enfrentan a las condiciones laborales de sus localidades les es sumamente complicado.

A partir de estas primeras precisiones me surgen los siguientes planteamientos:

¿Por qué lo indígena, como concepto aglutinador y homogéneo, sigue siendo objeto de designios y decisiones externas a los intereses propios de los grupos étnicos del país?  
¿De qué manera sigue operando la lógica de imposición de unos cuantos que

pertenecen a ciertas élites intelectuales y políticas, respecto al tipo de educación que deben tener las personas que se auto reconocen como miembros de diversos grupos étnicos?

Por el momento, carezco de las precisiones para responder detalladamente estas preguntas por lo que a continuación seguiré compartiendo otros posicionamientos respecto al estudio de la política educativa a nivel superior.

Es relevante destacar que la política educativa se localiza en y se vincula con el contexto específico de aplicación local, a sus antecedentes históricos respecto a la relación con el Estado y las políticas educativas y sociales anteriores, a los actores que la ponen en práctica y se la apropian, así como a las condiciones políticas, sociales y económicas locales. En consecuencia, una política educativa nunca será aplicada y apropiada de la misma forma, pues los actores la contextualizan y reconfiguran a partir de los significados centrales que la acompañan. Por lo tanto, en este caso de la UVI Selvas se conjuntan los intereses individuales y colectivos en un contexto rural y dinámico, como lo es la Sierra de Santa Marta (Cfr. Capítulo 4).

Un segundo apartado conclusivo corresponde a la configuración del campo universitario, así como a las fuerzas que ahí subyacen y que se encuentra en relación con las condiciones sociales de la región. En este sentido, el proyecto de la UVI y su principal oferta académica, la LGID, nacen con ambivalencia pues tienen de su lado el clásico prestigio que acompaña a la "universidad", pero a su vez se le asocia el carácter "de baja calidad" por ser una institución "intercultural" ubicada en una zona que ha sido históricamente rezagada de las políticas educativas a nivel superior.

Igualmente, debo señalar que la UVI Selvas surgió como repuesta a una demanda que no fue del todo resuelta porque los actores sociales solicitaban la apertura de un Instituto Tecnológico y no una universidad intercultural con carreras novedosas como lo fueron la Licenciatura en Gestión y Animación Intercultural (GAI) y la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable (DRS) que fueron sustituidas dos años después por la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID). Detrás de esta solicitud

se puede apreciar el deseo de "integración" que tienen los actores comunitarios de la SSM a la vida nacional, por medio del ingreso a aquellos espacios sociales a los que otros ciudadanos(as) mexicanos(as) acceden.

Esta condición ambivalente se convierte así, en un reto constante para los actores que piensan y hacen la universidad, y para los propios estudiantes y egresados(as) que tratan de legitimar su profesión y el proyecto UVI, tanto al interior de la institución como fuera de ella, a través de diversas estrategias. En este apartado sólo mencionaré lo que respecta a los académicos y profesores, y posteriormente, explicitaré lo que corresponde a estudiantes y egresados(as).

Los diseñadores y operadores de política justifican el proyecto universitario y el campo profesional de la gestión intercultural para el desarrollo, dotando de significado y vocabulario específico al modelo educativo y al perfil profesional, exaltando sus cualidades y fortalezas para el desarrollo local. El conjunto de experiencias en "investigación vinculada" –que han producido los y las alumnas– y los estudios que la UVI ha producido en sus distintas sedes, constituyen su principal valor agregado en la región.

Este proceso corresponde a su vez a un ejercicio de resignificación de la política pública al interior del campo universitario, que se caracteriza por la pugna constante por los diversos recursos económicos y/o simbólicos como lo son los propios estudiantes, la función social de la UVI y sus resultados en materia de desarrollo local, el discurso de la interculturalidad y todos aquellos recursos que refrendan las posiciones del campo (como la legitimidad profesional, entre otros).

En este panorama legitimador reaparece una idea de comunidad que se base en una noción deficitaria de lo que la UVI y los LGID deben atender; asimismo se explicita un sentido comunalista que se entremezcla con nociones neoliberales como el autoempleo.

Por lo que respecta al campo universitario y político, en él se componen y activan disposiciones académicas de los actores universitarios que diseñan y operan la política educativa. Dichas disposiciones integran nociones pre-reflexivas que fungen para la

conceptualización, la clasificación y la acción. Para este estudio definí las concepciones que sobresalían en los discursos de los profesores(as), investigadores(as) y académicos(as), como los términos de comunidad, desarrollo, interculturalidad, función social de la UVI y el perfil LGID, principalmente.

Estas concepciones académicas retoman imaginarios y expectativas respecto a la función social de la UVI en la región y su impacto en la mejora regional a través de los y las profesionales en gestión intercultural para el desarrollo con un sello particular UVI, donde las percepciones de los actores comunitarios tienen un valor importante, pues consideran a la universidad como un espacio de alto prestigio social.

Pienso que la UVI –como campo político situado en SSM–, reproduce las condiciones estructurales de la región, pero al mismo tiempo los actores que componen la universidad la perciben y construyen como una comunidad imaginada, que trata inútilmente de blindarse ante la estructura partidista, caciquil y clientelar, que caracteriza las circunstancias políticas de la región.

En esta comunidad imaginada UVI se configuran las concepciones académicas que se transmiten a los y las estudiantes por medio de la cultura escolar y los dos sistemas que plantea De Garay (2004) en el estudio de la universidad: el sistema social y el sistema académico.

A continuación abordaré el tercer apartado. Un aspecto sustancial en el estudio de la UVI como campo universitario se puede observar a través de su historia, para lo cual definí dos periodos: la *otra UVI* y la *UVI institucional* (Cfr. Capítulo 5), y conjuntamente identifiqué dos posturas ideológicas que forman parte en el juego de pugnas del campo.

En la *otra UVI* –que corresponde al periodo inicial–, se evidencia la politización del proyecto educativo por ciertos actores comunitarios y universitarios al utilizar a la UVI como plataforma de otras reivindicaciones no esperadas desde la estructura institucional de la UV, por medio de la vinculación con movimientos sociales y políticos.

Se busca de esta manera mejores condiciones de vida para la población, y la universidad pareció un espacio formativo para germinarlo. Esta situación se interpretó como una posible desestabilización social por parte de las autoridades de la UV y UVI, lo que llevó a organizar y a institucionalizar el proyecto.

La nueva gestión educativa produjo diversas tensiones con el antiguo modelo que trataba de centrar a la "investigación vinculada" como el eje sustantivo de la formación en la UVI. A este periodo lo llamé *UVI institucional*, en el que se puede identificar un mayor interés por *blindar a la universidad* del riesgo de politización y de ser permeada por las circunstancias locales. Dicho viraje institucional causó descontento por parte de distintos actores de la comunidad, pues el Consejo Consultivo se desarmó, se dejó de invitar a miembros de las comunidades a eventos de la universidad y el tiempo dedicado a los trabajos de "investigación vinculada" se redujo.

Ambos periodos de la UVI presentan dos modelos de universidad encontrados: por un lado aparece la idea clásica hegemónica y urbana de hacer universidad por medio de la entronización del aula, el control académico y el énfasis en la obtención de competencias clásicas universitarias; frente a otro modelo, alternativo y en construcción que manifiesta los ideales comunales y que supone una mayor libertad en el aprendizaje en el campo y en la vinculación con grupos sociales.

En este panorama histórico confluyen simultáneamente dos posturas: una de corte ortodoxa y otra heterodoxa, pues la UVI es un campo de lucha donde continuamente se pugna por los recursos y posiciones a la vez que se conjuntan ideologías e intereses personales, pero también es un espacio social que impulsa el deseo de pertenecer a uno o varios grupos, según sea la conveniencia.

Con base a un modelo o tipo ideal y con la intención de conocer las posiciones del campo, analicé ambas posturas en los discursos de actores universitarios, las cuales pueden ser contrapuestas o complementarias cuando tienen que confrontarse a otro colectivo fuera de la sede regional de la UVI, como por ejemplo la Dirección de la UVI (DUVI). De esta forma se accionan estrategias de conservación-ortodoxia o subversión-heterodoxia según sea la preferencia.

Se puede revelar que la postura heterodoxa pretende rescatar el sentido comunalista de la UVI al valorar lo tradicional y al abogar por la recuperación de prácticas comunitarias, a la vez que impulsa la formación política de los y las LGID como promotores de diversas reivindicaciones sociales de la región. En el lado ortodoxo, se impulsa la transmisión del mensaje institucional que procura elevar la calidad de la formación universitaria y subir la exigencia, y tener un mayor control sobre la formación ideológica del alumnado.

Las principales diferencias entre dichos polos recaen en su concepción propia de la UVI como proyecto educativo y social respecto a la función social de la universidad, es decir, si debe actuar como un sustituto del Estado en el desarrollo o solo debe ser una esfera de apoyo, además de tensionar el concepto de interculturalidad concebido como atención especial y condescendiente o generadora de mayor igualdad social.

Definir los distintos aspectos que acompañan la construcción del perfil profesional del LGID y algunos de los efectos de la política educativa, son objetivos que corresponden al cuarto apartado de las consideraciones finales de este estudio.

El espíritu comunalista que se promueve desde la UVI por medio de las posturas heterodoxas, y que se puede identificar de manera más clara en la *otra UVI* y en las dos primeras generaciones, impulsa la reapropiación de la identidad cultural y étnica y las prácticas comunitarias como el tequio<sup>328</sup> o el *tapalewilis*. A su vez, estas prácticas pueden visualizarse como contra-hegemónicas frente al neoliberalismo y los efectos sociales económicos que produce, como los patrones de consumo que los jóvenes de la región adquieren.

En dicha promoción comunalista coexiste una imagen homogeneizante y tradicional de los conceptos de comunidad y desarrollo que no toma en cuenta las realidades sociales complejas y contradictorias de la región. De esta forma hay un ideal institucional que impulsa a los estudiantes LGID al rescate de los saberes y las prácticas

---

<sup>328</sup> El tequio como forma de organización social, refiere al trabajo colectivo que todo habitante del pueblo le debe a su comunidad.

locales tradicionales, pero que al mismo tiempo les demanda adecuarse a una estructura social y económica neoliberal por medio del autoempleo.

Como se ha presentado a lo largo de este estudio, los y las alumnas al ingresar a la UVI pasan por un proceso paulatino de formación en el que van adquiriendo el significado de su perfil LGID como campo disciplinar y profesional, el cual está atravesado por las disposiciones académicas que influyen los sistemas académico y social (De Garay, 2004) de la institución universitaria.

De igual manera, la UVI se posiciona como un espacio de configuración de identidades juveniles, pues anteriormente en la región no existía un escenario de socialización para este grupo social. En esta línea es interesante observar cómo los y las jóvenes comienzan a producir sus pautas de diferenciación y a obtener ciertos bienes de consumo que los posiciona como estudiantes universitarios(as) en referencia a otros grupos sociales y etarios.

En cuanto a su perfil profesional, uno de los propósitos implícitos y explícitos de la licenciatura es que los y las jóvenes aprendan un conjunto de competencias profesionales, en donde se espera –por ejemplo– que seleccionen los saberes locales de las experiencias de "investigación vinculada" justamente para "darles el valor" por medio de la agencia acreditadora y de prestigio, que es la universidad.

En este proceso los y las estudiantes van adquiriendo cierto prestigio social y van incorporando conocimientos y habilidades relacionadas con el campo profesional y disciplinar, que redefinen según sus particulares marcos teóricos, experiencias, motivaciones y sentidos de conveniencia.

Asimismo los jóvenes de la UVI se apropian de las concepciones académicas que acompañan la gestión intercultural para el desarrollo y el comunalismo que promueve ciertos valores como la solidaridad, el trabajo colectivo y el compromiso social de los nuevos profesionistas, frente a la necesidad de reconstruir distintos ámbitos de la comunidad y atender diversas problemáticas. Así los y las alumnas resignifican los contenidos de ser gestor(a) intercultural en su región.

Es menester señalar que los discursos de los y las estudiantes que integran el lenguaje propio de la gestión intercultural y de la UVI se van elaborando poco a poco conforme se van acercando al último semestre de la licenciatura, aunque durante el proceso e incluso al final de ésta surja la confusión del perfil profesional del LGID – fenómeno no exclusivo de esta universidad–.

También se evidencia la importancia que le conceden los y las LGID a las orientaciones, como las temáticas o disciplinas más conocidas y más valoradas: derecho, salud, lenguas, comunicación y sustentabilidad, frente a la gestión intercultural que se desconoce y es ambiguamente planteada. Con ello se fija el interés de autolegitimar su profesión como una necesidad que aparece para todos los actores que conforman el proyecto UVI, pues aun cuando se obtiene el grado de licenciatura –el cual es altamente valorado hacia dentro de la comunidad– la carrera es desconocida y existen prejuicios respecto a la calidad de las universidades interculturales.

Otra estrategia de legitimación por parte de los actores académicos consiste en señalar su valor agregado frente a otros licenciados(as) como profesionistas comprometidos con las comunidades y su desarrollo, así como los conocimientos sobre metodologías participativas que adquieren en proyectos de "investigación vinculada" con las comunidades de la zona.

En esta formación, los y las jóvenes parecen adquirir algunas habilidades para la intermediación entre el Estado y las comunidades por medio de proyectos específicos de "investigación vinculada", donde el liderazgo, la criticidad, la participación y la mediación son cualidades que van valorando para su inserción laboral.

No obstante, tanto en su paso por la UVI como en la vida profesional, los y las LGID se enfrentan a condiciones del contexto a las que tienen que adaptarse en medio de múltiples contradicciones que conlleva su profesión. Un ejemplo es que las oportunidades profesionales en esa región suelen estar constreñidas por el desempleo generalizado, por lo tanto el autoempleo resulta difícil de llevarse a cabo. Asimismo encuentran dificultades para ubicarse laboralmente por tener una carrera poco reconocida en la región o que entra en pugna con algunas profesiones hegemónicas en

la región como técnicos o maestros(as) bilingües. También se enfrentan con el problema de integrar los valores comunitarios en las instituciones o proyectos, pues están insertos en una dinámica política compleja que contiene prácticas caciquiles, compadrazgos, etc.

Un hallazgo interesante fue encontrar que durante la formación de los LGID, los jóvenes suelen aprender herramientas útiles –especialmente de corte político– para su desempeño laboral en el contexto específico de la SSM, estas habilidades –no previstas– son obtenidas en parte por las acciones que provienen de una cultura escolar que visibiliza las pugnas del campo, los choques ideológicos y las estrategias que utilizan los actores universitarios por obtener reconocimiento y mantener sus posiciones de poder, y que son transmitidas y apropiadas mediante las disposiciones académicas que integran distintas concepciones.

La UVI, al estar asociada a lo indígena, presenta mayores retos para legitimarse por toda la carga histórica de exclusión y marginación que ha acompañado a los pueblos indígenas en México. En este sentido, los y las egresadas y estudiantes luchan por reconocimiento profesional frente a la histórica depreciación de su reconocimiento social, además de estar rodeados de múltiples expectativas por parte de los y las diseñadoras de políticas, profesores(as) y actores comunitarios, como el detonar desarrollo, el ejercer como agentes de cambio y el lograr su autoempleo.

Para los estudiantes y egresados(as), la universidad se vuelve el espacio para obtener mejor calidad de vida a través de elevar su grado de escolaridad frente a una mayoría que no tiene acceso a este grado escolar. Dicho prestigio social puede ser asumido como una visión desarrollista que, junto con la promoción del comunalismo y su apropiación, el principal objetivo para los y las estudiantes es *re-comunalizar* y rescatar prácticas locales, pero desde una mirada intelectual –producto de las disposiciones académicas que se construyen en la UVI–, que distingue lo que es "verdaderamente indígena" de lo que no es, además de resaltar valores y saberes tradicionales, catalogados como "válidos". De esta forma se adopta la postura acreditadora de la universidad, como el espacio "oficial" que valida saberes y prácticas.

El reconocimiento y reposicionamiento de los y las egresadas LGID que les concede la educación superior, especialmente por el esfuerzo económico que supone para las familias y la expectativa de ascenso social, en ocasiones produce nuevas formas de distinción entre quienes poseen dicho status y quienes no. En este sentido, habrá que estar atentos a las desigualdades que se puedan generar. Así pues, este cambio de status viene a redefinir las relaciones intergeneracionales, pues algunos adultos mayores de la región, que son reconocidos por sus saberes locales y su experiencia local, podrían competir por diversos recursos económicos y simbólicos con los profesionistas GID con título universitario. Este tema deberá de indagarse en próximas investigaciones.

Un aspecto crucial que emerge en el tema del prestigio que ganan los y las profesionistas LGID, es el género. Aunque la UVI favorece el acceso de las mujeres a la educación superior al tener un mayor porcentaje de matrícula femenina, las chicas enfrentan diversos conflictos y grandes desafíos. Así, por ejemplo, ellas presentan mayores dificultades para convencer a sus padres y familia de su permanencia en la universidad, aparte de que afrontan múltiples tensiones al ser universitarias y ganar mayor protagonismo y criticidad respecto a las relaciones de género, y enfrentar la violencia machista diaria que ocurre en la SSM.

Es cierto que la sola presencia de las jóvenes en la UVI aporta en la reconfiguración positiva de los roles de género de la región, pues las chicas adquieren mayor permisividad social al estudiar. No obstante, los límites para transgredir los estereotipos clásicos de ama de casa y cuidadora, están trazados por adelantado. Una evidencia de ello son las egresadas que no logran ejercer como profesionistas, pues muchas de ellas, terminando su carrera, optan por volver a casa para ser madres y cuidadoras, dejando de lado su vida profesional.

Lo anterior supone que la idea clásica de sumisión se transgrede, pero no se alcanza a romper del todo, pues el sistema social impone las reglas donde el hombre sigue manteniendo el poder en la vida pública y privada.

Un par de cuestionamientos que me acompañaron durante la realización de esta tesis fueron: ¿qué implicaciones éticas tiene que considerar la UVI al formar jóvenes

empoderadas y críticas para una sociedad con amplia desigualdad de género como la SSM? ¿Hasta qué punto se orilla a las chicas a mayores escenarios de violencia por obtener una formación en la que buscan mayor igualdad de género? De nueva cuenta aparecen estos planteamientos que pueden ser estudiados en la posteridad.

Para terminar, desplegaré un plano que ha atravesado la realización de esta tesis, me refiero a la interculturalidad como un conjunto de nociones que acompañan el proyecto educativo de la UVI y que enmarca diversas visiones tanto en la dimensión institucional, como en la producción discursiva de los actores universitarios. Así pues, se asocia a prácticas ideales de convivencia y a valores democráticos.

Más allá de la tipología que propone Walsh (2010) y lo paradójico del término (Cfr. capítulo 1.9), los relatos de los distintos académicos y profesores(as) muestran una serie de contradicciones y posturas en el campo, la interculturalidad aparece como un recurso discursivo en pugna, donde se observan imposiciones de significados, su resignificación y su utilización.

En la línea de la política pública, la interculturalidad se reconceptualiza a partir de tendencias internacionales (Mateos Cortés, 2010b); este concepto sirve para engalanar la ampliación de cobertura escolar hacia sectores marginados.

En el campo UVI se aprecia cómo el espacio educativo ha servido para posicionar discursos expertos de la interculturalidad, especialmente desde el sector de los investigadores(as) que se encuentran en el campo académico, pugnando así por el posicionamiento temático y su reconocimiento intelectual. En este sentido, no es casual que la UVI haya sido polo de atracción para diversos estudiosos de la interculturalidad

Esta legitimidad en el uso del término también es objeto de lucha entre los y las profesoras y académicos. De esta forma se pugna por el discurso hegemónico de la interculturalidad y los conceptos que se relacionan, como el de la comunidad y el desarrollo; lo indígena y lo mestizo; y las relaciones interétnicas, entre otros.

En el ámbito de la práctica, y como se mostró en este trabajo, lo intercultural en el campo universitario también se puede utilizar como plataforma de otras luchas como los derechos sociales y la autonomía de los pueblos indígenas, como sucedió en los primeros años de la otra UVI. Se devela así uno de los usos y prácticas políticas de la interculturalidad, pues en este caso se instrumentaliza y se politiza.

Es curioso observar cómo la interculturalidad en la UVI se relaciona con los discursos comunalistas de “volver a lo propio”, resignificando prácticas tradicionales. Por otro lado, cuando se empiezan a instalar en la universidad nuevos mecanismos de apertura hacia los conocimientos locales y hacia los portadores de estos saberes locales, la universidad como portadora del conocimiento retrocede, en un intento de marcar su diferencia y poner límites. Es decir, la interculturalidad se plantea a nivel discursivo y se enarbola como parte de la legitimación del proyecto UVI, pero en el plano de la acción parece no replantear la estructura universitaria como el curriculum, por ejemplo, o las relaciones de desigualdad que ahí persisten.

Como ya lo planteaba Walsh (2010), la interculturalidad aplicada en ciertas condiciones estructurales puede ocultar o generar nuevas desigualdades sociales, resaltando únicamente la atención hacia el carácter cultural e invisibilizar las condiciones sociales, contextuales, históricas y políticas. Para la UVI Selvas, es evidente la reproducción estructural de la región, así como los resquicios del indigenismo que esta política de educación superior contrae.

Esta tesis ha desentramado algunos de los vericuetos de la UVI, así como el contenido de la política educativa intercultural y su resignificación por quienes la viven, al interior de un campo universitario en pugna por distintos recursos discursivos, económicos y simbólicos, donde los y las jóvenes de la SSM y sus familias, luchan día a día por obtener mejores condiciones de vida y un mayor reconocimiento social.

## Anexos

### Anexo 1. Mapa curricular y organización de los módulos de la LGID

#### Mapa curricular

| GESTIÓN INTERCULTURAL PARA EL DESARROLLO<br>Créditos: 334         |   |  |   |   |                       |
|---|---|--|---|---|-----------------------|
| AF BÁSICA   |   | AF DISCIPLINARIA   |   | AF TERMINAL   | AF ELECTIVA           |
| General   | Iniciación a la disciplina                          | Obligatorias   | Optativas                               | Obligatorias  | EEs de Elección libre |
| Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo | Cosmovisiones                                       | Diagnóstico comunitario  | Apreciación estética                    | Servicio social   | Optativas             |
| Habilidades del pensamiento crítico y creativo                    | Diversidad cultural                                 | Diagnóstico regional   | Comunicación oral y escrita             | Experiencia Recepcional                                     | 20 créditos           |
| Inglés I  | Historia, territorio e identidad                    | Gestión de saberes e intervención  | Creación de públicos                    | Participación pública en la planeación municipal y regional |                       |
| Inglés II   | Lenguas nacionales                                  | Medios de comunicación   | Derechos, Estado y política pública     | 36 créditos   |                       |
| Computación básica  | Sociedad, economía y política en el ámbito regional | Movimientos, redes y ciudadanía  | Derecho y derechos en el ámbito rural   |   |                       |
|   | Derechos humanos                                    | Planeación participativa   | Manejo silvícola, frutícola y hortícola |   |                       |
|   | Organización social y participación                 | Gestión de proyectos   | Lengua y cultura                        |   |                       |
|   | Redacción académica                                 |  | Producción pecuaria y manejo de fauna   |   |                       |
|   |   |  | Salud ambiental y recursos alimentarios |   |                       |
|   |   |  | Salud sexual y reproductiva             |   |                       |
|   | Lengua local  | <b>Nódulo de formación epistemológico-intercultural</b><br><b>Nódulo de formación heurística</b><br><b>Nódulo de formación instrumental</b><br><b>Nódulo de síntesis e integración</b> |   |   |                       |
| 100 créditos  |   | Por orientación  |   |   |                       |
|   |   | 178 créditos   |   |   |                       |

## Organización de los módulos

| NÓDULOS<br>ORIENTACIÓN | FORMACIÓN<br>EPISTEMOLÓGICO-<br>INTERCULTURAL  | FORMACIÓN<br>HEURÍSTICA  | FORMACIÓN<br>INSTRUMENTAL   | MÓDULO DE<br>SÍNTESIS E<br>INTEGRACIÓN  |
|------------------------|--|--|---|---|
| <b>COMUNICACIÓN</b>    | <p><b>Teoría de la comunicación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Percepción crítica de la comunicación de masas</li> <li>Identidades y globalización</li> </ul>  | <p><b>Desarrollo cultural</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Políticas y usos sociales del patrimonio</li> <li>Turismo y desarrollo cultural</li> </ul>  | <p><b>Difusión del patrimonio cultural</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Difusión del patrimonio en medios impresos alternativos</li> <li>Difusión del patrimonio en radio</li> <li>Difusión del patrimonio en TV y video</li> <li>Convergencia mediática</li> </ul> | <p><b>Gestión cultural</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Gestión y animación de la artesanía y expresiones populares</li> <li>Gestión de espacios interculturales</li> <li>Diseño de talleres comunitarios</li> </ul>  |
| <b>SUSTENTABILIDAD</b> | <p><b>Desarrollo regional sustentable</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo regional sustentable</li> <li>Ecología, etnoecología y agroecología</li> <li>Territorio y región</li> </ul>  | <p><b>Agroecología</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sistemas productivos</li> <li>Producción agrícola y agroforestal</li> <li>Etnoecología y agroecología</li> <li>El suelo, qué es y cómo manejarlo</li> <li>Organización y participación en grupos comunitarios</li> </ul> | <p><b>Protección y restauración ambiental</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Manejo de cuencas</li> <li>Ecoturismo</li> <li>Proyectos de protección y restauración ambiental</li> <li>Educación ambiental</li> </ul>  | <p><b>Gestión territorial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ordenamiento territorial</li> <li>Producción y comercialización</li> <li>Redes y planeación regional</li> <li>Políticas públicas y derechos sociales</li> </ul>  |
| <b>LENGUAS</b>         | <p><b>Discursos y políticas del lenguaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lengua y discurso</li> <li>Políticas del lenguaje</li> <li>Semiótica de la cultura</li> </ul>  | <p><b>Animación de las lenguas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Animación de las lenguas</li> <li>Creación literaria</li> <li>Lenguas y literatura</li> <li>Lenguaje y pensamiento</li> </ul>  | <p><b>Enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Didáctica de lenguas</li> <li>Diseño de cursos y programas de lenguas</li> <li>Diseño de material de lenguas</li> </ul>   | <p><b>Mediación lingüística y cultural</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Terminología en lenguas</li> <li>Traducción de lenguas</li> <li>Interpretación de lenguas</li> </ul>  |
| <b>DERECHOS</b>        | <p><b>Fundamentos del pluralismo jurídico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Instrumentos internacionales y nacionales del derecho indígena</li> <li>Antropología y costumbre jurídica</li> <li>Pluralismo jurídico y regímenes autonómicos</li> </ul> | <p><b>Derecho positivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Derecho civil</li> <li>Derecho penal</li> <li>Derecho procesal</li> </ul>  | <p><b>Metodologías interculturales para el pluralismo jurídico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Traducción e interpretación de saberes</li> <li>Metodologías de la educación en derechos humanos</li> <li>Sistemas normativos comunitarios</li> </ul>               | <p><b>Gestión y aplicación del pluralismo jurídico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Introducción a la transformación positiva del conflicto social</li> <li>Estrategias para la argumentación y documentación de casos</li> <li>Peritajes antropológicos</li> </ul> |
| <b>SALUD</b>           | <p><b>Antropología en salud</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Salud y medicina: un recorrido histórico</li> <li>Sociedad, cuerpo y cultura</li> <li>Género y salud</li> </ul>   | <p><b>Salud comunitaria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Epidemiología sociocultural</li> <li>Problemas específicos de salud comunitaria</li> <li>Traducción e interpretación de saberes</li> </ul>  | <p><b>Salud intercultural</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Atención básica a la salud</li> <li>Recursos terapéuticos autóctonos</li> <li>Redes y salud psicosocial</li> </ul>   | <p><b>Promoción de la salud</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Educación en salud</li> <li>Promoción intercultural de salud</li> <li>Comunicación en salud</li> </ul>   |

**Anexo 2. Título de Licenciado en Gestión Intercultural para el Desarrollo**



La Universidad Veracruzana  
en uso de las atribuciones que le concede  
su Ley Orgánica y en vista de que

*René Hernández Luis*

cumplió con los requisitos exigidos  
por la reglamentación correspondiente,  
le expide el presente Título de

*Licenciado en Gestión  
Intercultural para el  
Desarrollo*

y por haber satisfecho la modalidad  
estatutaria relativa, se le concede

*Mención Honorífica*

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”  
Xalapa-Enríquez, Veracruz, enero 11 de 2010



Dr. Raúl Arias Lovillo  
Rector

Dr. Porfirio Carrillo Castilla  
Secretario Académico

### Anexo 3. Relación del material de campo<sup>329</sup>

#### Entrevistas a actores externos y académicos de la Universidad Veracruzana

|   | Referencia en la tesis:   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>Entrevista a Leonardo, académico de la UV, diseñador de cursos de ingreso, enero de 2010.</li></ul>   | (E Leonardo, académico UV, enero 2010).                                     |
| <ul style="list-style-type: none"><li>Entrevista a Juan, académico e investigador de la UV, marzo de 2010.</li></ul>  | (E Juan, académico e investigador UV, marzo 2010).                          |
| <ul style="list-style-type: none"><li>Entrevista a Silvia Schmelkes, fundadora de las Universidades Interculturales, ex coordinadora de la Coordinación General de Educación Bilingüe e Intercultural, realizada por Margot Wieser en abril 2010.</li></ul> | (E Sylvia Schmelkes, abril 2010).   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>Entrevista a Gustavo, encargado de las becas de la Fundación Ford para estudiantes indígenas de posgrado, marzo de 2010.</li></ul>  | (E Gustavo, diseñador políticas Fundación Ford, marzo 2010).                |
| <ul style="list-style-type: none"><li>Plática con Ramón, investigador del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) Golfo, marzo de 2010.</li></ul>   | (Plática con Ramón investigador CIESAS Golfo, marzo 2010).                  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>Entrevista a Lourdes, ex diseñadora de política Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAEIIES) de la Fundación Ford, febrero de 2010.</li></ul>  | (E Lourdes, ex diseñadora políticas Paeiies, Fundación Ford, febrero 2010). |

#### Diseñadores de política educativa y académicos(as) de la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (DUVI)

|  | Referencia en la tesis:                   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>Entrevista a Esteban, ex director DUVI, marzo de 2010.</li></ul> | (E Esteban, ex director UVI, marzo 2010). |

<sup>329</sup> Todos los nombres fueron cambiados con el objetivo de mantener el anonimato. En la columna derecha incluyo los que referí a lo largo de la tesis.

|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Alberto, ex coordinador de la UVI Selvas y DUVI, académico nahua, marzo de 2010.</li> </ul>  | (E Alberto, académico nahua, DUVI, marzo 2010).  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Adriana, responsable de orientación en DUVI, enero de 2011.</li> </ul>   | (E Adriana responsable orientación DUVI, enero 2011).  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Eugenio, académico y profesor en DUVI, enero de 2011.</li> </ul>   | (E Eugenio, académico DUVI, enero 2011).   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Reynaldo, académico e investigador en DUVI, enero de 2011.</li> </ul>  | (E Reynaldo, académico-investigador DUVI enero 2011).  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Ceferino, académico, DUVI, diciembre de 2010.</li> </ul>   | (E Ceferino, académico DUVI, diciembre 2010).  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Rafael, responsable de orientación en DUVI, enero de 2011.</li> </ul>  | (E Rafael, responsable orientación DUVI, enero 2011).  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Fabián, académico en DUVI, febrero de 2011,</li> </ul>   | (E Fabián, académico DUVI, febrero 2011).  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Plática con Alfonso y Fabián, académicos y profesores en DUVI, marzo de 2011.</li> </ul>  | (Plática con Alfonso y Fabián, académicos DUVI, marzo 2011).                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista 1 a Emanuel, académico y ex-responsable de orientación en DUVI, diciembre de 2010.</li> <li>Entrevista 2 a Emanuel, académico y ex-responsable de orientación en DUVI, febrero de 2011.</li> </ul> | (E Emanuel, académico DUVI, diciembre 2010).<br><br>(E Emanuel, académico DUVI, febrero 2011). |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Diego, responsable de orientación en DUVI, enero de 2011.</li> </ul>   | (E Diego, responsable orientación DUVI, enero 2011).   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista 1 a Genaro, académico y encargado de orientación en DUVI, marzo de 2010.</li> <li>Entrevista 1 a Genaro, académico y encargado de orientación en DUVI, enero de 2011.</li> </ul>                   | (E Genaro, académico DUVI, marzo 2010).<br><br>(E Genaro, académico DUVI, enero 2011).         |

#### Académicos y profesores(as) de la UVI sede las Selvas

|  | <b>Referencia en la tesis:</b>  |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista 1 a Alan, académico de la UVI Selvas, realizada por Margot Wieser y Dulce Gómez, marzo de 2010.</li> </ul> | (E Alan, académico UVI Selvas marzo 2010, por Margot Wieser y Dulce Gómez). |

|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista 2 a Alan, académico de la UVI Selvas, marzo de 2011.</li> </ul>  | (E Alan, académico UVI Selvas, marzo 2011).  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Amanda, profesora de la UVI Selvas, realizada por Margot Wieser y Dulce Gómez, marzo de 2010.</li> <li>Plática con Amanda, profesora de la UVI Selvas, marzo de 2011.</li> </ul>   | (E Amanda a profesora UVI Selvas, marzo 2010 por Margot Wieser y Dulce Gómez).<br><br>(Plática Amanda, profesora UVI Selvas, marzo 2011).  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Julia, profesora y administrativa de la UVI Selvas, realizada por Margot Wieser y Dulce Gómez, marzo de 2010.</li> <li>Entrevista 2 a Julia, profesora y administrativa de la UVI Selvas, abril de 2011.</li> <li>Plática con Julia y Alan, académicos de DUVI y UVI Selvas, febrero de 2011.</li> </ul> | (E Julia profesora y administrativa, marzo 2010 por Margot Wieser y Dulce Gómez).<br><br>(E Julia, profesora y administrativa, abril 2011).<br><br>(Plática Julia y Alan, académicos, febrero 2011). |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Plática con Lucia, ex profesora y encargada de orientación UVI Selvas, marzo de 2010.</li> </ul>  | (Plática Lucia ex profesora UVI Selvas, marzo 2010).   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Heriberto, administrativo y profesor nahua y actor comunitario, UVI Selvas, febrero de 2011.</li> </ul>  | (E Heriberto, administrativo y profesor nahua, y actor comunitario, febrero 2011).   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Azucena, profesora por horas de la UVI Selvas, marzo de 2011.</li> </ul>   | (E Azucena, profesora por horas, marzo 2011).  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Javier, profesor por horas de la UVI Selvas, febrero de 2011.</li> </ul>   | (E Javier, profesor por horas, febrero 2011).  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Miguel, profesor por horas de la UVI Selvas, febrero de 2011.</li> </ul>   | (E Miguel, profesor por horas, febrero 2011).  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Paco, profesor nahua por horas y actor comunitario, UVI Selvas, marzo de 2011.</li> </ul>  | (E Paco, profesor nahua por horas y actor comunitario, marzo 2011).  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Plática con Aracely, responsable orientación de la UVI Selvas, abril de 2011.</li> </ul>  | (Plática Aracely, responsable de orientación, abril 2011).   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Berenice, responsable de orientación de la UVI Selvas, abril de 2011.</li> </ul>   | (E Berenice responsable de orientación, abril 2011).   |

|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Pablo, administrativo nahua de la UVI Selvas y actor comunitario, febrero de 2011.</li> </ul>  | (E Pablo, administrativo nahua y actor comunitario, febrero 2011).   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Rodrigo, profesor nahua por horas de la UVI Selvas, actor comunitario, marzo de 2011.</li> </ul>   | (E Rodrigo, profesor nahua por horas y actor comunitario, marzo 2011).   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Plática con Isabel, responsable de orientación de la UVI Selvas, marzo de 2011.</li> </ul>  | (Plática Isabel, responsable de orientación, marzo 2011).  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Plática 1 con Natalia, responsable de orientación de la UVI Selvas, febrero de 2011.</li> <li>Plática 2 con Natalia, responsable de orientación de la UVI Selvas, marzo de 2011.</li> </ul> | (Plática Natalia, responsable de orientación, febrero 2011).<br><br>(Plática Natalia, responsable de orientación, marzo 2011). |

#### Reuniones con profesores(as) de la UVI Selvas

|  |
|--|
| <b>Referencia en la tesis:</b>                       |
| (Reunión profesores, enero 2011).                    |
| (Reunión profesores, febrero 2011).                  |
| (Reunión profesores de cuarto semestre, marzo 2011). |
| (Reunión profesores CIES, marzo 2011).               |

#### Eventos en la UVI sede las Selvas

|   |  |
|---|--|
|   | <b>Referencia en la tesis:</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Evento de difusión para bachilleratos de Mizapan y Chinameca en la UVI Selvas, marzo de 2011.</li> </ul> | (Evento de difusión UVI bachilleratos de Mizapan y Chinameca, marzo 2011). |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Evento de difusión para bachilleratos de Pajapan en la UVI Selvas, marzo de 2011.</li> </ul>             | (Evento de difusión bachilleratos de Pajapan, marzo 2011).                 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Día del egresado(a) realizado el 2 de abril de 2011 en la UVI Selvas.</li> </ul>                         | (Día de la egresada/o UVI Selvas, abril 2011).                             |

|   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo focal con egresados(as) de la 1era y 2da generación en el día del egresado de la UVI Selvas el 2 de abril 2011.</li> </ul> | (Grupo focal egresados de 1era y 2da generación, día del egresado/a, abril 2011). |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Foro Interactoral del Bicentenario de la Revolución Mexicana, el 21 de noviembre de 2010 en la UVI Selvas.</li> </ul>            | (Foro Interactoral del bicentenario, UVI Selvas, noviembre 2010).                 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Video de egreso de la 1era generación UVI, con fecha de 2009, Xalapa, Veracruz.</li> </ul>                                       | (Evento de egreso 1era generación UVI's).   |

#### Observación participativa de prácticas educativas en sede Selvas

|  | Referencia en la tesis:  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación participante en la experiencia educativa: lectura y redacción de 2do semestre (2 horas), febrero de 2011.</li> </ul>    | (Participación en experiencia educativa lectura y redacción 2do semestre, febrero 2011).   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación participante en la experiencia educativa: cosmovisiones de 2do semestre (4 horas), febrero de 2011.</li> </ul>          | (Participación en experiencia educativa cosmovisiones 2do semestre, febrero 2011).   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación de la experiencia educativa movimientos sociales de 2do semestre (4 horas), febrero de 2011.</li> </ul>                 | (Participación en experiencia educativa movimientos sociales 4to semestre, febrero 2011).  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación participante en la experiencia educativa: planeación participativa de 6to semestre (8 horas), marzo de 2011.</li> </ul> | (Participación en experiencia educativa planeación participativa 6to semestre, marzo 2011).  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación de presentaciones de proyectos por estudiantes de 6to y 8vo semestre (4 horas), febrero de 2011.</li> </ul>             | (Presentación de proyectos estudiantes 6to semestre, febrero 2011).<br>(Presentación de proyectos estudiantes 8vo semestre, febrero 2011). |

#### Estudiantes de la UVI sede las Selvas

|  | Referencia en la tesis:   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista a Francisco, estudiante de origen nahua, orientación de</li> </ul> | (E Francisco, estudiante nahua 8vo semestre, marzo 2010 por Margot Wieser). |

|   |   |
|---|---|
| sustentabilidad, 8vo semestre, marzo de 2010, realizada por Margot Wieser.  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Óscar, estudiante de origen nahua, orientación de comunicación, 6to semestre, marzo de 2010, realizada por Margot Wieser y Dulce Gómez.</li> </ul>  | (E Óscar, estudiante nahua 8vo semestre, marzo 2010 por Margot Wieser y Dulce Gómez).   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Armando, estudiante de origen mixe, orientación de sustentabilidad, 8vo semestre, marzo de 2010.</li> </ul>   | (E Armando, estudiante mixe 8vo semestre, marzo 2010.)  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Romina, estudiante de origen afroestiza, orientación de comunicación, 6to semestre, marzo de 2010.</li> </ul>   | (E Romina, estudiante afroestiza 6to semestre, marzo 2010).   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Carmelo, estudiante de origen nahua, orientación de comunicación, 4to semestre, marzo de 2011.</li> </ul>   | (E Carmelo, estudiante nahua 4to semestre, marzo 2011).   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a César, estudiante de origen nahua, orientación de salud, 6to semestre, marzo de 2010, realizada por Margot Wieser.</li> <li>Entrevista a César y Ernesto, estudiantes de origen nahua, orientación de salud, 8vo semestre, febrero de 2011</li> </ul> | (E César, estudiante nahua 6to semestre, marzo 2010 por Margot Wieser).<br><br>(E César y Ernesto, estudiantes nahuas, 8vo semestre, febrero 2011). |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Mariano y Delia, estudiantes de origen nahua, orientación de lenguas, 6to semestre, marzo de 2011.</li> </ul>   | (E Mariano y Delia, estudiantes nahuas 6to semestre, marzo 2011).   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Violeta y Rumalda, estudiantes de origen nahua, 2do y 4to semestre, febrero de 2011.</li> </ul>   | (E Violeta y Rumalda, estudiantes nahuas, 2do y 4to semestre, febrero 2011).  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Grupo focal de diez estudiantes de 4to semestre, marzo de 2011.</li> </ul>   | (Grupo focal estudiantes 4to semestre, marzo 2011).   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Grupo focal de ocho estudiantes y un profesor de 6to semestre, marzo de 2011.</li> </ul>   | (Grupo focal estudiantes 6to semestre, marzo 2011).   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexión con grupo 1 integrado por once estudiantes y la profesora Natalia de 8vo semestre, marzo de 2011.</li> </ul>   | (Reflexión estudiantes 8vo semestre, grupo 1 y profesora Natalia, marzo 2011).  |

|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexión con grupo 2 integrado por diez estudiantes y el profesor Alfonso de 8vo semestre, marzo de 2011.</li> </ul> | (Reflexión estudiantes 8vo semestre, grupo 2 y profesor Alfonso marzo 2011). |
|--|--|

### Egresadas y egresados<sup>330</sup> de la UVI sede las Selvas

|  | Referencia en la tesis:   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Tatiana, egresada de origen nahua de la 1era generación, orientación de sustentabilidad, UVI Grandes Montañas, marzo de 2010.</li> </ul>   | (E Tatiana, egresada nahua 1era generación, UVI Grandes Montañas, marzo 2010).  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Octavio, egresado de origen chinanteco de la 1era generación, orientación de sustentabilidad, realizada por Margot Wieser y Dulce Gómez, marzo de 2010.</li> </ul>   | (E Octavio, egresado chinanteco, 1era generación, marzo 2010 por Margot Wieser y Dulce Gómez).  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Rosa, egresada de origen nahua de la 1era generación, orientación de sustentabilidad, realizada por Margot Wieser, marzo de 2010.</li> </ul>   | (E Rosa, egresada nahua 1era generación, marzo 2010 por Margot Wieser).   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Claudia, egresada de origen nahua de la 1era generación, orientación de sustentabilidad, marzo de 2011.</li> </ul>   | (E Claudia, egresada nahua 1era generación, marzo 2011).  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Agustín, egresado de origen popoluca de la 1era generación, orientación de comunicación, febrero de 2011.</li> </ul>   | (E Agustín, egresado popoluca 1era generación, febrero 2011).   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Rodolfo, egresado de origen popoluca de la 1era generación, orientación de sustentabilidad, por Margot, marzo de 2010.</li> <li>Entrevista a Rodolfo, egresado de origen popoluca de la 1era generación, orientación de sustentabilidad, marzo de 2011.</li> </ul> | (E Rodolfo egresado popoluca 1era generación, marzo 2010, por Margot Wieser).<br>(E Rodolfo egresado popoluca 1era generación, marzo 2011). |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Nayeli, egresada de origen nahua de la 1era generación, orientación de derecho, marzo de 2011.</li> </ul>  | (E Nayeli, egresada nahua 1era generación, marzo 2011).   |

<sup>330</sup> Sólo algunas de estas entrevistas realizadas a egresados(as) fueron incluidas en esta tesis. La mayoría de ellas se encuentran citadas en los artículos complementarios a este estudio donde analizo el panorama laboral de los y las LGID (cfr. Gómez Navarro, 2012, 2013 y 2015).

|   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista a Hortensia, egresada de origen nahua de la 1era generación, orientación de lenguas, febrero de 2011.</li> </ul>  | <p>(E Hortensia, egresada nahua 1era generación, febrero 2011).</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista a Óscar, egresado de origen nahua de la 2da generación, orientación de lenguas, marzo de 2011.</li> <li>• Entrevista a Óscar y Jessica, egresados de origen nahua, de la 2da y 1era generación, orientación de lenguas, marzo de 2011.</li> </ul>   | <p>(E Óscar, egresado nahua 2da generación, marzo 2011).</p> <p>(E Óscar y Jessica, egresados nahuas de la 2da y 1era generación, marzo 2011)</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista a Lucrecia, egresada de oriegn nahua de la 1era generación, orientación de salud, realizada por Margot Wieser y Dulce Gómez, marzo de 2010.</li> <li>• Entrevista 2 a Lucrecia, egresada de oriegn nahua de la 1era generación, orientación de salud, marzo de 2011.</li> </ul>   | <p>(E Lucrecia, egresada nahua 1era generación, marzo 2010 por Margot Wieser y Dulce Gómez).</p> <p>(E Lucrecia, egresada nahua 1era generación, marzo 2011).</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista a Malena, egresada de origen popoluca de la 1era generación, orientación de sustentabilidad, marzo de 2011.</li> <li>• Acompañamiento a egresada Malena de origen popoluca de la 1era generación, en reunión con red de mujeres, marzo de 2011.</li> <li>• Acompañamiento a Malena de origen popoluca de la 1era generación, en evento Día de la mujer, marzo de 2011.</li> </ul>       | <p>(E Malena, egresada popoluca 1era generación, marzo 2011).</p> <p>(Acompañamiento a Malena, egresada popoluca 1era generación con su grupo gestionado, marzo 2011).</p> <p>(Acompañamiento a Malena, egresada popoluca 1era generación, Día de la Mujer en Tonalapa, marzo 2011).</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista a Manuel, egresado de origen nahua de la 1era generación, orientación de sustentabilidad, octubre de 2010.</li> <li>• Entrevista a Manuel, egresado de origen nahua de la 1era generación, orientación de sustentabilidad, diciembre de 2010.</li> <li>• Entrevista a Manuel, egresado de origen nahua de la 1era generación, orientación de sustentabilidad, enero de 2011.</li> </ul> | <p>(E Manuel, egresado nahua 1era generación, octubre 2010).</p> <p>(E Manuel, egresado nahua 1era generación, diciembre 2010).</p> <p>(E Manuel, egresado nahua 1era generación, enero 2011).</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista a Alejandra, egresada de origen nahua de la 1era generación, orientación de sustentabilidad, octubre de 2010.</li> <li>• Entrevista a Alejandra, egresada de origen nahua de la 1era generación, orientación de sustentabilidad, octubre de 2010.</li> </ul>  | <p>(E Alejandra, egresada nahua 1era generación, octubre 2010).</p> <p>(E Alejandra, egresada nahua 1era generación, enero 2010).</p>  |

|   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asistencia a reunión de seguimiento de egresados(as) de la UVI sede Selvas, diciembre de 2009, en Amamaloya.</li> <li>• Asistencia a evento de seguimiento de egresados(as) de la UVI sede Selvas, febrero 2011, en Huazuntlán.</li> </ul> | <p>(Reunión de egresados/as Huazuntlán, diciembre 2009).</p> <p>(Reunión de egresados/as Huazuntlán, febrero 2011).</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de proyecto de vinculación, de estufas Patsari por parte de tres egresados(as) de la 2da generación y el coordinador de la sede Selvas, en la casa municipal de Soteapan, febrero de 2011.</li> </ul>                         | <p>(Presentación de proyecto de gestión de egresados, Soteapan, febrero 2011).</p>                                      |

### Actores locales

|   | <b>Referencia en la tesis:</b>   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista a Jesús, ex agente municipal de Huazuntlán, de origen nahua, marzo de 2011.</li> </ul>  | <p>(E Jesús, ex agente mpal de Huazuntlán, marzo 2011).</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista a Mario, ex agente municipal de Huazuntlán, de origen nahua, marzo de 2011.</li> </ul>  | <p>(E Mario, ex agente mpal nahua de Huazuntlán, marzo 2011).</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista a Carlos, actor comunitario de Amamaloya, de origen popoluca, gestor del proyecto UVI Selvas, abril de 2011.</li> </ul>   | <p>(E Carlos actor comunitario popoluca, de Amamaloya, gestor del proyecto UVI Selvas, abril 2011).</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista a Raúl, actor comunitario de Huazuntlán, de origen nahua, gestor del proyecto UVI selvas, febrero de 2011.</li> </ul>   | <p>(E Raúl, actor comunitario nahua de Huazuntlán, gestor del proyecto UVI Selvas, febrero 2011).</p>    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista a Feliciano, ex profesor y actor comunitario, de origen popoluca, funcionario del municipio de Mecayapan, Fernando Ramírez, abril de 2011.</li> </ul>             | <p>(E Feliciano, ex profesor y actor comunitario popoluca, funcionario Mpio. Mecayapan, abril 2011).</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista a Víctor, ex coordinador de UVI selvas y actor comunitario de Pajapan, de origen nahua, marzo de 2011.</li> </ul>   | <p>(E Víctor, ex académico UVI Selvas, actor comunitario, marzo 2011).</p>                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista a Ivan, ex coordinador de UVI selvas y actor comunitario de Mirador Saltillo, director de Fomento Agropecuario de Jaltipan de Morelos octubre de 2010.</li> </ul> | <p>(E Ivan, ex coord. UVI Selvas, actor comunitario nahua, de Mirador Saltillo, octubre 2010).</p>       |

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Ivan, ex coordinador de UVI Selvas y actor comunitario de Mirador Saltillo, Director de Fomento Agropecuario de Jaltipan de Morelos, marzo de 2010.</li> </ul> | (E Ivan, ex académico UVI Selvas, actor comunitario, marzo 2010).                                 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Ivan, ex coordinador de UVI Selvas y actor comunitario de Mirador Saltillo, Director de Fomento Agropecuario de Jaltipan de Morelos, marzo de 2011.</li> </ul> | (E Ivan, ex coord. UVI Selvas, actor comunitario nahua, de Mirador Saltillo, marzo 2011).         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Plática con Ivan ex coordinador de UVI selvas y actor comunitario de Mirador Saltillo, Director de Fomento Agropecuario de Jaltipan de Morelos, febrero de 2012.</li> </ul> | (Plática Ivan, ex coord. UVI Selvas, actor comunitario nahua, de Mirador Saltillo, febrero 2012). |

**Otros actores locales y pares y madres de familia de estudiantes y egresados(as) de la UVI sede las Selvas**

|  | <b>Referencia en la tesis:</b>  |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Don Chucho, vendedor de comida en el crucero Huazuntlán, febrero de 2011.</li> </ul>   | (E Don Chucho, vendedor de comida en el crucero Huazuntlán, febrero 2011).        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Plática con Clemencia y Ana, Huazuntlán, habitantes de Huazuntlán, amas de casa, febrero de 2011.</li> </ul>  | (Plática con Clemencia y Ana, Huazuntlán, febrero 2011).                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Plática con Doña Amelia y familia, habitantes de Huazuntlán, ama de casa y campesinos, febrero de 2011.</li> </ul>  | (Plática Doña Amelia y familia Huazuntlán, febrero 2011).                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Doña Amelia, mamá de egresados de la 1era y 2da generación, ama de casa de origen nahua y habitante de Huazuntlán, marzo de 2011.</li> </ul> | (E Doña Amelia, mamá de egresados 1era y 2da generación, Huazuntlán, marzo 2011). |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Plática con Doña Reina, mamá de estudiante de 4to semestre, ama de casa de origen afro mestizo y habitante de Chacalapa, marzo de 2011.</li> </ul>        | (Plática Doña Reina, mamá de estudiante 4to semestre, Chacalapa, marzo 2011).     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Plática con Doña Lorena, mamá de estudiante de 4to semestre, ama de casa de origen nahua y habitante de Ixhuapan, marzo de 2011.</li> </ul>               | (Plática Doña Lorena, mamá de estudiante 4to semestre, Ixhuapan, marzo 2011).     |

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista a Doña Lola, mamá de egresados de la 1era y 4ta generación, ama de casa de origen nahua y habitante de Huazuntlán, marzo de 2011.</li> </ul>                               | (E Doña Lola, mamá de egresados 1era y estudiante de 4to semestre, Huazuntlán, marzo 2011). |
| <p><b>Otros jóvenes de la comunidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista grupal con tres jóvenes estudiantes de otras universidades de la región, habitantes de Huazuntlán, febrero de 2011.</li> </ul> | (E con tres jóvenes universitarios de Huazuntlán, febrero 2011).                            |

#### Eventos en comunidad

|   | <b>Referencia en la tesis:</b>                           |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Participación en Evento del día de la mujer y mesa de trabajo, Tonalapa, marzo de 2011.</li> </ul> | (Día de la mujer, Tonalapa, marzo 2011).                 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Asistencia a asamblea comunitaria del barrio tres de Huazuntlán, marzo de 2011.</li> </ul>         | (Asamblea comunitaria barrio 3, Huazuntlán, marzo 2011). |

## Referencias bibliográficas

Acosta, A. (2005). El PRONAE y el gobierno de la educación superior. En Díaz Barriga, A. y Mendoza, J. (Coord.). *Educación superior y Programa nacional de Educación 2001 -2006. Aportes para una educación* (15 – 36). México D.F.: ANUIES.

Aguilar, M. (2009). Las redes del movimiento indígena y de los trabajadores del petróleo en la región Coatzacoalcos-Minatitlán (1982-1998) En Aguilar M. *Movimientos sociales y democracia en México 1982-1998, una perspectiva regional* (77-192). México: Editorial Porrúa y Universidad Veracruzana.

Aguirre Beltrán, A. (1992a). *Obra antropológica VI. El proceso de aculturación y el cambio sociocultural de México*. México: Fondo de Cultura Económica.

Aguirre Beltrán, A. (1992b). *Obra antropológica X. Teoría y Práctica de la Educación Indígena*. México: Fondo de Cultura Económica.

Aguirre Beltrán, G. y Pozas Arciniega, R. (1981). *La política indigenista en México. Métodos y resultados*. México. DF.: Instituciones Indígenas en el México actual, Instituto Nacional Indigenista y Secretaría de Educación Pública.

Alatorre, G. (2009). *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. Xalapa: UV-UVI.

Alcántara, A. (2007). Élités ganaderas, redes sociales y desobediencia cotidiana en el Sur de Veracruz a finales del siglo XVIII. *Historia Mexicana*, 56(3), pp. 779-816. Recuperado de [http://historiamexicana.colmex.mx/pdf/13/art\\_13\\_1134\\_8610.pdf](http://historiamexicana.colmex.mx/pdf/13/art_13_1134_8610.pdf)

Aliende, A., y Azcona, J. (2007). Etnicidad En Barañano, A., García, J. L., Cátedra., M y Devillard, M. J. (Coord.), *Diccionario de relaciones interculturales. Diversidad y Globalización* (131). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Anderson, B. (1997). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Antorcha Campesina. (2014). Movimiento Antorchista Nacional. En <http://www.antorchacampesina.org.mx/>. Accedido el 24 de marzo de 2013.

ANUIES. (2007). Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas de la educación Superior. Información general. En [http://paeiies.anui.es.mx/index.php?pagina=info\\_gral.html](http://paeiies.anui.es.mx/index.php?pagina=info_gral.html). Accedido el 19 de septiembre de 2012.

Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Arcos Barreiro, S. (S/f). Precisiones acerca del Túmin. En <http://www.uv.mx/uvi/difusion/Acerca-del-Tumin.html>. Accedido el 19 de agosto de 2013.

- Ardisana, E. (2012, 20 de abril). La motivación como sustento indispensable del aprendizaje en los estudiantes universitarios. *Pedagogía Universitaria*, 17(4), pp. 13-27.
- Arias, E. (2011). Práctica común en la Sierra la venta de mujeres. *Diario del Sur*. Recuperado de <http://sonidomambo.bounceme.net/engine/?p=4422>. Accedido el 25 de abril de 2012.
- Arias, L. (2009, 9 de septiembre). Discurso de presentación del Segundo informe 2010-2011. Documento interno Universidad Veracruzana. Recuperado de [http://www.uv.mx/boletines/flash/septiembre09/iv\\_informe\\_toma\\_posesion/informe\\_protesta.htm](http://www.uv.mx/boletines/flash/septiembre09/iv_informe_toma_posesion/informe_protesta.htm)
- Ávila Pardo, A., y Mateos Cortés, L. (2008). Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural, *Revista Trace*, 53(64-82). México, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos – CEMCA.
- Baéz Landa, M. (2011a). *Indigenismo y antropología. Experiencia disciplinar y práctica social*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Baéz Landa, M. (2011b). “Baja significativamente la matrícula de la UV Intercultural”. Nota de prensa. En <http://www.uv.mx/uvi/difusion/BajasignificativamentelamatriculadeUVIntercultural.html>. Accedido el 15 de octubre de 2012.
- Baéz Landa, M. (2012). Mensaje del Director. En <http://www.uv.mx/uvi/files/2014/08/bienvenida.pdf> Accedido el 20 de agosto de 2012.
- Barañano, A., García, J. L., Cátedra., M y Devillard, M. J. (Coord.) (2007). *Diccionario de relaciones interculturales. Diversidad y Globalización*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Barcelo, R., Portal, M. A. y Sánchez, J. (Coord.) (1995). *Diversidad étnica y conflicto en América Latina; el indio como metáfora en la identidad nacional*. México: UNAM y Plaza Valdez Editores.
- Barley, N. (1989). *El antropólogo inocente*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Barth, F. (1976). *Ethnic Groups and boundaries: the social organization of cultural difference*. London: Allen and Unwin.
- Bartolomé, M. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México: Siglo XXI-INI.
- Bartolomé, M. A. (2009). Una lectura comunitaria de la etnicidad en Oaxaca. En Lisbona, M. (Coord.), *La comunidad a debate. Reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo* (101-120). Tuxtla Gutiérrez: El Colegio de Michoacán y la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Bartra, A., y Otero, G. (2008). Movimientos indígenas campesinos en México: La lucha por la tierra, la autonomía y la democracia. En Moyo, S. y Yeros, P. (Coord.), *Recuperando la tierra. El resurgimiento de movimientos rurales en África, Asia y América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo. Recuperado de <http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/19393.pdf>

- Batallán, G., y Campanini, S. (2007). El respeto a la diversidad en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral. En Jociles, M. y Franzé, A. (Ed.). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socioantropológicas de etnografía y educación* (247 – 259). Madrid: Trotta.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura económica.
- Bautista, A., et al (Ed.) (2011). *Lenguas: Animación de las lenguas*. Antología Nódulo de Formación Heurística. Xalapa: UVI.
- Beaucage, P. (2008). ¿Es el desarrollo una violencia estructura? El Estado y los mediadores externos en dos proyectos de desarrollo en regiones multiétnicas de México. En Martínez, M. y Rodríguez, E. (Coord.), *Intelectuales, mediadores y antropólogos. La traducción de lo Global en lo local, Ponencia en el XI Congreso de Antropología, Donostia-San Sebastián*. Recuperado de <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/antropologia/11/07/07083112.pdf>
- Bejumea, S. (2011). *Las prácticas educativas en la UVI: aproximaciones a la configuración discursiva*. (Avances de Tesis de maestría). Universidad Veracruzana, Xalapa, México.
- Bellinghausen, H. (2013). Indigenismo Zombi. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2013/01/21/opinion/a10a1cul>. Accedido el 21 de enero de 2013.
- Berain, J. y Lanceros, P. (Coord.) (1996). *Identidades culturales*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bernal, D. (2009). Educación y aprendizaje en contextos multilingües. En Alatorre Frenk, G. (Coord.) *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*, (77 - 94). Xalapa: UVI.
- Bertely M. (1994). Retos metodológicos en la etnografía de la educación. *Colección Pedagógica Universitaria* (25-26), pp. 1-8. Recuperado de: [http://www.uv.mx/cpue/coleccion/n\\_2526/publmari.htm](http://www.uv.mx/cpue/coleccion/n_2526/publmari.htm)
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bertely, M. (2005). Ética, ciudadanía, y diversidad cultural. Implicaciones en torno al proceso de escolarización y sus autores. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7(2), pp. 9 – 26. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/802/80270202.pdf>
- Bertely, M. (2007a). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. México: CIESAS.
- Bertely, M. (Coord.) (2007b). *Historias, Saberes Indígenas y nuevas identidades indígenas*. México: CIESAS.

- Bertely, M. (2008). Educación intercultural para la ciudadanía y democracia activa y solidaria. Una crítica de la *Otra* educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista. En Dietz, G., Mendoza Zuany, G., y Téllez, S. (Coord.), *Multiculturalismo, educación y derechos indígenas en las Américas*. (267-302). Quito: Abya-Yala.
- Bertely, M., y González A. (2003). Etnicidad en la escuela. En Bertely, M. (Coord.) *Educación, derechos sociales y equidad*. Vol. 3, tomo 1, (57-83). México: COMIE.
- Bhabha, H. (1994). *The location of Culture*. Great Britain: Routledge.
- Bonfil Batalla, G. (1972). El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. *Anales de antropología*, (9), pp. 105-125. Recuperado de [http://www.ciesas.edu.mx/Publicaciones/Clasicos/articulos/bonfil\\_indio.pdf](http://www.ciesas.edu.mx/Publicaciones/Clasicos/articulos/bonfil_indio.pdf)
- Bonfil Batalla, G. (2005 [1987]). *México profundo*. México. D.F.: Random House Mondadori.
- Bourdieu, P. (1983). *El campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios Ediciones.
- Bourdieu, P. (1990a [1984]). *Sociología y cultura*. México D.F.: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1990b). La juventud no es más que una palabra. *Sociología y cultura*, pp. 163-173. Recuperado de <http://recursos.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/handle/123456789/1867>
- Bourdieu, P. (1991 [1980]). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1993). Génesis y estructura del campo burocrático. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, (96 – 97), pp.49-62.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (2002 [1966]). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Editorial Montessor, Jungla simbólica.
- Bourdieu, P. (2008 [1984]). *Homo academicus*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, C. (2008). *Los herederos: los estudiantes y su cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Calderón, A. (2011). La responsabilidad del caos. *La Jornada*. Recuperado de [http://www.jornada.unam.mx/archivo\\_opinion/autor/front/65/4913/y/inseguridad-en-sur-de-veracruz](http://www.jornada.unam.mx/archivo_opinion/autor/front/65/4913/y/inseguridad-en-sur-de-veracruz). Accedido el 23 de abril de 2011.
- Cámara de Diputados. (2009). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículo segundo. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>
- Camus, M. (1997). Los profesionistas indígenas y el poder de la piratería cultural. *Espiral*, 7(8), pp. 147-187. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13870807>

Casillas, M. A. (2002). Notas sobre el campo universitario mexicano. Homenaje a Pierre Bourdieu (1930-2002). *Revista sociológica*, (17), pp. 131-162. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305026562006>>

Casillas, M. A., Badillo J. y Ortiz, V. (2011). Los estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana. Retos de la atención en programas convencionales interculturales. En Didou, S. y Remedi, E. (Coord.) *Educación superior de carácter ético en México: pendientes para la reflexión* (127-151). México D.F: Cinvestav y Senado de la República LXI Legislatura.

Casillas, M. L. y Santini, L. (2006). *Universidad Intercultural, Modelo educativo*. México, D.F: Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Caso, A., et al. (1954). *La política indigenista en México*. México: Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes e Instituto Nacional Indigenista.

Caso, A. (1989). *De la arqueología a la antropología*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

Castañeda, A. y Navia, C. (2009). Experiencias de socialización profesional de profesores principiantes. *Ponencia en Memorias electrónicas del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/ponencias/1885-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1885-F.pdf)

Castellanos, A. (2000). *Antropología y Racismo en México*. *Revista Desacatos*, (4), pp. 53-79. Recuperado de [http://www.ciesas.edu.mx/Desacatos/04%20Indexado/Saberes\\_3.pdf](http://www.ciesas.edu.mx/Desacatos/04%20Indexado/Saberes_3.pdf)

Castells, M. (1999). *La Era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. 1. México D.F: Siglo XXI.

Castells, M. (2000). *La Era de la información, vol. 1. La sociedad red*. España: Alianza Editorial.

CDI. (2004). *Consulta a los pueblos indígenas sobre sus formas y aspiraciones de desarrollo. Informe final*. México: CDI.

CDI. (2002). Municipios con 40% y más de población indígena según grado de marginación. Recuperado de <http://www.cdi.gob.mx/indicadores/mapa04.html>. Accedido el 25 de junio de 2013.

CDI. (2010). *Programa para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2009 – 2012*. (Plan Nacional de Desarrollo). México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Cerda, A. (2007). Multiculturalidad y educación intercultural, entre el neoindigenismo y la autonomía. *Revista Andamios*, 3(6), pp. 91-135. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/628/62830605.pdf> (15/IV/09).

Cervantes, M. (2011). *Proceso de la Red de Mujeres de la Tierra Unidas por un Futuro y un Mundo Mejor de la Sierra Santa Marta, Veracruz, México*. Documento de trabajo para Diplomado para el fortalecimiento del liderazgo de las mujeres indígenas. Cartagena, Colombia. Recuperado de <http://www.fondoindigena.org/apc-aa-files/11cff670a2ec169cc25379afa3d771db/23.pdf>

Chávez, M. E. (2008). Ser indígena en la Educación Superior ¿Desventajas reales o asignadas? *Revista de la Educación Superior ANUIES*, 37(148), pp. 31-51.

Chiñas, S. (2011). Ganaderos se quejan del aumento en delitos de abigeato y secuestro. *La Jornada Veracruz*. Recuperado de: [http://www.jornadaveracruz.com.mx/Noticia.aspx?ID=110814\\_142539\\_796](http://www.jornadaveracruz.com.mx/Noticia.aspx?ID=110814_142539_796). Accedido el 24 de agosto de 2011.

Comboni, S. (2002). Interculturalidad, educación y política en América Latina. *Revista Política y Cultura*, (17), pp. 261 - 287. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/267/26701713.pdf>

Comboni, S., y Juárez, J. M. (2002). Diversidad y educación en México y Bolivia. *Revista Política y Cultura*, (17), pp. 333-359. Recuperado de <http://www.xoc.uam.mx/~polcul/pyc17/14-juacom.pdf>

Comuders. (2008). Diagnóstico municipal 2008-2010, Mecayapan, Veracruz. Veracruz: Consejo Municipal de Desarrollo Rural Sustentable.

CONAFE. (2009). ACUERDO número 451 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Inicial y Básica para la Población Rural e Indígena. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 30 de diciembre de 2008. Recuperado de [http://archivos.diputados.gob.mx/Comisiones/Ordinarias/desarrollo\\_rural/Informacion%20sector%20rural/REGLAS%20DE%20OPERACION%202009/06%20sep/12\\_EducacionInicialyBasicaparaPoblacionRuraleIndi.pdf](http://archivos.diputados.gob.mx/Comisiones/Ordinarias/desarrollo_rural/Informacion%20sector%20rural/REGLAS%20DE%20OPERACION%202009/06%20sep/12_EducacionInicialyBasicaparaPoblacionRuraleIndi.pdf)

CONAFE. (2015). Misión y visión. Recuperado de <http://www.conafe.gob.mx/acercade/Paginas/mision-vision.aspx> Accedido el 5 de marzo de 2015.

Constantino, T. (Coord.) (2009). *Libro blanco*. Xalapa: DUVI.

Cucó, J. (2007) Glocal y local. En Barañano, A., et al. (Ed.), *Diccionario de relaciones interculturales. Diversidad y Globalización* (162-165). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Culturas Populares. (2014). Culturas populares e indígenas. En [http://www.culturaspopulareseindigenas.gob.mx/dgcp/index.php?option=com\\_content&view=category&id=63&Itemid=212](http://www.culturaspopulareseindigenas.gob.mx/dgcp/index.php?option=com_content&view=category&id=63&Itemid=212). Accedido el 25 de agosto de 2012.

David, P. A. (2006). Path dependency, a foundational concept for historical social sciencie. *Forthcoming in Cliometrica — The Journal of Historical Economics and Econometric, History*, 1(2), pp.1-25. Recuperado de <http://ecohist.history.ox.ac.uk/readings/david-pathdependent206.pdf>

De Beauvoir, S. (2012 [1949]). *El segundo sexo*. México D.F.: Random House Mandadori.

De Garay, A. (2004). *La integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Barcelona: Pomares.

De la Peña, G. (1981). *El aula y la férula. Aproximaciones al estudio de la educación*. Zamora: El Colegio de Michoacán.

De la Peña, G. (1995). La ciudadanía étnica y la construcción de "los indios" en el México contemporáneo. *Revista Internacional de Filosofía Política*, (6), pp. 116-140. Recuperado de [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:filopoli-1995-6-3D5E32C1-AF7C-F8A8-0F8C-9B7122B9205D&dsID=ciudadania\\_etnica.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:filopoli-1995-6-3D5E32C1-AF7C-F8A8-0F8C-9B7122B9205D&dsID=ciudadania_etnica.pdf)

De la Peña, G. (2005). Los nuevos Intermediarios étnicos, el movimiento indígena y la sociedad civil: dos estudios de caso en el Occidente mexicano. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.

Del Rey, L. (2004). *Movilidad y longevidad en las dinámicas familiares multigeneracionales. Aplicación al medio rural del Sotavento veracruzano en México*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Delgado Ruiz, M. (2009). Espacio público y comunidad. De la verdad comunitaria a la comunicación generalizada. En Lisbona, M. (Coord.), *La comunidad a debate. Reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo* (39-59). Tuxtla Gutiérrez: El Colegio de Michoacán y la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Delgado, A. (2004). *Historia, cultura e identidad en el sotavento. Culturas populares de México*, CONACULTA: México.

Devillard, M.J. (2003). *Notas sobre el proceso de conocimiento en antropología*. Recerca. Revista de pensament i anàlisi, (2), pp.95-134.

Devillard, M. J., Franzé, A., y Pazos, A. (2012). Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo etnográfico. *Revista Política y Sociedad*, (49), pp. 353-369.

Díaz Barriga, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), pp. 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>.

Díaz de Rada, A. (2003). Las edades del delito. *Revista de Antropología Social*, (12), pp. 261-286. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/viewFile/RASO0303110261A/9731>

Díaz de Rada, A. (2011). *El taller del etnógrafo: materiales y herramientas de investigación en etnografía*. España: UNED.

Díaz de Rada, A., y Velasco Mailo, H. (1996). La cultura como objeto. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, pp. 6- 12.

Díaz Polanco, H., y Sánchez, C. (2002). *México diverso. El debate por la autonomía*. México: Siglo XXI.

Didou, S., y Remedi, E. (2004). *Pathways to higher education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: MIMEO.

Didou, S., y Remedi, E. (Coord.) (2011). *Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión*. México, D.F.: Cinvestav y Senado de la República LXI Legislatura.

Didriksson, A., *et al.* (2003). El papel de las universidades latinoamericanas en la construcción de una globalización alternativa. *Foro realizado en IBERO – Puebla*.

Dietz, G. (1999a). Indigenismo y Educación diferencial en México: Balance de medio siglo de políticas educativas en la región Purhépecha. *Revista interamericana de educación de adultos*, 1 (1), pp. 35-60. Recuperado de [http://www.uv.mx/iie/personal/documents/art\\_Dietz\\_Crefal.pdf](http://www.uv.mx/iie/personal/documents/art_Dietz_Crefal.pdf)

Dietz, G. (1999b). La comunidad Purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México. Quito: Ediciones Abya.

Dietz, G. (2001). Más allá de la educación indígena: la contribución del magisterio bilingüe a procesos de hibridación cultural en una región pluriétnica en México. Moya (Ed.), *Interculturalidad y educación: diálogo para la democracia en América Latina*, (219-268). Quito: Ediciones Abya- Yala y Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe. Recuperado de <http://www.ugr.es/~gdietz/gunther/publicacion.htm>

Dietz, G. (2002). Cultura, etnicidad e interculturalidad: una visión desde la antropología social. En González, G. (Ed.), *El discurso intercultural; prolegómenos a una filosofía intercultural* (189-236). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva. Recuperado de <http://www.ugr.es/~gdietz/gunther/publicacion.htm>

Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación. Una aproximación antropológica*. Granada, España: Universidad de Granada y Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Dietz, G. (2007). La interculturalidad entre el “empoderamiento” de minorías y la “gestión” de la diversidad. *Revista Puntos de Vista*, 3(12), pp. 27-46. Recuperado de [http://www.munimadrid.es/UnidadesDescentralizadas/ServALaCiudadania/InmiCoopVolun/Inmigracion/EspInformativos/ObserMigraciones/Publicaciones/PtosVista/pvista\\_12.pdf](http://www.munimadrid.es/UnidadesDescentralizadas/ServALaCiudadania/InmiCoopVolun/Inmigracion/EspInformativos/ObserMigraciones/Publicaciones/PtosVista/pvista_12.pdf)

Dietz, G. (2008). La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. En Mato, D. (Coord.), *Diversidad Cultural e Intercultural; experiencias en América Latina, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)*, (359-370). Caracas: UNESCO. Recuperado de [http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20&catid=3&Itemid=14&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=20&catid=3&Itemid=14&lang=es)

Dietz, G. (2009). Los actores indígenas ante la “interculturalización” de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 3 (2), pp. 55-75.

Dietz, G. (2010). Diálogo de saberes, poderes y haceres; entre actores educativos y comunitarios, hacia una etnografía reflexiva en la educación superior intercultural en Veracruz. Texto de trabajo no publicado para el Proyecto Intersaberes. Xalapa, Veracruz: Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.

Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), pp. 3-26. Recuperado de <http://www.aibr.org/antropologia/netesp/0601.php>

Dietz, G., y Mateos Cortés, L. (2008a). Prólogo. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), pp. 11-16.

Dietz, G., Mateos Cortés, L. (2008b). La diversidad cultural en la educación superior: hacia una etnografía dialógica de la Universidad Intercultural Veracruzana. *Ponencia en COMIE, Memorias Electrónicas*, México. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_12/ponencias/0084-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/0084-F.pdf)

Dietz, G., y Mateos Cortés, L. (2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano. *Revista Cuicuilco*, 17(48), pp. 107-131. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35117051007>

Dietz, G., y Mateos Cortés, L. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México, D.F.: SEP, CGEIB.

Do Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.

Do Sousa Santos, B. (2011). Introducción: las epistemologías del sur. *Monografía del IV Training Seminar del Foro de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales (FJIDI) del Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona (CIDOB)*. Recuperado de [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION\\_BSS.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf)

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.

Duclos, M. (2009). La UVI Selvas: hacia la formación de líderes internos y comprometidos. En Alatorre Frenk., G. (Comp.), *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural (193-217)*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana y Universidad Veracruzana Intercultural.

DUVI. (2007). Documento extenso de la Maestría en Educación Intercultural. Xalapa, Veracruz: UV.

DUVI. (2011). Informe. Xalapa: UV. Recuperado de [http://www.uv.mx/uvi/files/2012/11/Informe\\_DUVI\\_2011.pdf](http://www.uv.mx/uvi/files/2012/11/Informe_DUVI_2011.pdf). Accedido el 26 de febrero de 2013.

DUVI. (2012a). Contexto comunitario. Recuperado de <http://www.uv.mx/uvi/programas/LGID/Contexto-Comunitario.html>. Accedido el 2 de enero de 2013.

DUVI. (2012b). Cuerpo académico. Recuperado de <http://www.uv.mx/uvi/cuerpo/miembros.html>. Accedido el 25 de febrero de 2013.

DUVI. (2012c). Líneas de generación y aplicación del conocimiento. Recuperado de <http://www.uv.mx/uvi/cuerpo/lgacs.html>. Accedido el 14 de febrero de 2013.

DUVI. (2012d). Mapa curricular. Recuperado de <http://www.uv.mx/oferta/programas/creditos.aspx?Programa=GIDE-05-E-CR>. Accedido el 15 de enero de 2013.

- DUVI. (2012e). Perfil de ingreso. Recuperado de <http://www.uv.mx/uvi/programas/LGID/LGID.html>. Accedido el 15 de enero de 2013.
- DUVI. (2012f). Plantilla docente. Recuperado de <http://www.uv.mx/uvi/universidad/Planta-Academica-SedeSelvas.html>. Accedido el 15 de enero de 2013.
- DUVI. (2012g). Somos la intercultural. Recuperado de <http://www.uv.mx/uvi/universidad/directorio.html>. Accedido el 15 de enero de 2013.
- Enlace Zapatista. (2014). Recuperado de <http://www.enlacezapatista.org.mx>. Accedido el 3 de septiembre de 2014.
- EZLN. (1997). *EZLN -documentos y comunicados-*. Colección problemas de México. Vol. 3. México, D.F.: Ediciones Era.
- EZLN. (2005). Sexta Declaración de La Selva Lacandona. Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Sureste de México. Recuperado de <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2005/11/13/sexta-declaracion-de-la-selva-lacandona/>. Accedido el 3 de septiembre de 2012.
- Feixa, C., y González, Y. (2006). Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América latina. *Papers*, (79), pp. 171-193.
- FIFONAFE. (2010). Gerenciamiento de Núcleos Agrarios. Estructura de Ejidos y Comunidades. Comisariado Ejidal o de Bienes Comunales. Gobierno federal. Recuperado de <http://www.fifonafe.gob.mx/gerenciamiento/sec2.php?id=29>. Accedido el 5 de marzo de 2013.
- Flores Crespo, P., y Barrón, J.C. (2006). *El programa de apoyo a estudiantes indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de interculturalidad?* México: ANUIES.
- Florescano, E. (1996). *Etnia, Estado y Nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México*. México. D.F.: Taurus.
- Fomento Educativo A.C. (2014). Organizaciones político sociales de la región Nahua Popoluca. Recuperado de <http://www.fomento.org.mx/proyectos/nahpo.php>. Accedido el 13 de octubre de 2012.
- Franzé, A. (2001). *Lo que sabía no valía: escuela, diversidad e inmigración*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Franzé, A. (2008). Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la cultura de origen. En Jocyles, M. y Franzé A. (Coord.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (61-89). Madrid: Trotta.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Gamio, M. (1942a). Las características culturales y los censos indígenas. *América Indígena*, 2(3), pp. 15-19.
- Gamio, M. (1942b). Calificación de Características Culturales de los Grupos Indígenas. *América Indígena*, 2(4), pp. 17-22.

- Gamio, M. (1982 [1916]). *Forjando Patria*. México. D.F.: Editorial Porrúa.
- García Canclini, N. (2003). Noticias recientes sobre la hibridación. *Trans Revista Transcultural de Música*. (7). pp. 2-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82200702>
- García Canclini, N. (2009a). *Diferentes, desiguales y desconectados*. España: Gedisa.
- García Canclini, N. (2009b). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México. D.F.: Random House Mondadori.
- García, F. (2004). *La educación superior indígena en Ecuador*. Ecuador: IESALC. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informes/ecuador/fernando%20garcia esindigena-ecuador.pdf>
- García, H. y Paré, L. (2012). Reservas campesinas en la región de los Tuxtlas y la Sierra de Santa Marta. *Anea*. Recuperado de <http://anea.org.mx/docs/Garcia-ArtResCampeStaMarta.pdf>
- García, J. L. y Baraño, A. (Coord.) (2003). *Culturas en contacto. Encuentros y desencuentros*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- García, M. E. y Moreno, G. (2009). La UVI y su inserción en el contexto social, a través de la investigación vinculada. En Alatorre Frenk, G. (Coord.) *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural* (127-134). Xalapa: UVI.
- García-Campos, H. (2006). Diversidad de actores y educación ambiental en la región Los Tuxtlas-Sierra de Santa Marta, Veracruz. Un enfoque estratégico. En Barahona, A., y L. Almeida (Ed.), *Educación para la Conservación* (1-19). México: UNAM.
- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En Bertely, M., Gasché, J., Podestá, R. (Coord.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (367-397). México, D.F.: CIESAS.
- Geertz, C. (2005 [1973]). *La Interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Geo Atlas (s/f). Mapa de Veracruz. Recuperado de <http://www.map-of-mexico.co.uk/espanola/mapa-de-veracruz.htm>. Accedido el 6 de marzo de 2012.
- Gessaghi, V., y Sendón, M. A. (2012). Socializaciones y disposiciones heterogéneas: sus vínculos con la escolarización. Entrevista a Bernard Lahire. *Revista Propuesta educativa*, 21(30), pp. 71-77. Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/entrevistas/30.pdf>
- Giménez, G. (2004). Culturas e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*, (99), pp. 1-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32109908>
- Giraud, L. (2007). Entre rupturas y retornos: la nueva cuestión indígena en América Latina. En Giraud, L. (Ed.), *Ciudadanía y derechos indígenas en América Latina: poblaciones, Estados y orden internacional* (7-57). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Giraud, L. y Martín, J. (2008). Neoindigenismo y movimientos indígenas en América Latina. En *Anuario Iberoamericano 2008* (63-76). Madrid: Real Instituto Elcano y Agencia EFE y Ediciones Pirámides.

Giroux, H. A. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, (44), pp.36-65.

Gobierno del Estado de Veracruz. (S/F). Directorio de Licenciaturas de la región Sur de Veracruz. Recuperado de <http://portal.veracruz.gob.mx/pls/portal/docs/PAGE/IVE/DOCUMENTOS/TAB4540315/DIRECTORIO%20DE%20LICENCIATURAS.PDF>. Accedido el 15 de mayo de 2013.

Gómez Izquierdo, J. (Coord.) (2005). *Los caminos del racismo en México*. México: Plaza y Valdés, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.

Gómez Navarro, D. (2006). *La experiencia de la diversidad cultural en una Institución de Educación Superior: un estudio exploratorio de algunas de las representaciones sociales de actores universitarios*. (Tesis inédita de licenciatura). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara, México.

Gómez Navarro, D. (2009). *La categoría indígena en el Programa de Atención Académica de Estudiantes Indígenas en la Universidad de Guadalajara. Una experiencia de política de acción afirmativa en México*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Complutense de Madrid, España.

Gómez Navarro, D. (2011). Seguimiento de egresados de la UVI sede las Selvas. Informe de resultados. Xalapa Veracruz: UVI Selvas.

Gómez Navarro, D. (2012). Egresados y egresadas UVI en la configuración del campo profesional emergente en la región Sur de Veracruz". *Ponencia en International Conference "Tapalewilis For Intercultural Education*, Xalapa, Veracruz, Febrero de 2012.

Gómez Navarro, D. (2013). La construcción del habitus y ethos profesional de las/los estudiantes y egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), sede Selvas. En Alatorre, G., y Jiménez, Y. (Coord.), *Construyendo interculturalidad en Veracruz. Miradas, experiencias y retos* (105-124). Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.

Gómez Navarro, D. (2015). Profesionistas emergentes: gestores y gestoras para el desarrollo en el sur de Veracruz. En Pérez Ruiz, M. L., Ruiz, V., y Velasco, S. (Coord.), *Interculturalidad(es). Jóvenes Indígenas: educación y migración* (137-168). México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.

Gómez, P. (1998). Las ilusiones de la identidad. La etnia como pseudoconcepto. *Gazeta de Antropología*, (14), pp. 1-16. Recuperado de [http://www.ugr.es/~pwlac/G14\\_12Pedro\\_Gomez\\_Garcia.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G14_12Pedro_Gomez_Garcia.html)

Gómez, P. (2006). La identidad étnica, la manía nacionalista y el multiculturalismo como rebrotes racistas y amenazas contra la humanidad. *Gazeta de Antropología*, (22), pp. 1-14. Recuperado de [http://www.ugr.es/~pwlac/G22\\_02Pedro\\_Gomez\\_Garcia.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G22_02Pedro_Gomez_Garcia.html)

González Apodaca, E. (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*. México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y Casa Juan Pablos.

- González Apodaca, E. (2013). Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca. La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes. *Perfiles Educativos*, (141), pp. 65-83.
- González Placer, F. (1998). En currículum multicultural: ¿una nueva figura del fundamentalismo escolar? En Santamaría, E., y González, F. (Coord.), *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad escolar* (25-36). Barcelona: Virus.
- González, L. (2011). *Concientización de las mujeres sobre su derecho a una vida libre de violencia en la cabecera municipal de Tatahuicapan de Juárez, Veracruz*. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Veracruzana Intercultural, Huazuntlán, Veracruz.
- Gramsci, A. (1972). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Barcelona: Ediciones Nueva Visión.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Gutiérrez Chong, N. (2001). Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano. México, D.F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Plaza y Valdés editores, Instituto de Investigaciones Sociales, Instituto Nacional Autónoma de México.
- Halbwachs, M. (2004 [1950]). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hamel, E. (2001). Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización. En Bein, R., y Born, J. (Ed.), *Políticas lingüísticas. Norma e identidad*. (143-170). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*, Colombia: Editorial Mc Graw-Hill.
- Hernández, H. (Coord.) (2007). *Los indios de México en el Siglo XXI*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM.
- Hernández, R. (2012). *La formación del Gestor Intercultural para el Desarrollo: el caso de los alumnos de la orientación en sustentabilidad UVI - Selvas*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz.
- Herrera, L. (2005). *Violencia masculina contra las mujeres dentro del matrimonio en una comunidad popoluca*. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Veracruzana, Xalapa, México.
- Hevia, F. (2010). Uso política de programas sociales y nuevos intermediarios institucionales: el programa Progreso/Oportunidades en el sur de Veracruz. *Desacatos*. (34), pp. 119-132.
- Hewstone, M. y Moscovici, S. (1986). De la ciencia al sentido común. En Moscovici, S. (Comp.), *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (679-710). España: Paidós.
- IESALC / UNESCO. (2006). Informe sobre Educación Superior en América Latina 2000-2005. Caracas: IESALC/UNESCO.

IIE. (2014). Proyectos financiados del Instituto en Investigación de la UV. Recuperado de <http://www.uv.mx/iie/proyectos-financiados/>. Accedido el 5 de marzo de 2014.

INEGI. (2010a). Cifras Censo 2010. Pajapan, Sotepan, Mecayapan, Tatahuicapan. México: INEGI.

INEGI. (2010b). Principales resultados del censo de población y vivienda 2010. Recuperado de [http://www.inegi.gob.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi\\_result/cpv2010\\_principales\\_resultadosVI.pdf](http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/cpv2010_principales_resultadosVI.pdf). Accedido el 26 de enero de 2012.

INEGI. (2010c). Escolaridad. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P>. Accedido el 26 de enero de 2012.

Instituto Indigenista Interamericano. (1941). Editorial. *América Indígena*, 1(1), pp. 5-6.

Instituto Veracruzano de las Mujeres. (2009). Diagnóstico sobre la situación de las mujeres con enfoque de género en la Sierra de Zongolica y Santa Martha del estado de Veracruz. Recuperado de <http://portal.veracruz.gob.mx/pls/portal/docs/PAGE/IVM/INSTITUTO/CEDOC/DIAGN%20STICO%20CDI%20VDIGITAL.PDF>. Accedido el 15 de mayo de 2012.

Intersaberes. (2014). Proyecto de investigación dedicado a los gestores(as) interculturales. IIE - UV. Recuperado de <http://intersaberes.org/>. Accedido el 12 de mayo de 2014.

ITESCO. (2013). Instituto Tecnológico Superior de Coatzacoalcos. Recuperado de <http://www.itesco.edu.mx/Web/>. Accedido el 14 de mayo de 2013.

Iturrioz, J. L. *et al.* (2002). *Reflexiones sobre la identidad étnica*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Jaloma Cruz, J., y López González, A. (2008). *Relaciones afectivas de estudiantes universitarios en un espacio intercultural: caso UVI Selvas*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Veracruzana. Veracruz, México.

Jiménez, J., Martínez R., y García, C. (2010). *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. México: SEP.

Jiménez, Y. (2005). *El proceso cultural en educación escolarizada: Educación Bilingüe Intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Granada, España.

Jiménez, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. México D.F.: SEP, CGEIB.

Jociles Rubio, M. I. (2005). El análisis del discurso: de cómo utilizar desde la antropología social la propuesta analítica de Jesús Ibáñez. *Avá. Revista de Antropología*, (7), pp. 1-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169021460009>

- Kleinert, C. (2012). *Formación de intérpretes sociales en México en el ámbito de la procuración y administración de justicia: el caso de Veracruz y Puebla*. (Avances de tesis de doctorado), Universidad Veracruzana. México.
- Korsbaek, L. y Sámano, M. A. (2007). El indigenismo en México: antecedentes y actualidad. *Ra Ximhai*, 3(1), pp. 125-224. Recuperado de <http://www.ejournal.unam.mx/rxm/vol03-01/RXM003000109.pdf>
- Kumar, A. y Stevanato, A. (2005). Violencia y tráfico de mujeres en México; una perspectiva de género. *Revista Estudios Feministas*. 13(3), pp. 507-524.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural*. Barcelona: Belloterra.
- Lahire, B. (Dir). (2005). *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu, deudas y críticas*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Lapassade, G. (1999). *Grupos, organizaciones e instituciones: La transformación de la burocracia*. Barcelona: Gedisa.
- Laplantine, F. (1996). *La descripción etnográfica*. Paris: Editions Nathan.
- Lazos, E., y Paré, L. (2000). *Miradas indígenas sobre una naturaleza entristecida; percepciones del deterioro ambiental entre nahuas del sur de Veracruz*. México: Plaza y Valdés Editores. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Léonard, E., y Velázquez, E. (2000). La reproducción de las pequeñas agriculturas en el Sotavento veracruzano: la articulación de enfoques disciplinarios y escalas de análisis. En Léonard, E. y Velázquez, E. (Coord.), *El Sotavento veracruzano. Procesos sociales y dinámicas territoriales* (11-24). México: CIESAS e Institut de Recherche pour le Développement.
- Levinson, B. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México: Aula XXI, Santillana.
- Levi-Strauss, C. (1977). *La identidad*. Barcelona: Petrel.
- Leyva Solano, X. (2005). Indigenismo, indianismo y ciudadanía étnica de cara a las redes neozapatistas. En Palacios Dávalos, P. (Comp.), *Pueblos indígenas, Estado y democracia* (279-310). Quito: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/davalos/CapLeyvaSolano.pdf>
- Lisbona, M. (Coord.) (2009). *La comunidad a debate. Reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo*. Tuxtla Gutiérrez: El Colegio de Michoacán y la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Llanes, G. (2008). Interculturalización fallida. Desarrollismo, neoindigenismo, y universidad intercultural en Yucatán, México. *Revista TRACE*, 53, pp. 49-63.
- López Bárcenas, F. (2005). *Los movimientos indígenas en México Rostros y caminos*. Oaxaca: Centro de Orientación y Asesoría a Pueblos Indígenas, A C y MC editores.

López Martínez, R. (2011). XV años de autonomía de la Universidad Veracruzana. *Econsulta*. Recuperado de <http://e-veracruz.mx/component/k2/item/6862-xv-a%C3%B1os-de-autonom%C3%ADa-de-la-universidad-veracruzana>. Accedido el 20 de febrero de 2011.

López Santillán, R. (2011). *Etnicidad y clase media. Los profesionistas mayas residentes en Mérida*. Yucatán, México: UNAM e Instituto de Cultura de Yucatán.

Macpherson, W. (1999). The Stephen Lawrence (Inquiry) 1999. Report of an inquiry by William Macpherson, Sir of Cluny. Presented to Parliament by the Home Secretary in February 1999. Recuperado de [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/277111/4262.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/277111/4262.pdf)

Malik, B. (2000). *Desarrollo de competencias interculturales en Orientación*. Madrid: UNED. Recuperado de [http://www.uned.es/centrointer/Competencias\\_interculturales.pdf](http://www.uned.es/centrointer/Competencias_interculturales.pdf)

Marroquín, A. (1972). *Balance del indigenismo. Informe sobre la política indigenista en América*. México: Instituto Indigenista Interamericano.

Martín Criado, E. (2008). El concepto de campo como herramienta metodológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (123), pp. 11-33. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99712081001>

Martínez, N. (2011). Sólo 2% de indígenas llega a la universidad: SEP. *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/186423.html>. Accedido el 21 de junio de 2011.

Martínez, R. y Janssen, E. (2007). Una propuesta para estimar la población indígena en México, a partir de los datos censales. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 21(62), pp. 457 – 471. Recuperado de [http://revistas.colmex.mx/revistas/11/art\\_11\\_1127\\_8544.pdf](http://revistas.colmex.mx/revistas/11/art_11_1127_8544.pdf)

Martuccelli, D. (2008). Etnicidades modernas: identidad y democracia. En Gutiérrez Martínez, D. y Balslev, H. *Revisitar la etnicidad. Miradas cruzadas en torno a la diversidad* (41-67). México: Siglo XXI, El Colegio de Sonora y El Colegio Mexiquense.

Marzal, M. (1993). *Historia de la antropología indigenista. México y Perú*. Barcelona: Editorial Anthropos y Editora Regional de Extremadura.

Mateos Cortés, L. (2010a). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Granada, España.

Mateos Cortés, L. (2010b). El discurso intercultural en la regionalización universitaria. El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural sede Selvas. En Dietz, G., Regalado, R. y Contreras, R. (Coord.), *Pluriculturalidad y Educación. Foro Internacional sobre multiculturalidad* (86-103). Guanajuato: Universidad de Guanajuato. Recuperado de [www.eumed.net/libros/2010d/775/](http://www.eumed.net/libros/2010d/775/)

Mato, D. (2005). Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. *Revista Alceu*, 6(11), pp. 120-138. Recuperado de [http://publique.rdc.puc-rio.br/revistaalceu/media/Alceu\\_n11\\_Mato.pdf](http://publique.rdc.puc-rio.br/revistaalceu/media/Alceu_n11_Mato.pdf)

Mato, D. (2007). Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. *Revista Nómadas*, (27), pp. 62 – 73. Recuperado de

<http://www.ucentral.edu.co/NOMADAS/nunme-ante/26-30/nomadas27/5-INTERCULTURALIDAD.pdf>

Mato, D. (Coord.) (2008). *Diversidad Cultural e Intercultural; experiencias en América Latina*, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO. Recuperado de [http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20&catid=3&Itemid=14&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=20&catid=3&Itemid=14&lang=es)

Mato, D. (2009). Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina: panorama regional, procesos de construcción institucional, logros, innovaciones y desafíos. En D. Mato (Ed.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (13-78). Caracas, Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Matus, M. L. (2008). *Experiencia escolar de los estudiantes indígenas. El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural, Región Selvas*. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Veracruzana, Xalapa, México.

Matus, M. L. (2010). *Diversidades e identidades de los estudiantes universitarios en sus experiencias escolares. El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural, región Selvas, Xalapa, Veracruz*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Veracruzana, Xalapa, México.

Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. USA: Sage Publications.

May, S. (1999). *Indigenous Community – Based Education*. Ireland: Multilingual Matters Ltd.

Mayorga, P. (2013). Cruzada contra el Hambre no será asistencialista. Entrevista a Rosario Robles el 16 de febrero. *Revista proceso en línea*. Recuperado de: <http://www.proceso.com.mx/?p=333812>. Accedido el 26 de marzo de 2013.

Meseguer, S. (2009). Complejidad intercultural y experiencias de institucionalización. En Alatorre Frenk, G. (Coord.), *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural* (61 – 76). Xalapa: UVI.

Meseguer, S. (2012). *Imaginarios de futuro de la juventud rural. Educación Superior Intercultural de la Sierra Zongolica, Veracruz, México*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Granada, España.

Meseguer, S. y Flores Rodríguez, R. (2009). LGID: una experiencia innovadora de educación superior en la Universidad Veracruzana. *Ponencia en innovación Educativa en México. Propuestas metodológicas y experiencias*, México.

Mestries, F. (2006). *El Agrobarzón de sur de Veracruz, México, y la emergencia de asociaciones ganaderas libres (1995-2007)*. Veracruz: UAM-Azcapotzalco.

Mignolo, W. (2000a). *Local Histories/Global Designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. New Jersey: Princeton University Press.

- Mignolo, W. (2000b). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En Lander, E. (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (1-19). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/mignolo.rtf>
- Misión Indígena Bawinokachi. (2014). Colegio Cervantes Costa Rica. Recuperado de <http://www.cervantes.edu.mx/bawino/>. Accedido el 26 de abril de 2014.
- Molina Roldán, A., et al. (2012). *Usos del tiempo y consumo cultural de los estudiantes universitarios*. México: ANUIES.
- Montero Mendoza, E. (2011). Percepción de los habitantes indígenas de áreas rurales respecto al primer nivel de atención médica. El caso del sureste de Veracruz, México. *Revista Salud Colectiva*, 7(1), pp.73-86. Recuperado de <http://www.unla.edu.ar/saludcolectiva/revista19/6.pdf>
- Morales, H. (2012). Orizaba: se ajustará modelo de la Universidad Veracruzana Intercultural. Enlace Veracruz 212. Recuperado de <http://enlace.vazquezchagoya.com/nota.php?id=27727>. Accedido el 15 de octubre de 2012.
- Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. En Morin, E. *La inteligencia ciega* (27-32). Barcelona: Gedisa.
- Mosley, Al., y Capaldi, N. (1996). *Affirmative Action: social justice or unfair preference?* Lanham, USA: Rowman y Littlefield.
- Muñoz, H. (2002). La diversidad de las reformas educativas interculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2), pp. 1-22. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/58>
- Navarrete, F. (2008). Los pueblos indígenas de México. *Pueblos indígenas de México Contemporáneo*. México: CDI.
- Niño-Murcia, M. y Rothman, J. (Ed.) (2008). *Bilingualism and identity: Spanish and the crossroads with other languages*. USA: John Benjamins Publishing Co.
- Noboa, P. (2005). La matriz Colonial, los movimientos sociales y los silencios de la modernidad. En Walsh, C. (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas* (71 - 110) Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.
- Ochoa, R. (2000). La construcción de un sistema regional complejo en torno a dos polos rectores: Acayucan y Minatitlán-Coatzacoalcos. En Léonard, E., y Velázquez, E. (Coord.), *El Sotavento veracruzano. Procesos sociales y dinámicas territoriales* (63-81). México: CIESAS.
- Olivé, L. (1999). *Multiculturalismo y pluralismo*. México: Paidós, UNAM.
- Olivé, L. (2004). *Interculturalismo y justicia Social*. México: UNAM.
- Olivera Rodríguez, I. (2013). *¿Desarrollo o bien vivir? Efecto educativo en un contexto intercultural, Experiencias de mujeres indígenas en Huazuntlán – Veracruz*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Autónoma Nacional de México.

Ong, A. (1999). *Flexible Citizenship: The Cultural Logics of Transnationality*. Durham: Duke University Press.

PAEIIES. (2011a). Servicios que ofrecen las Unidades de Apoyo Académico. Recuperado de <http://paeiies.anuies.mx/index.php?pagina=servicios.html>. Accedido el 2 de mayo de 2011.

PAEIIES. (2011b). Directorio. Recuperado de <http://paeiies.anuies.mx/index.php?pagina=directorio.html>. Accedido el 2 de mayo de 2011.

PAEIIES. (2012). Cobertura. Recuperado de <http://paeiies.anuies.mx/index.php?pagina=cobertura.html>. Accedido el 22 de julio de 2012.

PAEIIES. (2013). Información general. Recuperado de <http://paeiies.anuies.mx/public/>. Accedido el 10 de septiembre de 2013.

Paraizo, J., y Moreira, R. (2007). La educación escolar indígena en Brasil y México: diálogos y negociaciones entre Estado y actores indígenas. En García, S., y Paladino, M. (Ed.), *Educación escolar indígena. Investigaciones en Brasil y Argentina* (77-100). Buenos Aires: Antropofagia.

Pérez Ruíz, M. L. (2003). El movimiento indígena nacional. ¿Único actor capaz de “destrabar” el conflicto? *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 46, (188-189), pp. 103-119.

Pérez Ruiz, M. L. (2005). La identidad nacional entre los mayas. Una ventana al cambio generacional. En Raúl Bejar y Héctor Rosales (Coord.), *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural* (111-133). México: Nuevas miradas, CRIM-UNAM.

Pérez Ruiz, M. L. (2008). Jóvenes indígenas en América Latina: ¿Globalizarse o morir? En Pérez Ruiz, M. L. (Coord.), *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina* (9-41). México: INAH.

Pérez Ruiz, M. L. (2009). La comunidad indígena contemporánea. Límites, fronteras y relaciones interétnicas en Lisboa, M. (Coord.) (2009). *La comunidad a debate. Reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo* (87-100). Tuxtla Gutiérrez: El Colegio de Michoacán y la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Pérez Ruiz, M. L. y Argueta, A. (2011). Saberes indígenas y diálogo intercultural. *Revista Electrónica Cultura Científica y Saberes Locales*, 5(10), pp. 31-56. Recuperado de <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num10/PerezyArgueta.pdf>

Pilkington, A. (2004). Institutional racism in the academy? Comparing the police and University in Midshire. En Law, I., Phillips, D. y Turney, L. (Coord.) *Institucional racism in higher education* (7-25). Oxford: Trentham.

Pineda, L. O. (2002). Maestros bilingües, burocracia y poder político en los Altos de Chiapas. En Viqueira, J. P., y Ruz, M. H. (Coord.), *Chiapas. Los rumbos de otra historia* (279-300). México, D.F: CIESAS y UNAM, Centro de Estudios Mayas del Instituto de Investigaciones Filológicas.

Presidencia de la República (2012). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Eje 4 sustentabilidad (232-239). Recuperado de [http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/Eje4\\_Sustentabilidad\\_Ambiental/eje\\_4\\_Sustentabilidad\\_Ambiental.pdf](http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/Eje4_Sustentabilidad_Ambiental/eje_4_Sustentabilidad_Ambiental.pdf)

Policía Comunitaria. (2013). Sistema de Seguridad y Justicia Comunitaria de la Costa Chica y Montaña de Guerrero Recuperado de [www.policiacomunitaria.org](http://www.policiacomunitaria.org). Accedido el 6 de marzo de 2013.

Quesnel, A. (2004). Poblamiento, regulaciones agrarias y movilidad en el sur del estado de Veracruz. En Léonard, E., Quesnel, A., y Velázquez, E. (Coord.), *Políticas y regulaciones agrarias. Dinámicas de poder y juegos de actores en torno a la tenencia de la tierra* (41-71). México, D. F: Ciesas, IRD, Porrúa.

Quijano, A. (1989). *Modernidad, Identidad y Utopía en América Latina*. Lima: Ediciones Sociedad y Política.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Revista Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I. Journal of World-Systems Research*, 6(2), pp. 342-386. Recuperado de <http://jwsr.ucr.edu>

Quijano, A. (2001). *Colonialidad del Poder, Globalización y Democracia*. Caracas: Instituto de Estudios Internacionales Pedro Gual.

Radio Aamay Iyoltokniwan. (2009). Radio comunitaria. Recuperado de <http://radiocomunitariaamay.blogspot.mx/>. Accedido el 25 de febrero de 2011.

Ranking Web of World Universities. (2012). Top Latin America. Recuperado de [http://www.webometrics.info/top100\\_continent.asp?cont=latin\\_america](http://www.webometrics.info/top100_continent.asp?cont=latin_america). Accedido el 16 de noviembre de 2013.

Reguillo, R. (Coord.) (2010). *Los jóvenes en México*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las artes y Fondo de Cultura Económica.

Restrepo, E. (2004). *Teorías contemporáneas de la etnicidad Stuart Hall y Michel Foucault*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca.

Rockwell, E. (2005 [1995]) (Coord). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México D.F.

Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares: Hacia una antropología histórica de procesos educativos. *Revista de Antropología Social*, (16), pp. 175-212.

Rockwell, E. (2008). *La experiencia etnográfica: una antropología histórica de la educación*, Buenos Aires, Paidós.

Rodríguez, F., y Seda, I. (2013). El papel de la participación de estudiantes de Psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional. *Perfiles educativos*, 35(140), pp. 82-99. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982013000200006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000200006&lng=es&tlng=es)

Rodríguez, J. (2000). El parcelamiento ejidal y los cambios en las estrategias de reproducción socioeconómica en una comunidad popoluca de la Sierra de Santa Marta. En Léonard, E., y Velázquez, E. (Coord.), *El Sotavento veracruzano. Procesos sociales y dinámicas territoriales* (153-159). México: CIESAS.

- Romero, C. y Yurén, M. T. (2007). Ethos profesional, dispositivo universitario y co-formación. *Reencuentro, Análisis de Problemas Universitario*, (49), pp. 22-29. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/340/34004904.pdf>
- Ruiz Lagier, V. (2010). Reflexiones en torno a las acciones afirmativas y el programa de apoyo a estudiantes indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAAEIS) en México. En S. y Jablonska, A. (Coord.) *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (223-242). México D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruiz Lagier, V. (2011). Las mujeres indígenas y su acceso a la educación superior, dos casos de estudio. En Didou y Remedi (Coord.) *Educación superior de carácter ético en México: pendientes para la reflexión* (127-151) México D.F.: Cinvestav y Senado de la República LXI Legislatura.
- S/a. (2011). Paro estudiantil en la UVI. *Prensa popular del Totonacapan y la Huateca*, (74). Recuperado de [http://dc170.4shared.com/doc/JLH4\\_Gvi/preview.html](http://dc170.4shared.com/doc/JLH4_Gvi/preview.html). Accedido el 17 de octubre de 2011.
- S/a. (2012). UVI inauguró oficina de Unidad de Enlace Académico. *Periódico Universo*, 10(476). Recuperado de [http://www.uv.mx/universo/476/campus/campus\\_04.htm](http://www.uv.mx/universo/476/campus/campus_04.htm). Accedido el 16 de marzo de 2012.
- S/a. (2015). La UVI enriquece a los universitarios: Rectora. *Crónica del poder.com*. Recuperado de <http://cronicadelpoder.com/vida-universitaria/201503/la-uvi-enriquece-los-universitarios-rectora>. Accedido el 4 de marzo de 2015.
- Saéz Carreras, J., y García Martínez, A. (1998). *Del racismo a la interculturalidad, competencia de la educación*. Madrid: Narcea.
- Samano, M. (2007). El indigenismo: antecedentes y actualidad. *Ra Ximhai*, 3(1), pp. 195-224. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=46130109>
- Sánchez, M. (2008). *Ni tanto, ni tan poco; la enseñanza escolarizada de contenidos ambientales en Pajapan, Veracruz*. México: CIESAS.
- Sandoval, E., Guerra E., y Contreras, R. (2010). *Experiencias microescolares de interculturalidad, proyectos e ideas*. España: Enciclopedia y Biblioteca Virtual de las Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas (EUMEDNET). Recuperado de [www.eumed.net/libros/2010e/845/](http://www.eumed.net/libros/2010e/845/)
- Santamaría, E. (1998). La educación escolar, es como es. En Santamaría, E. y González, F. (Coord.) *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad escolar*, (13-36). Barcelona: Virus.
- Sartori, G. (2003). *La sociedad multiétnica*. Madrid: Taurus.
- Schmelkes, S. (2003). Educación Superior Intercultural, el caso de México. *Ponencia en Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas: "Vincular los Caminos a la Educación Superior"*. México. Recuperado de [http://www.anuies.mx/e\\_proyectos/pdf/La\\_educ\\_sup\\_indigena.pdf](http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/La_educ_sup_indigena.pdf)

Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(29), pp. 9-13. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002002>

Schmelkes, S. (Coord.) (2006a). *Memoria: foro de consulta sobre los conocimientos y valores de los pueblos originarios del sur de Veracruz; hacia la construcción de una educación intercultural*. México: SEP.

Schmelkes, S. (Coord.) (2006b). *Memoria: foro de consulta sobre los conocimientos y valores del pueblo Náhuatl; hacia la construcción de una educación intercultural*. México: SEP.

Schmelkes, S. (2008a). Creación y desarrollo inicial en México; problemas, oportunidades y retos. En Mato, D. (Coord.), *Diversidad Cultural e Intercultural; experiencias en América Latina, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)* (329-338) UNESCO. Recuperado de [http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20&catid=3&Itemid=14&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=20&catid=3&Itemid=14&lang=es)

Schmelkes, S. (2008b). Las Universidades Interculturales en México: ¿Una Contribución a la Equidad en Educación Superior? *Ponencia en II Foro de Educación Superior Inclusiva*, México. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-174704\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-174704_archivo.pdf)

Secretaría de Gobernación. (2014). Comisión para el diálogo con los pueblos indígenas de México. Recuperado de [http://www.cdpim.gob.mx/v4/01\\_principios\\_index.html](http://www.cdpim.gob.mx/v4/01_principios_index.html). Accedido el 12 de febrero de 2014.

SEGOB. (2014). Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018, publicado en el Diario Oficial de la Federación con fecha el 28 de abril de 2014. Recuperado de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5342484&fecha=28/04/2014](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342484&fecha=28/04/2014) . Accedido el 28 de julio de 2014.

SEP. (1971) *¿Ha fracasado el indigenismo?* México D.F.: SEP.

SEP. (2014). Becas Pronabes. Recuperado de <http://ses2.sep.gob.mx/pronabes/>. Accedido el 16 de octubre de 2014.

SEP. (2015). Universidades Interculturales. Recuperado de [http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/universidades\\_interculturales](http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/universidades_interculturales). Accedido el 2 de enero de 2015.

Smith, A.D. (1986). *The ethnic origins of nations*. Oxford: Basil Blackwell.

Soriano, E. (Coord.) (2003). *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid: Editorial la Muralla.

Soriano, S. (Coord.) (2009). *Los indígenas y su caminar por la autonomía*. México D.F.: UNAM, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe (CIALC).

Staples, A. (1996). Una falsa promesa: la educación indígena después de la independencia. En Gonzalbo, P. (Coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica* (53-63). México: El Colegio de México y la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Sverdlick, I. (2007). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Taylor, Steven J., y Bogdan, Robert. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación, La búsqueda de significados*. España: Paidós.
- Téllez, S. (2010). Universidad para Indígenas. Entrevista realizada por Partida, Xóchitl. *Proyecto Veracruz*. Recuperado de <http://www.proyectoveracruz.com/?p=11405>. Accedido el 25 de octubre de 2010.
- Hernández Reyna, M., Terrazas, A., Mateos, L., et al. (2006). *Hacia la comprensión de la interculturalidad*. Xalapa: UVI. Recuperado de [http://www.uv.mx/uvi/universidad/documents/UVI\\_ComprensionInterculturalidad.pdf](http://www.uv.mx/uvi/universidad/documents/UVI_ComprensionInterculturalidad.pdf)
- Terrén, E. (2002). La etnicidad y sus formas: aproximación a un modelo complejo de la pertenencia étnica. *Papers*, (66), pp. 45-57. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n66/02102862n66p45.pdf>
- Touraine, A. (2001). *El fin de la ola liberal*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales (UBA)/Ediciones Manantial.
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*. 3(5), pp. 83-9. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200506>
- URACCAN. (2014). URACCAN. Recuperado de <http://www.uraccan.edu.ni/>. Accedido el 5 de septiembre de 2014.
- Urteaga, M. (2010). Género, clase y etnia. Los modos de ser joven. En Reguillo, R. (Coord.) *Los jóvenes en México* (15-51). México: Consejo Nacional para la Cultura y las artes y Fondo de Cultura Económica.
- UV. (2008). Plan General de Desarrollo 2025 de la Universidad Veracruzana. Recuperado de <http://www.uv.mx/planeacioninstitucional/documentos/documents/PlanGeneraldeDesarrollo2025.pdf>. Accedido el 24 de febrero de 2010.
- UV. (2012). Información estadística de la UV. Recuperado de <http://www.uv.mx/informacion-estadistica/uv-numeros/documents/UVennumerosabril2012.pdf>. Accedido el 30 de enero de 2012.
- UV. (2014a). Misión de la Universidad Veracruzana. Recuperado de <http://www.uv.mx/universidad/info/mision.html>. Accedido el 17 de marzo de 2014.
- UV. (2014b). Región Coatzacoalcos-Minatitlán. Recuperado de <http://www.uv.mx/coatza/>. Accedido el 17 de marzo de 2014.
- UVI. (2005). Programa General. Universidad Veracruzana y Universidad Veracruzana Intercultural. Xalapa, Veracruz: UVI.
- UVI. (2007). Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo. Programa multimodal de Formación Integral. Xalapa, Veracruz: UVI.

- UVI. (2011). Relación de antologías. 2005-2010. Baúl Bibliográfico UVI. Recuperado de <http://www.uv.mx/bbuvi/antologias3.html>. Accedido el 12 de mayo de 2013.
- UVI. (2012a). Memoria del Foro General UVI. Recuperado de [http://www.uv.mx/uvi/documents/Memoria\\_Foro\\_Gral\\_UVI.pdf](http://www.uv.mx/uvi/documents/Memoria_Foro_Gral_UVI.pdf). Accedido el 20 de mayo de 2012.
- UVI. (2012b). Mensaje del Director de la Universidad Veracruzana Intercultural, Dr. Mariano Báez Landa, para dar la bienvenida al ciclo 2012-2013. Recuperado de [http://www.uv.mx/uvi/Bienvenida\\_2012-2013.html](http://www.uv.mx/uvi/Bienvenida_2012-2013.html). Accedido el 21 de mayo de 2012.
- UVI. (2012c). Becas para universitarios. Recuperado de [http://www.uv.mx/uvi/blog/wp-content/uploads/2012/01/PBU2012\\_Triptico.pdf](http://www.uv.mx/uvi/blog/wp-content/uploads/2012/01/PBU2012_Triptico.pdf). Accedido el 15 de mayo de 2012.
- UVI. (2012d). Unidad de enlace académico, objetivos. Recuperado de <http://www.uv.mx/uvi/cuerpo/ueas/UEAs-Objetivos.html>. Accedido el 15 de mayo de 2012.
- UVI. (2012e). Video de los foros de discusión en UVI Xalapa, diciembre de 2011.
- UVI. (2014). Perfil de egreso. Recuperado de <http://www.uv.mx/uvi/licenciatura-en-gestion-intercultural-para-el-desarrollo/nuestros-egresados/>. Accedido el 29 de junio de 2014.
- UVI Selvas. (2011a). Relatoría del foro regional Selvas: balance y perspectivas a seis años. Documento interno. Noviembre de 2011. Huazuntlán, Mecayapan.
- UVI Selvas. (2011b). Programa de seguimiento de egresados. Documento de trabajo interno. Marzo de 2011. Huazuntlán, Mecayapan.
- Valenzuela, J. M. (2000). Formas de agregación juvenil. En Pérez Islas, J. A. (Coord.), *Jóvenes, una evaluación del conocimiento. La investigación sobre juventud en México, 1986-1999*, (405-516). México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Vargas Montero, G. (2004). *De Brujos y Curanderos*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana. Recuperado de <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/8964/1/Pages127-147.pdf>
- Vargas, M. E. (1994). *Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964 – 1982)*. México D.F.: Ciesas.
- Vázquez, F. (2010). Religious connivance in an indigenous village: the case of Mecayapan, Mexico. *Revista Antíteses*, 3(5), pp. 95-124. Recuperado de <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>
- Vázquez, V., y Godínez, M. L. (2005). Cambio social y estatus masculino en la cacería indígena. Un estudio de caso del sureste Veracruzano. *Revista Relaciones*, 26(103), pp. 134-167. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/137/13710305.pdf>
- Velasco, H., y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. España: Trotta.

- Velasco, T. (2010). Reforma agraria y movilización campesina en Veracruz (México) durante el siglo XX. *Revista del CESLA*, (13), pp. 579-594.
- Velázquez, E. (1997). La apropiación entre nahuas y popolucas de la Sierra de Santa Marta, Veracruz. En Hoffmann, O., y Salmerón, F. (Coord.), *Nueve estudios sobre el espacio representación y formas de apropiación* (114-128). México DF.: Casa Chata.
- Velázquez, E. (2000). Ganadería y poder político en la sierra de Santa Marta, Veracruz. En Léonard, E., y Velázquez (Coord.) *El Sotavento veracruzano. Procesos sociales y dinámicas territoriales* (111-127). México: CIESAS.
- Velázquez, E. (2001). El territorio de los popolucas de Sotepan, Veracruz: transformaciones en la organización y apropiación del espacio. *Relaciones*, 22(22), pp. 15-48.
- Velázquez, E. (2010a). Los retos de la política forestal en zonas indígenas de México: un estudio de caso del istmo Veracruzano. *Revista Estudios Agrarios*, (44), pp. 125-140.
- Velázquez, E. (2010b). Reformulaciones locales de la ciudadanía agraria en una región indígena del Istmo veracruzano. *Liminar, Estudios Sociales y Humanísticos*, 8(1), pp. 13-30. Recuperado de [http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/745/Resumenes/74516322002\\_Resumen\\_1.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/745/Resumenes/74516322002_Resumen_1.pdf)
- Velázquez, E. (2010c). Discurso en Foro Interactoral del bicentenario en UVI Selvas, noviembre 2010.
- Villoro, L. (1996). *Los grandes momentos del indigenismo en México*. México D.F.: El Colegio de México, El Colegio Nacional y el Fondo de Cultura Económica.
- Walsh, C. (2005a). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2005b). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46) 39-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86012245004>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L., Walsh, C. (Ed.), *Construyendo interculturalidad crítica* (75-96). La Paz: Instituto Internacional de Investigación. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.pdf>
- Walsh, C. (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. *Ponencia presentada en el Cuarto Seminario Internacional "Etnoeducacion e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes"*, CEDET, Lima, septiembre de 2011.
- Warman A., y Argueta, A. (Coord.) (1991). *Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades UNAM.
- Warman, A. (2003). *El concepto de indígena. Los indios mexicanos en el umbral del milenio*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Weber, M. (1964). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México - Buenos Aires: FCE.
- Wieser, M. (2010). *Interkulturelle Universitäten in Meiko Chacen, Herausforderungen und Grenzen am Beispiel der Universidad Veracruzana Intercultural*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Viena, Austria.
- Wieviorka, M. (2007). Identidades, desigualdades, globalización. En Sánchez, M. E. (Coord.), *Identidades, globalización e inequidad. Ponencias magistrales de la Cátedra Alain Touraine* (37-50). Puebla, México: Universidad Iberoamericana Puebla, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Universidad Iberoamericana León.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía y la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Zambrano, C. (2003). *Etnopolíticas y Racismo. Conflictividad y desafíos interculturales en América Latina*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Zanatta, E., Yurén, T., y Faz Govea, J. (2010). Las esferas de la identidad disciplinar, profesional e institucional en la universidad pública mexicana. *Argumentos*, 23(62), pp. 87-104. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S018757952010000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018757952010000100004&lng=es&tlng=es)
- Zapata, C. (2008). *Indígenas y educación superior en América Latina: los casos de Ecuador, Bolivia y Chile*. Quito: Fundación Equitas. Recuperado de [http://www.isees.org/e107\\_files/downloads/isees\\_articulo\\_4e.pdf](http://www.isees.org/e107_files/downloads/isees_articulo_4e.pdf)
- Zárate Hernández, E. (2009) La comunidad imposible. Alcances y paradojas del moderno comunismo. En Lisbona, M. (Coord.), *La comunidad a debate. Reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo* (61-86). Tuxtla Gutiérrez: El Colegio de Michoacán y la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Zebadúa, J. P. (2008). *Culturas juveniles en contextos globales. Estudio sobre construcción de los procesos identitarios de las juventudes contemporáneas*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Granada, España.
- Zebadúa, J. P. (2011). Cultura, identidades y transculturalidad. Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas. *LiminaR*, 9(1), pp. 36-47.
- Zolla, C. y Zolla Márquez, E. (2004). *Los Pueblos Indígenas de México, 100 preguntas. Colección la pluralidad cultural en México*. México D.F.: UNAM.

## Lista de gráficos

### Esquemas

- |  |     |
|--|-----|
| 1. El campo universitario UVI sede las Selvas      | 124 |
| 2. Investigación, docencia y vinculación en la UVI | 212 |

### Tablas

- |  |     |
|--|-----|
| 1. Actores de la investigación   | 134 |
| 2. Estado de las viviendas en la SSM según Censo INEGI (2010)                      | 156 |
| 3. Escuelas de educación básica y media superior en 2009, según datos INEGI (2010) | 163 |
| 4. Principales características de las regiones interculturales de la UVI           | 201 |
| 5. Población de estudiantes en sedes de la UVI                                     | 203 |

### Mapas

- |  |     |
|--|-----|
| 1. El estado de Veracruz de Ignacio de la Llave                          | 146 |
| 2. La Sierra de Santa Marta (SSM)  | 146 |
| 3. Ubicación de las cuatro sedes regionales de la UVI                    | 201 |
| 4. Municipios que integran la región intercultural de la UVI sede Selvas | 215 |

### Gráficas

- |  |     |
|--|-----|
| 1. Municipios con 40% y más de población indígena según grado de marginación | 155 |
| 2. Ingreso y egreso UVI cuatro sedes 2005 - 2007                             | 204 |
| 3. Ingreso y egreso UVI Selvas 2005 -2011                                    | 220 |



## Lista de abreviaturas

|                |  |
|----------------|--|
| <b>ANPIBAC</b> | Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües                        |
| <b>ANUIES</b>  | Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior   |
| <b>AVELI</b>   | Academia Veracruzana de Lenguas Indígenas                                    |
| <b>CBTA</b>    | Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario                              |
| <b>CEBETIS</b> | Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios                |
| <b>CENEVAL</b> | Centro para la Evaluación para la Educación Superior                         |
| <b>COBAEB</b>  | Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz                                |
| <b>CDI</b>     | Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas                |
| <b>CIEES</b>   | Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior A.C |
| <b>CONAFE</b>  | Consejo Nacional de Fomento Educativo  |
| <b>CCR</b>     | Consejo Consultivo Regional  |
| <b>CGEIB</b>   | Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe                   |
| <b>DUVI</b>    | Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural                        |
| <b>DGEI</b>    | Dirección General de Educación Indígena                                      |
| <b>DRS</b>     | Desarrollo Regional Sustentable  |
| <b>EZLN</b>    | Ejército Zapatista de Liberación Nacional                                    |
| <b>CNI</b>     | El Consejo Nacional Indígena   |
| <b>ENDIREH</b> | Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares         |
| <b>FCIP</b>    | Frente Cívico Indígena de Pajapan  |
| <b>FF</b>      | Fundación FORD   |
| <b>GAI</b>     | Gestión y Animación Intercultural  |
| <b>GID</b>     | Gestión Intercultural para el Desarrollo                                     |
| <b>IDH</b>     | Índice de Desarrollo Humano  |
| <b>IES</b>     | Instituciones de Educación Superior  |
| <b>IIE</b>     | Instituto de Investigaciones en Educación                                    |
| <b>IMSS</b>    | Instituto Mexicano del Seguro Social   |
| <b>INEGI</b>   | Instituto Nacional de Estadística y Geografía                                |
| <b>INALI</b>   | Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas                                  |
| <b>INI</b>     | Instituto Nacional Indigenista   |
| <b>ITESCO</b>  | Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Coatzacoalcos              |
| <b>IVEA</b>    | Instituto Veracruzano de Educación para Adultos                              |
| <b>IVE</b>     | Instituto Veracruzano de Educación Superior                                  |
| <b>IAP</b>     | Investigación Acción Participativa   |
| <b>IV</b>      | Investigación Vinculada  |
| <b>LGID</b>    | Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo                     |
| <b>MEI</b>     | Maestría en Educación Intercultural  |
| <b>MEIF</b>    | Modelo Educativo Integral y Flexible   |
| <b>MAIZ</b>    | Movimiento Agrario Indígena Zapatista  |
| <b>ONG</b>     | Organización No Gubernamental  |
| <b>PAN</b>     | Partido de Acción Nacional   |
| <b>PRI</b>     | Partido Revolucionario Institucional   |

**PAAEI** Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas  
**PROCEDE** Programa de Certificación de los Derechos Ejidales  
**PNUD** Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo  
**PRONABES** Programa Nacional de Becas para la Educación Superior  
**SEDESOL** Secretaria de Desarrollo Social  
**REDUI** Red de Universidades Interculturales  
**SEP** Secretaría de Educación Pública  
**SNTE** El Sindicato de Trabajadores de la Educación  
**SSM** Sierra de Santa Marta  
**TLC** Tratado de Libre Comercio  
**UNAPEI** Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas  
**UEA** Unidades de Enlace Académico  
**UCIPP** Unión de Comunidades Independientes de los Pueblos Popolucas  
**UdeG** Universidad de Guadalajara  
**UTAI** Unidades de Transversalización Académica Intercultural  
**UV** Universidad Veracruzana  
**UVI** Universidad Veracruzana Intercultural  
**UI's** Universidades Interculturales