



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Región Xalapa

Doctorado en Investigación Educativa

Veredas de montaña: experiencias interculturales de estudiantes universitarias en Tequila, Veracruz

Tesis para obtener el grado de Doctor en
Investigación Educativa

Presenta:

Cuauhtémoc Jiménez Moyo

Director:

Gunther Dietz

Junio de 2023

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación
Región Xalapa

Doctorado en Investigación Educativa

*Veredas de montaña: experiencias interculturales de estudiantes
universitarias en Tequila, Veracruz*

Tesis para obtener el grado de Doctor en
Investigación Educativa

Presenta:
Cauhtémoc Jiménez Moyo

Director:
Dr. Gunther Dietz

Dra. Lilia Irlanda Villegas Salas, presidenta del jurado
Dr. Sergio Iván Navarro Martínez, Secretario
Dra. María Guadalupe Huerta Morales, Vocal
Dra. Erica Elena González Apodaca, Vocal
Dra. Inés Olivera Rodríguez, Vocal
Dra. Laura Selene Mateos Cortés, Suplente
Dr. Raúl Homero López Espinoza, Suplente

Dedicatoria y agradecimientos

Dedico este trabajo a Bruno Ebatí Jiménez Ávila y a Adriana Aurora Ávila Pardo: mi sentido.

Dedico también mi tesis a Sofía Rojas, Adhara Villamar, Antonia Sánchez, Eleazar Tzanahua, Mary Jose Bravo, Fabricia Puertos y a Blanca García por ser mis grandes maestras y las protagonistas principales de este trabajo.

Agradezco a Angélica Rosas, Areli Hernández, Carmen Texcahua, Jesús Antonio, Corazón Tlehuacte, Christian Armando López, Zared García, José Christian Ascención, Nastenka López, Victor Quiahua, Gaby Citlahua, Valentín Schulz, Reynaldo Zabaleta, Angélica Hernández y a Jesús Alberto Flores por contribuir a esta investigación por medio de cartas, audios o debates virtuales.

Mi gratitud a Gunther Dietz, mi director del trabajo, por su guía paciente y su talento infinito.

Agradezco también a Laura Selene Mateos Cortés, a Érica González Apodaca, a Homero López Espinosa, a Irlanda Villegas Salas, a Inés Olivera Rodríguez, a Agustín García Márquez, a Roxana Zermeño y a Guadalupe Huerta Morales, por su cuidadosa revisión de mi trabajo, desde que era tan sólo una idea en mi corazón hasta ahora, que es una tesis de cuerpo entero.

También va mi cariño y agradecimiento al grupo de amigos que me hizo disfrutar el doctorado como si éste fuera un regalo divino: Mary Carmen, Carlitos Rojas, Javi, Betza, Leo y José Miguel. La mensidad.

Finalmente, agradezco a mis amados padres: la maestra Olga Moyo Acosta y el maestro Ernesto Jiménez Velázquez.

Índice

Dedicatoria y agradecimientos	1
I. Introducción. Estela de sentido: identidad, etnicidad e interculturalidad en estudiantes de la UVI	4
Horizonte de enunciación.....	19
II. Huellas en la arena del mar: hacia una investigación intercultural.....	20
II.1 La pureza se desvanece	20
II.2 El cristal con que se mira	24
II.3 Experiencia intercultural.....	29
II.4 Verdad o sentido.....	30
II.5 Polifonía.....	32
II.6 Descripción tensa.....	33
II.7 Etnografía como fuente.....	35
II.8 Ontología hermenéutica; metodología intercultural	41
II.9 La risa de Dios.....	42
II.9.1 Informantes o colaboradores	50
Horizonte de enunciación.....	54
III. Proyectando las certezas del investigador: hacia un entramado conceptual	55
III.1 Estado y etnicidad	55
III.2 Estado y educación.....	64
Horizonte de enunciación.....	72
III.3 Reproducir y transformar: educación como proceso en tensión	73
Horizonte de enunciación.....	76
III.4 Apropiación: entre la inercia y la libertad.....	77
III.5 Ideología y apropiación	80
III.6 Educación intercultural.....	83
III.7 Enlaces abstractos: cultura, identidad, etnicidad y apropiación	89
Horizonte de enunciación.....	95
III.8 Vinculación comunitaria: central en el modelo educativo de la UVI.....	96
III.9 Vinculación convencional y vinculación comunitaria en la UVI.....	98
Horizonte de enunciación.....	110
IV. Entre neblina y montañas: la UVI entre historia y contexto	111

IV.1 Lo que era ya no es; lo que es no será	125
IV.2 La región frente al espejo de la educación.....	139
IV.3 Mimetismo y cacicazgo.....	157
IV.4 Visto por él mismo	162
IV.5 Hábitos caciquiles, herencia de la intermediación	164
IV.6 Movimientos sociales en la sierra: estado y sociedad civil.....	167
IV.7 Cómo es vista la UVI	184
IV.8 La trama y la urdimbre: identidad, religión y estado.....	193
IV.9 Azote	196
IV.10 Ventana.....	201
Horizonte de enunciación.....	204
V. El destino de las huellas o donde los sentidos se muestran	206
V.1 UVI: modelo para armar	206
V.1.1 Epifanía y desencanto	206
V.1.2 Investigación vinculada para la gestión	211
V.1.3 Mirar el mundo.....	218
V.1.3.1 Conexiones y enlaces en sus procesos de movilidad	224
V.1.3.2 Diálogos entre grupos etarios diferentes	225
V.1.3.3 Conexiones intraculturales	227
V.1.3.4 Comprensión crítica de la realidad	228
V.1.3.5 Identidades emergentes	235
V.1.3.6 Valoración de conocimientos locales.....	242
V.1.3.7 Importancia de la colectividad y del trabajo colaborativo.....	250
V.1.3.8 Mirar con perspectiva de género.....	253
V.1.3.9 Trascendencia de los procesos de investigación vinculada	260
Horizonte de enunciación.....	268
V.2 “Semillas en las manos, tierra en los pies”: educación y mercado laboral	270
Horizonte de enunciación.....	303
VI. A modo de cierre. Veredas recorridas: vislumbrando los sentidos de la UVI.....	304
Referencias	333

I. Introducción.

Estela de sentido: identidad, etnicidad e interculturalidad en estudiantes de la UVI

La segunda mitad del siglo pasado fue testigo, en el ámbito de la investigación educativa en México, de estudios que transitaron de paradigmas conductistas a estudios con enfoque constructivista y hermenéutico. En el siglo XIX, la investigación educativa ha enfocado su atención en la innovación educativa, a las repercusiones del cambio climático, y la pertinencia social y cultural de la educación. La problemática primera responde al vertiginoso movimiento ascendente de la tecnología, que ha promovido la obsolescencia de métodos y técnicas de enseñanza aunada a la necesidad de innovar la práctica educativa al ritmo del cambio social. La segunda, a la profunda crisis medio ambiental que pone en riesgo nuestros modos de vida; y la tercera, que es el marco del presente trabajo, responde al desafío que representa educar en contextos marginados o excluidos de la atención del estado.¹

De todo este marco, me preocupa la educación que se oferta en contextos con población rural e indígena y, específicamente, la ofrecida en las Universidades Interculturales (UI) del país. Buscaré responder a preguntas que permitan comprender la diversidad de sentidos que encontramos en la formación y en los propósitos de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) de la Universidad Veracruzana. Para ello mostraré algunas de las principales experiencias interculturales que vive la comunidad estudiantil de la UVI, sede Tequila.

¹ Se usará estado con minúscula para referirme a la estructura política y económica. Se explica la razón en el apartado teórico

Hay una suerte de coincidencia al establecer que las UI son espacios de formación superior, destinadas principalmente a población rural e indígena. Según Sylvia Schmelkes,² primera coordinadora de la dependencia estatal que velaba por estas universidades, las razones que llevaron a su creación son, por un lado, la escasa cobertura de estudiantes indígenas en las universidades convencionales, las demandas de los pueblos indígenas y, finalmente, el desequilibrio geográfico del desarrollo nacional, que concentra el crecimiento económico en el norte y en las zonas urbanas, pauperizando los márgenes (Schmelkes, 2008). Para Daniel Mato, se trata de respuestas innovadoras cuyo propósito es promover una oferta educativa centrada en tres principios fundamentales: calidad, pertinencia y relevancia (Mato, 2009, p. 44).

Gunther Dietz (en algún momento directivo de la UVI) y Laura Mateos proponen, por otra parte que, al menos nominalmente, las UI “constituyen un esfuerzo histórico de descolonizar el sistema universitario; diversificarlo en términos lingüísticos, culturales y étnicos; descentralizarlo y regionalizarlo” (Mateos Cortés & Dietz, 2016, p. 684).

En México, encontramos UI promovidas por el estado, a partir de 2004. Estas son:

- Universidad Intercultural del Estado de México.
- Universidad Intercultural de Chiapas.
- Universidad Intercultural del Estado de Guerrero.
- Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo.
- Universidad Intercultural Indígena de Michoacán.
- Universidad Intercultural del Estado de Puebla.
- Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo.
- Universidad Intercultural de San Luis Potosí.

²² Reconocida académica en el área de Educación intercultural; servidora pública en la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en el sexenio de Vicente Fox y en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) durante el gobierno de Enrique Peña Nieto.

- Universidad Autónoma Indígena de México.
- Universidad Intercultural del Estado de Tabasco.

Por su parte, la UVI surge con el impulso de la entonces Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, con una característica que a la postre la distinguiría del resto de UI promovidas por el estado: no se conformó como universidad, sino como dependencia de la UV, entidad autónoma con más de setenta años de historia.³

Además, encontramos en México instituciones de educación superior intercultural que fueron promovidas por actores no gubernamentales:

- Instituto Superior Intercultural Ayuuk en Oaxaca.
- Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur de Guerrero.
- Universidad Campesina Indígena en Red en Puebla y Chiapas.

La Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO), en cambio, no surge con un enfoque intercultural, sino con una perspectiva comunal. Sin embargo, la considero dentro del universo de UI dado que comparte, al menos nominalmente, varios principios políticos y educativos. Finalmente cabe mencionar que, en noviembre de 2020, la Secretaría de Educación Pública de México acordó, junto con integrantes yaquis, la creación de la Universidad Intercultural Yaqui. A la fecha aún se encuentra en etapa de construcción. (Ver Figura 1.)

³ La UVI es considerada en la red de UI del país, participa en casi la totalidad de acciones académicas que emprenden como conjunto, sin embargo no aparece en la lista de UI que reconoce el gobierno. Confróntese en <https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/interculturales.html>



Figura 1. Ubicación de las UI en México. Elaboración propia.

Las UI promovidas por el estado reciben financiamiento estatal; mientras, las impulsadas por actores no gubernamentales encuentran financiamiento en organismos o fundaciones internacionales.⁴

⁴ La UVI recibía financiamiento de la federación a través de un fondo de consolidación de las UI. De acuerdo con la información que me proporciona la dirección actual de la UVI, desde el 2020 ese fondo se canceló. Cuento con información de directivos de la UVI en el periodo de gobierno de Javier Duarte hubo apoyo económico federal, pero el problema fue que ese recurso nunca llegó a la universidad.

Como mencionan algunos investigadores (Mato, 2009, 2011; Schmelkes, 2008), en las UI la mayoría de la matrícula está conformada por mujeres; hay mucha presencia de población mestiza y un importante número de población bilingüe.

Los principales logros de las UI, de acuerdo con Daniel Mato (2011) son:

1) Mejoran las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de educación superior y culminen exitosamente sus estudios en diversos campos; 2) Ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades y la relacionan con oportunidades locales y regionales (subnacionales) de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad; 3) Desarrollan modalidades participativas de aprendizaje, frecuentemente centradas en la investigación aplicada y además integran aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades; 4) Integran diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento; 5) Promueven la valorización y, según los casos, incorporan las lenguas y conocimientos propios de estos pueblos y comunidades, contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre dichas lenguas y conocimientos; 6) Desarrollan docencia e investigación orientadas por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible; 7) Forman egresados provenientes de las comunidades a las que se proponen servir, hablantes de sus lenguas indígenas, conocedores de sus saberes, así como de los de las disciplinas académicas “occidentales modernas”, familiarizados con sus necesidades, demandas, propuestas, y maneras de actuar, que contribuyen directamente al desarrollo sostenible local y regional, y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades. (Mato, 2011, p. 37)

Estos logros, sin embargo, no pueden ser considerados como una valoración en bloque, sino más bien como una primera aproximación al universo de fenómenos, de diversa índole que generan las UI. Varios investigadores lo señalan, hablar de UI es hablar de una pluralidad de instituciones, no de entidades homogéneas. Zuzana Erdösová advierte que “no existe un solo

modelo educativo de la Universidad Intercultural” (2011, p. 62), y Dietz y Mateos (2019, p. 184) vislumbran al menos tres modelos diferenciados: uno que depende de los gobiernos de los estados (el “modelo CGEIB”); el “modelo jesuita”, que funciona de manera similar a una ONG; y el “modelo UVI”, que se incorpora a una universidad pública con mucha tradición.

No obstante, una clasificación de la diversidad de instituciones de educación superior intercultural es meramente formal, pues para comprender su complejidad deben entenderse los entramados sociopolíticos regionales e históricos que las configuran, la región escolar a la que pertenecen, así como sus principales tensiones (por ejemplo los debates internos entorno a la autonomía o al grado de institucionalización, su relación con las comunidades, con las organizaciones y con los movimientos sociales, con el mercado, con organizaciones civiles o religiosas y, finalmente, con los gobiernos federal, estatal y municipal). Rojas Cortés y González Apodaca, por ejemplo, consideran a la “educación superior intercultural como un campo social disputado, compuesto por redes socioeducativas diversas, dinámicas y en tensión” (2016, p. 75). Muchas de las investigaciones sobre las UI lo confirman.

Fue este camino de análisis el que llevó a muchos investigadores a clasificar a las UI en universidades que impulsan objetivos teóricos, éticos y políticos “desde arriba” (desde el estado) y “desde abajo” (desde actores no gubernamentales). De acuerdo con González Apodaca “el debate sobre las iniciativas desde abajo-arriba inició como un debate de posicionamientos políticos, de tipos ideales de posiciones de enunciación, que después se reificaron como si tuvieran un correlato empírico” (2022, comunicación personal). Y si bien extender esta clasificación a las realidades empíricas contemporáneas no corresponde con la complejidad de cada institución, observamos que se ha convertido casi en un presupuesto: es punto de partida para quienes estudiamos las UI. Y esta certeza ha condicionado buena parte de las interpretaciones sobre estas jóvenes instituciones.

Zuzana Erdösová considera que las UI creadas por el estado parten de una idea de interculturalidad poco crítica, útil para la reconfiguración del estado nacional ante las exigencias políticas de los pueblos indígenas. Específicamente, nos dice: “Las UI mexicanas parten de una versión light de interculturalidad, que no cuestiona las relaciones asimétricas de poder y que privilegia el conocimiento occidental sobre el conocimiento local” (2011, p. 64). Lo que Erdösová muestra es que el sostén teórico de la propuesta intercultural del estado

es la explicación de una suerte de incomprensión de orden simbólico entre pueblos indígenas y población mestiza. De este presupuesto se sigue que, si la incomprensión desaparece, el problema original se arregla. Erdösová echa de menos al poder en el soporte teórico de la interculturalidad: cómo se ejerce y cómo se distribuye. Lo que esta autora supone es que la interculturalidad debe poner el dedo en la llaga: piensa que las cosas no se arreglarán con una visión liberal del conflicto intercultural, sino con una explícita toma de postura que impulse la redistribución del poder. Laura Mateos y Gunther Dietz apuntan algo similar acerca de la interculturalidad propuesta por el estado, identificándola como una noción funcionalista, que “acaba desdibujando la herencia colonial de las asimetrías entre el mundo occidental y el indígena” (2019, p. 171) encubriendo la desigual relación entre ambas civilizaciones.

El análisis crítico a las UI del estado se ha centrado en el perfil del profesionista creado por estas, que ha sido interpretado como un intento por “adaptar” al indígena a una nueva circunstancia social y cultural nacional y global donde el estado está más ausente⁵ a la hora de cumplir su función como productor de empleos. El perfil que preparan las UI responde a la necesidad del estado de generar:

[...] nuevos cuadros universitarios que sirvan de enlace para el Estado-Nación en su política neoliberal de gobierno a distancia. El nuevo indio permitido (Hale, 2006) ha de ser ahora un universitario con capacidades autogestivas de bajar recursos y

⁵ Erika González Apodaca sugiere poner en duda el calificativo de “ausente” para referirse al papel contemporáneo del estado, señalando que podría tratarse de “otra forma de gobernar basada en el dejar hacer, montarse en los conflictos históricos y agudizarlos de modo que favorezcan determinadas agendas políticas. O más aún, de un estado en cuyos márgenes, ni siquiera es ya un estado ‘gestor’ empresario, sino un estado biopolítico que define poblaciones y sujetos prescindibles, sujetos de muerte, que criminaliza la protesta y se retira de territorios/espacios en guerra no declarada, y no es una retirada ingenua sino estratégica, en tanto son ocupados por actores fuera de la estatalidad y la legalidad, fuera del marco de derechos” (2022, comunicación personal).

autoemplearse frente a un Estado cada vez más distante y ausente. (Dietz & Mateos Cortés, 2013, p. 353-354)

De acuerdo con un estudio realizado en torno a las prácticas profesionales de egresados de la UVI (Mateos, Dietz y Mendoza, 2016), cerca del 50% de los 81 egresados que comprendió el universo estudiado, está realizando una actividad para la que no fueron formados, se involucraron en el sector servicios (principalmente en el comercio) o como trabajadoras del hogar o, en su defecto, se encuentran desempleados. Por otra parte, otra investigación, que valoró a los estudiantes de último grado de la UVI y sus grupos de vinculación (Jiménez Moyo, 2017) deja entrever la existencia de tensiones entre la formación ideológica de los estudiantes de la Intercultural y el enfoque de posibles empleadores, alejado de la crítica social sistémica y de la exigencia de justicia social. ¿Estaremos ante un multiculturalismo neoliberal que ubica al sujeto como un “enlace”, capaz de bajar recursos y autoemplearse; o nos encontramos ante un contexto de precarización de la población vulnerable: “un arréglatelas-como-puedas” (González Apodaca, 2022, comunicación personal) a diferencia de momentos históricos anteriores cuando el estado quiso asimilarlos, integrarlos o modernizarlos?

Algunas de las principales críticas a las UI del estado es que representarían un señuelo, o para continuar ignorando las exigencias políticas del sector crítico de los pueblos indígenas, o para generar un actor “bien visto” más que por el estado, por el capital.

Una crítica más a la interculturalidad propuesta por las UI impulsadas por actores no gubernamentales, desde un marco teórico decolonial. Navarro Martínez considera que el sustento de dichas propuestas es la interculturalidad crítica planteada, entre otros, por Catherine Walsh (2011) o por Boaventura de Sousa (2006), cuyo fin es crear un “proyecto político, social, ético y epistemológico que se construye desde la gente, con la necesidad de no únicamente cambiar las relaciones asimétricas [...] sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación” (Walsh, 2012, en Navarro Martínez, 2016, p. 46). Quienes apoyan esta interpretación señalan que los antecedentes de la perspectiva crítica de la

interculturalidad se encuentran en los trabajos de Aimé Césaire, Frantz Fanon y Orlando Fals Borda.

La educación intercultural crítica nos hace recordar, inevitablemente, a Paulo Freire, quien interpretaba la educación como un medio para la liberación del sujeto. El fin último no es educar sino “descolonizar a la población oprimida para cambiar la interacción entre las culturas desde una relación sujeto a sujeto, erradicando así la correlación dominador-dominado. Cuestionando las condiciones históricas de desigualdad social y económica por las que atraviesan afrodescendientes y/o indígenas” (en Navarro Martínez, 2016, p. 45).

El modelo de universidad que se sustenta en esta perspectiva de la interculturalidad es la hoy *pluriversidad Amawtay Wasi*, impulsada por movimientos sociales indígenas de Ecuador. Varias autoras y autores coinciden en señalar esta universidad como un referente de propuestas interculturales críticas (Navarro Martínez, 2016; Dietz y Mateos, 2019; Erdözova, 2011) pues “está fincada en las cosmovisiones andinas” (Navarro Martínez, 2016) y su objetivo epistemológico es validar el conocimiento indígena (Navarro Martínez, 2016), viendo la escuela no como un espacio para profesionalizar a la juventud “sino como un espacio político que disputa los saberes” (Dávalos, 2008, p. 46).

Estas dos visiones, si bien no son homogéneas, han logrado condicionar en muchos casos la interpretación sobre las UI. Coincido con Vargas Moreno (2020, p. 72) cuando menciona que las tensiones y luchas por consolidar propuestas educativas interculturales pareciera que se sustentan entre “un tipo de interculturalidad gubernamental/estatal (siempre limitada, siempre equivocada) que se enfrenta a una interculturalidad movimental/indígena (siempre potencial, siempre acertada)” (2020, p. 72). Rojas Cortés y González Apodaca piensan esta tensión como producto de una perspectiva multicultural fundada en una filosofía de la tolerancia, mientras la otra estaría asociada con “los movimientos indígenas, descolonizadores y de liberación nacional” (2016, p. 77). Si se asume como cierta esta perspectiva, se tiende a reconocer la existencia de la verdadera y de la falsa interculturalidad, concibiendo a las UI estatales como una impostura y a las UI de actores no gubernamentales como la esperanza para secundar movimientos sociales indígenas altermundistas. Esta dicotomía simplifica la realidad, sin embargo, muestra que se trata de un campo no

“exclusivamente epistémico, sino político y de lucha por los discursos y las representaciones” (González Apodaca, 2022, comunicación personal).

Poco a poco, gracias a estudios de caso, a etnografías que han permitido mirar la complejidad de las UI, tanto estatales como de actores no gubernamentales, me he dado cuenta de que es insuficiente este esquema maniqueo. Vemos las conexiones entre las propuestas políticas de las instituciones con las experiencias concretas vividas por los estudiantes y docentes en las comunidades, con el mercado laboral, con las demandas (tan plurales) indígenas, con las políticas públicas y con los patrones de comunicación contemporáneos, caracterizados por su celeridad. Por ejemplo, en un trabajo etnográfico de Inés Olivera (2013), la autora da seguimiento a tres generaciones de mujeres en el sur de Veracruz, México (una estudiante de la UVI, además de su madre y abuela). Se concluye que la trascendencia de la UI en dicho estado tal vez no deba leerse como fuente de transformación social, generadora de alternativas civilizatorias, ni como motor de la movilidad social: sino como un cambio cualitativo en la conciencia de las estudiantes que se traduce, en el caso de la vida de la estudiante investigada, en:

[...] la postergación de la edad de matrimonio y maternidad, el establecimiento de una relación de pareja con personas más pares (que han estudiado como ella), la ampliación del universo simbólico que permite ampliar los imaginarios y establecer nuevos proyectos, la promoción de un sentimiento de logro fundamental para la autoestima, la seguridad y apoyo emocional de otras relaciones sociales (como refugio ante experiencias de violencia vividas en el hogar), etc. (Olivera, 2013, p. 389)

En este sentido, las investigaciones cercanas a los contextos que dan una mirada microscópica de la realidad, nos invitan a coincidir con pensadoras como Vargas Moreno, quien considera que hay que pensar más allá de la lógica “desde abajo” y “desde arriba” de las UI, pues ambas “enfrentan limitaciones y abren posibilidades de acción siendo necesario contrastar discursos y prácticas de los diferentes actores involucrados, así como sus

trayectorias en contexto, para identificar sus diferencias, semejanzas, posibilidades y potencialidades” (2020, p. 20).

El presente trabajo busca sumarse al esfuerzo por comprender las realidades que surgen en las UI, desde una perspectiva cercana, alimentada por la etnografía educativa. Mostrar la complejidad es una responsabilidad para quienes estudiamos las UI. Porque las interpretaciones que reproducen el presupuesto que ubica, por un lado, UI aliadas a la transformación social crítica y decolonial y, por otro, UI que reproducen la dominación colonial, contribuyen a simplificar el universo que comprende la educación superior intercultural, dividiendo el emergente campo de la educación intercultural, provocando, inevitablemente, su debilitamiento.

Parto de algunos presupuestos que se han consolidado y que se nutren de mi experiencia laborando en la UVI, en varios escenarios de la institución; y de un estudio del estado del arte sobre las UI, el cual me ha permitido escuchar diversas voces, desde diferentes perspectivas:

- a. Las características de los procesos políticos que se gestan en las UI dependen de varios factores: del contexto donde se ubican, de la apropiación que hace de la institución la gente de las comunidades cercanas, de los hábitos políticos de las personas de las comunidades, de la trascendencia de las acciones de sus egresados y no únicamente por su origen (ya sea “desde arriba” o “desde abajo”). Uno de los retos de este trabajo es contribuir a explicar esta enumeración de procesos en la UVI. El apartado contextual representa mi interpretación al precepto de Gadamer que afirma que todo acontecimiento es la respuesta a una pregunta. Y que comprender esa pregunta nos llevará a comprender adecuadamente el acontecimiento. Mi apartado contextual es, entonces, mi intento por mostrar la pregunta que da como respuesta la UVI Grandes Montañas.
- b. La riqueza analítica de los procesos de las UI requiere una noción de interculturalidad descriptiva, que explique la serie de conexiones de la comunidad estudiantil y académica en estas instituciones. Conexiones que les permiten vivir experiencias de otredad: sentirse otros. No únicamente con una civilización colonial, cuestión resaltada por la llamada interculturalidad crítica, sino con sus familiares, con sus

pares en la universidad, con sus docentes, con sus propias tradiciones consuetudinarias, con el mercado que los emplea o los excluye e, incluso, consigo mismas. Este trabajo pretende contribuir a la explicación de estas conexiones.

- c. Y, finalmente, las interpretaciones tendrán, de manera inevitable, un sesgo, ya que, como parte de la comunidad UVI, como docente de la UVI, con las conexiones que me habitan y, muchas veces, me vuelven otro (para los estudiantes, para mis pares docentes, para las comunidades, para mi familia y, también, para mí) indago desde un horizonte, pregunto desde una intencionalidad. Porque reconozco mis motivaciones políticas: comprender, sí; explicar, también: pero con el fin de que el campo de la educación superior intercultural se fortalezca, creando más sinergias, catalizando más procesos educativos, políticos, profesionales y laborales, para las y los estudiantes que transitan y que luego egresan de estas universidades.

La investigación tiene lugar en la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Tequila; la escuela es conocida como UVI Tequila o UVI sede Grandes Montañas. En las comunidades, aún hay gente que ignora su existencia u objetivo, pero la mayoría la conoce solamente como UVI. (Ver Figura 2.)

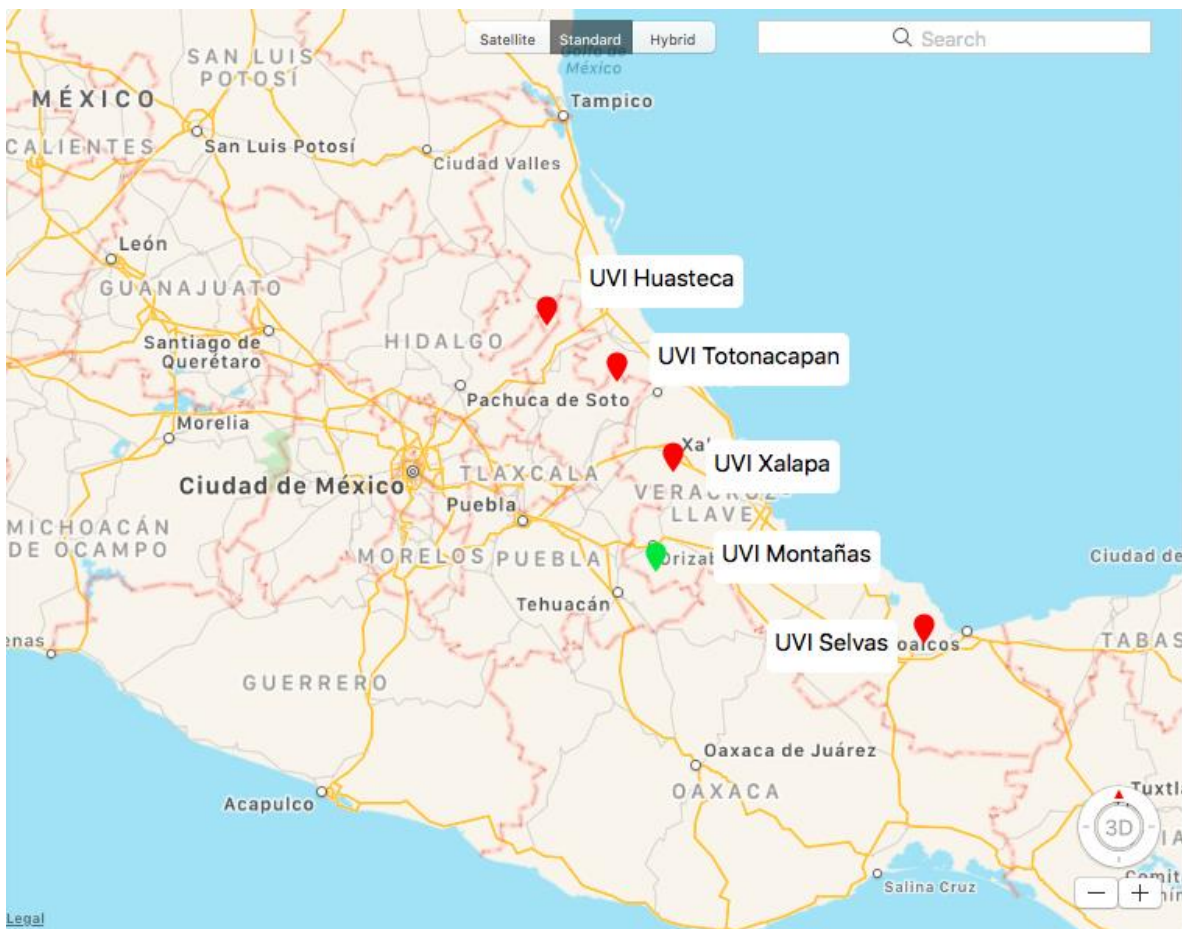


Figura 2. Las cinco sedes de la UVI en el estado; en verde, la ubicación de la UVI Tequila. Elaboración propia.

Mi estudio sobre la UVI me ha llevado a transitar de una investigación teórico-conceptual, que indagó la noción de sujeto en la UVI, analizando el discurso de esta a través del contraste con la noción de sujeto moderno; para luego virar a una investigación empírica, en la que pude dar seguimiento a estudiantes de los últimos semestres de la licenciatura. Esta investigación ganó en riqueza empírica y amplió mi horizonte metodológico, ya que entrevisté a las personas con las que trabajaron las y los estudiantes y compartí algunas experiencias como observador participante.

La investigación mostró el papel fundamental de la vinculación comunitaria de las estudiantes con sus grupos (personas de las comunidades con las que trabajan los estudiantes durante un periodo que comprende de uno hasta dos y medio años). Fue esa experiencia la

que me llevó a establecer el presupuesto de que la investigación vinculada representaba el proceso formativo que impulsaba, en la comunidad estudiantil, la apropiación de un discurso social crítico, la traducción de conocimientos teóricos en acciones colaborativas y el establecimiento de sinergias entre la universidad y las comunidades; o, en su defecto, la visión utilitaria de las comunidades por parte de la universidad.

Es por ello que la pretensión en un inicio era sumergirme en la vinculación comunitaria, a través de una etnografía educativa que pudiera contribuir a comprender y explicar la serie de procesos educativos, políticos y culturales presentes en las acciones de vinculación de las y los jóvenes. Sin embargo, la pandemia en 2020 me orilló a pensar desde otro punto de vista.

Con la imposibilidad de hacer trabajo de campo convencional, me pregunté cómo podía construir los datos. Pensé en cartas. Cartas donde egresadas y egresados dijeran qué había significado la UVI para ellos y ellas. Por otro lado, el único vínculo real entre la comunidad estudiantil y yo era la asesoría periódica a algunas estudiantes para concluir sus tesis (ahora nombrada documento recepcional). Sin tenerlo muy claro, fui encontrando que el proceso donde sintetizan su trabajo de vinculación comunitaria es precisamente el documento recepcional. Fue ahí donde la investigación tomó curso de nuevo.

Con el consentimiento de las estudiantes,⁶ indagué sobre las experiencias interculturales que tienen lugar durante sus procesos formativos y que, de varias maneras, se ven reflejados en los trabajos escritos: llamaron mi interés la tensión entre la escritura académica (en español y/o en náhuatl) que debe privar en los documentos y el poco dominio que tienen de ella; las experiencias que vivieron en sus comunidades y que propiciaron un extrañamiento bidireccional: de ellas hacia sus propios vecinos y familiares y viceversa; el

⁶ Me referiré al conjunto de estudiantes participantes de la investigación en femenino porque son en su mayoría mujeres.

extrañamiento que propició la movilidad estudiantil que varias de ellas hicieron hacia Sudamérica; la adopción crítica que hicieron del discurso feminista. Por otro lado, las cartas muestran que la UVI les ayudó a afirmar una identidad vinculada con su comunidad y con su historia (tal vez deberíamos decir “crearla”) pero, al mismo tiempo, muestran una tensión muy fuerte entre los egresados y el mercado laboral.

Por ello en este trabajo, busco contribuir a comprender y explicar las experiencias interculturales que viven las y los estudiantes durante su estancia en la UVI, desde una noción de interculturalidad descriptiva, con el fin de comprender el sentido de la UVI; compartir los hallazgos con otros docentes, con las estudiantes mismas y con otros actores interesados en el campo de la educación superior intercultural, para que nuestras acciones sean más pertinentes.

De esta manera, el trabajo de campo anterior a la pandemia, centrado en el análisis de los procesos de vinculación comunitaria, sirvió de base para aproximarme a las experiencias interculturales vividas por las estudiantes; la pandemia, a su vez, me posibilitó tomar distancia del trabajo teórico y metodológico, exigiéndome ser creativo a la hora de construir datos.

Finalmente, este documento presenta cinco secciones interconectadas. Por un lado, la presente introducción que busca problematizar la UVI Grandes Montañas, ubicando al lector en los principales senderos de interpretación de dicha problemática; luego encontramos dos apartados que plantean las perspectivas teóricas y metodológicas de mi análisis; para luego encontrar una caracterización del contexto social e histórico de la región donde se inserta la UVI y, finalmente, un apartado donde se caracterizan algunas de las principales experiencias interculturales que viven las estudiantes de la UVI (durante su proceso formativo y al egreso de su licenciatura).

Horizonte de enunciación

La dinámica era clara. Cada jueves me trasladaba de Orizaba a Xalapa para asistir a mis clases de doctorado, en el Instituto de Investigaciones en Educación, de la Universidad Veracruzana. Comía con mi padre en algún restaurante y luego descansaba en la casa de mi madre, para al siguiente día volver a clase. Conocía a la mayoría de mis docentes, fui colega de alguno de ellos en la UVI. Era el único del grupo que no contaba con beca CONACYT. Opté por el apoyo de la universidad que consistía en estudiar el posgrado con goce de sueldo. Existieron voces que me impulsaban a estudiar en el extranjero o en la Ciudad de México. Opté por quedarme porque no quería alejarme de mi esposa y de mi hijo, quien entonces tenía nueve años.

II. Huellas en la arena del mar: hacia una investigación intercultural

II.1 La pureza se desvanece

Abarca una significativa cantidad de elementos sopesar una metodología. Se verán limitadas las investigaciones si, por desconocimiento o pragmatismo, se omiten los desafíos ontológicos y epistemológicos que de ella derivan y únicamente se recolectan métodos con la intención de llegar a un puerto seguro. Tengo presente el trabajo de H. G. Gadamer (2005) que, entre muchos aspectos, advierte que condicionar la investigación en un método, es evitar que aquello que se estudia se muestre en su complejidad y dinamismo. De esta manera, si la intención es corresponder con alguna fidelidad a las realidades, debemos reflexionar, primeramente, sobre cómo pensamos que las realidades son.

Comenzaré por decir cómo no son o, más precisamente, cómo no están siendo. He decidido usar algunas metáforas para acercarnos a la problemática que se desprende de las experiencias interculturales de los estudiantes de la UVI. Las metáforas principales del trabajo presente son: cultura, identidad e interculturalidad. La disciplina principal que nos ayudará es la antropología.

La antropología clásica entendió la cultura como un bloque homogéneo; pensó a los otros desde la distancia cultural y, en algunos casos, histórica. Esto se puede deber a la idea del tiempo imperante en occidente, una idea de tiempo fuertemente influida por la visión hegeliana de la historia, misma que suponía el progreso de la civilización, a través de la superación de visiones del mundo ajenas a la ciencia y a la razón (Rufer, 2010). Es por ello que, del contacto intercultural, muchos suponían asistir a reminiscencias del pasado. Y los

responsables de esta visión melancólica quizá no fueron los protagonistas,⁷ sino los que hicieron un uso político de la información de las y los antropólogos.

Como un eco de esta visión sobre la cultura, se derivaron los usos coloniales de la alteridad y, más tarde, la perspectiva condescendiente de la cultura, misma que llevó a decir a Robert Murphy en 1948: “en el nombre de la ciencia, nosotros, los antropólogos, componemos un réquiem” (Clifford & Marcus, 1991, p. 174). La expansión colonial por un lado y el buen salvaje de Rousseau marcaron la proyección de la alteridad de la antropología clásica. Estos dos caminos, con algunas variantes, han condicionado cómo se entiende la cultura. Vale la pena preguntarse si estos dos caminos, el colonial y el condescendiente, son de utilidad para transitar lo cultural en nuestro mundo contemporáneo.

Ambos caminos, nos llevan a considerar a los otros como menores de edad: manipulables para fines inicuos, que carecen de la voluntad e inteligencia para reconocer lo que es mejor para ellos. Insuficientes e incompetentes, en cualquier caso. Y este lastre, incluso, es llevado por algunas posturas bien intencionadas, como aquellas que leen la interculturalidad en clave decolonial (Hernández Loeza, 2017; Navarro Martínez, 2016), donde toda conexión de las culturas indígenas con lo que se cifra como occidente se interpreta como fuente de explotación y enajenación. Se cancela automáticamente la posibilidad de que mujeres y hombres indígenas busquen, de manera voluntaria, participar del “mundo moderno”. Esto ha llevado a extremos de asumir la tarea antropológica como una especie de arqueología “excavando bajo el perturbado manto moderno de la aculturación en busca de restos del indio auténtico” (Sahlins, p. 279; en Daston, 2014). Los pueblos indígenas son arrastrados por un nuevo intento de la izquierda por construir utopías alternas al capitalismo

⁷ Una lectura atenta a los clásicos de la disciplina permite saber que los prejuicios naturales (en tanto que juicios previos condicionados por el horizonte cultural) se iban desvaneciendo conforme su conocimiento de la alteridad avanzaba. Así se puede corroborar en las magistrales páginas finales de *Tristes trópicos* de Lévi Strauss (2006) o en las reflexiones de Geertz en Bali (2006) o en los trabajos de Mead en Nueva Guinea (por citar a los que conozco a profundidad).

neoliberal. No sirve para ello la imagen de indígenas integrados. Se requiere deconstruir sus capas hasta llegar al ser puro y virginal que no ha sido tocado por la modernidad. No es que el indígena quiera participar de occidente, sino que no recuerda lo que es mejor para él. Y para que recuerde, claro, hay que ayudarlo. No puede pasar inadvertida la semejanza de este esquema con parte de la moral cristiana: la gente peca porque no sabe lo que hace. Mucha comunidad antropológica actúa con vocación misionera, más que científica. Ayudar al prójimo a volver al camino correcto.

Conviene traer a la discusión una reflexión de García Canclini al respecto:

Pero la emergencia indígena no puede leerse como develamiento de sabidurías y modos de vida preglobalizados que mágicamente instalarían, en el hueco dejado por la devastación neoliberal, soluciones productivas y armonías comunitarias arrinconadas. La creciente presencia de los indios sucede al pasar de campos y selvas con baja competitividad económica a ciudades cada vez más inhóspitas, hace irrumpir sus costumbres comunitarias junto con hábitos clientelares, reclamos de autonomía y liberación mezclados con machismos y otras jerarquías comunitarias (Bartra, 1998). Ese coctel de tradicionalismos, a veces nombrado “América profunda”, está sirviendo en procesos demasiado contradictorios: en ciertos casos para impulsar rebeliones, en otros para expandir el narcotráfico y demás violencias desintegradoras, según se aprecia con particular dramatismo en Perú y Colombia. (2005, p. 134)

Y es que, como intentaré mostrar, la UVI Tequila no se encuentra en medio de culturas indígenas puras en resistencia a proyectos occidentales etnofágicos, como una lectura ingenua lo refiere (Díaz Polanco, 2006). Esta es una de las razones por las que no resulta de utilidad pensar a las culturas como bloques, metodológicamente hablando, ni como entidades puras y virginales, desde una perspectiva moral. Es de mayor utilidad e interés intentar mostrar la complejidad de los fenómenos. Más que la cultura, la interculturalidad; más que la verdad, los sentidos. Se pondrá atención en las conexiones, en articulaciones, en las tensiones. Y para ello requerimos un concepto “débil” de cultura, que nos permita ubicar las fronteras simbólicas en prácticas de diferentes actores sociales.

Hasta aquí he tratado de plantear las “reflexiones teóricas de entrada”, aquellas concepciones de cultura que apoyarán este trabajo. Sin embargo, la observación etnográfica

y los datos de los actores revelan que se requiere poner atención en los cruces, en los intercambios, en los contrastes, en las influencias recíprocas, en las tensiones prácticas y simbólicas: en suma, en la interculturalidad. Lejos estamos de momentos históricos que favorecieron encuentros radicales entre horizontes culturales distintos. Ahora, tal parece, vivimos en una unidad cultural compartida, dada por la expansión de los valores de occidente, a través de la globalización cultural (favorecida por internet y por los medios de comunicación masiva). Con ello no quiero decir que la diversidad cultural haya desaparecido.

En la región donde se ubica la investigación, se requeriría una aproximación de arqueólogo nostálgico para determinar lo propio y lo ajeno de las personas de las localidades de la región. Prefiero compartir lo que está siendo, a difundir lo que quisiera que fuera. La diversidad no ha desaparecido, claro. Pero la alteridad y la mismidad se han construido en imbricaciones de clase social, de origen étnico, de género, de identidad etaria, de proyecciones e imaginarios colectivos, de acceso a internet o de patrones de consumo. Hoy es insuficiente la visión de cultura que tuvieron los clásicos. La naturaleza de los procesos sociales contemporáneos requiere una noción de cultura que permita comprender esa complejidad. Para este trabajo se considera que la cultura es una expresión social, que muestra una articulación de significados y símbolos en un colectivo de sujetos, misma que condiciona los sentidos de su identidad y sus actitudes ante la alteridad. Tal articulación puede ser precaria y lábil y depende de la solidez de la tradición que la soporta o del horizonte futuro que los mueve. Dichas articulaciones crean fronteras identitarias más o menos permanentes.

Esta definición “débil” de cultura, permite pensar, por ejemplo, que una estudiante de la UVI, mujer, joven, indígena, representa una cultura y que sus ideas y prácticas pueden entenderse como la expresión de esa cultura. Si estas ideas y prácticas se friccionan, alimentan o se anulan con prácticas institucionales patriarcales seríamos testigos de tensiones interculturales. Dichas tensiones son las que requerirán principalmente nuestra atención.

II.2 El cristal con que se mira

Nos interesa la interculturalidad. Pero, ¿qué entenderemos por esto? Considero que hay, al menos, tres perspectivas con las cuales dialogar para, luego de cribarlas, sacar conclusiones parciales y tomar decisiones sobre lo que en este trabajo se concebirá como interculturalidad.

Hay una aproximación que llama particularmente la atención. Hegemónica en varias universidades latinoamericanas, responde a la urgencia de mostrar alternativas al modo de vida moderno, condicionado por el capitalismo neoliberal: la interculturalidad vista desde un enfoque decolonial. A esta visión de lo intercultural se le conoce en América Latina como interculturalidad crítica, misma que propone:

[...] iniciar procesos “de abajo hacia arriba”; es decir, se asume como un proyecto político, social, ético y epistemológico que se construye desde la gente, con la necesidad de no únicamente cambiar las relaciones asimétricas, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y, discriminación. (Walsh, en Navarro Martínez, 2016, p. 12-13)

En suma, la interculturalidad crítica pretende contribuir a transformar el sistema económico y político que da fundamento a una educación superior neoliberal, generadora de egresados aptos al sistema; para construir alternativas desde lo que ha sido invisibilizado, inferiorizado y discriminado. Sin embargo, una de las problemáticas que he encontrado en esta perspectiva es, sí, un creciente trabajo para teorizar y fundamentar la perspectiva, pero faltan ejemplos que muestren cómo se hace una investigación intercultural a partir del enfoque decolonial. Poner atención en ello, llevó a localizar un par de interesantes trabajos (Erdösová, 2011 y Navarro Martínez, 2016), que estudiaron la educación superior intercultural, latinoamericana en general y mexicana en particular; y consistían, entre otras cosas, en comparar universidades interculturales o con enfoque intercultural. El enfoque decolonial, en estas investigaciones, se vio reducido (a juicio personal) a un contraste evaluativo que indagó qué universidad contemplaba y realizaba los imperativos decoloniales, siendo mal juzgadas aquellas universidades cuyas prácticas se alejaban de dichos principios.

Sería un equívoco entender por interculturalidad un ideal utópico donde no haya desigualdad, ni discriminación ni explotación; o pensar la interculturalidad como el camino a transitar para minar la desigualdad, haciendo una “sociología de las emergencias” (De

Sousa Santos, 2006), basando nuestro trabajo en construir museos etéreos, donde se puede visitar a los *outsiders* o a los *homeless*: a los otros de la historia. Y con ello no se afirma que no hay que sostener una postura ético-política. La educación popular de inspiración freiriana (Freire, 1994 y 1997) y la Investigación Acción Participativa construida por Orlando Fals Borda (2008), nos han mostrado que en América Latina hacer investigación sin comprometerse con un mundo más justo, termina contribuyendo a la injusticia. Sin embargo, por esta convicción, se ha olvidado en estos horizontes la fundamental distinción hecha por Weber entre el científico y el político. Es por ello que este trabajo comparte ideales éticos guiados por una convicción hermenéutico-fenomenológica (Gadamer, 2005) de mostrar las cosas como están siendo, a través del diálogo y la comprensión.

Si decidimos obviar la noción de interculturalidad desde el enfoque decolonial se debe, entre otras razones, a que esta prioriza la transformación social. La investigación presente busca priorizar la comprensión. Se considera que hay dos tendencias teórico-metodológicas que entienden los procesos sociales interculturales antes que la transformación social. Una es la visión antropológica de la interculturalidad, propuesta por Gunther Dietz (2017a). Parte de su trabajo supone que la cultura ha devenido en interculturalidad y que, para comprenderla, hay que recuperar la tradición antropológica enfocada en la diferencia cultural como objeto de análisis. Dicha tradición ha priorizado las diferencias interétnicas, interlingües, así como el encuentro de cosmovisiones como bloques simbólicos que sostienen y dan sentido a las culturas.

Pero para Dietz (2017) no es suficiente centrarse en la diferencia, sino que también hay que considerar la interculturalidad que se muestra por la existencia de condiciones de desigualdad y, para lograrlo, habría que recuperar la tradición sociológica que ha estudiado las interacciones de clase, la reproducción social de la desigualdad, la hegemonía y la explotación. Con ello se supone que la interculturalidad puede comprenderse también como expresión de la desigualdad social: en clave de desigualdad o en clave de diferencia. Pero Dietz también sostiene que para abarcar la complejidad derivada de procesos interculturales, ha de considerarse aquellas interacciones que se dan dentro de cada cultura, expresadas en una diversidad de posturas individuales y colectivas que entran en tensión y que visibilizan o impulsan los cambios sociales. El autor ejemplifica la cuestión con los movimientos

sociales basados en el anhelo de equidad de género, en la superación del racismo o en la trascendencia de la homofobia. Con ello se sugiere, entonces, que comprender la interculturalidad es mirar, en su articulación, la diferencia, la desigualdad y la diversidad.

Un ejemplo de este enfoque y que muestra sus potencialidades epistemológicas, es el estudio que aborda la problemática de la emergencia de juventudes indígenas a raíz de la creación de la UVI, en Tequila, Veracruz, (Meseguer, 2013), contexto donde no existía el actor joven, tal como es entendido en occidente (considerando su diversidad). La autora señala que para situarse en el “espacio ‘inter’ de los jóvenes implicó advertir los distintos procesos de socialización: vertical (padres y maestros), lateral (amigos, pares) y de socialización lúdica (televisión, internet)” (2013, p. 158). Pero no le basta a la autora seguir a los sujetos en sus interacciones con distintos grupos sociales —procedimiento similar al utilizado por Goffman (2003) en su microsociología—, sino que también construye una mirada que contempla lo instituido (estado o mercado), lo imaginario (representaciones sociales) y lo cotidiano (relación con su familia, con sus amigos de la universidad, etcétera). Con ello, Meseguer buscó tomar en cuenta una perspectiva diacrónica, sincrónica e intercultural:

[...] un análisis intercultural que a través de las categorías —principalmente las de cultura e identidad— permita, en el sentido de la doble hermenéutica, dar cuenta de las condiciones de diversidad, diferencia, desigualdad y sus intersticios en que se desempeñan los estudiantes en diversos escenarios contemporáneos. Los tres niveles de análisis (diacrónico, sincrónico e intercultural) contribuirán a comprender la complejidad, contradicción y complementariedad, tanto de los encuentros interculturales que enfrentan los sujetos en los distintos ámbitos de su vida, como de las coordenadas de su posición en la configuración social de la que forma parte, pero a la que, a su vez, ellos van reconstruyendo. (Meseguer, 2013, p. 159)

Se considera que la construcción teórico-metodológica ha dotado de elementos esenciales para una perspectiva metodológica más pertinente y, a diferencia de lo que se observa desde la perspectiva decolonial, esta visión ha permitido mirar mayor complejidad en los fenómenos, más contradicciones, tensiones, que llevan a comprender desde diferentes enfoques. La única cuestión que la teoría no aclara suficientemente es el papel político del

investigador: cómo se resuelve, cómo equilibrar la responsabilidad científica con el compromiso político.

Otra teoría metodológica sumamente fértil, es la propuesta por Néstor García Canclini (2005). Con una estructura similar a la teoría revisada anteriormente, este autor propone recuperar elementos de la antropología y de la sociología para comprender la diferencia y la desigualdad (como modos de la interculturalidad contemporánea) adicionando a las ciencias de la comunicación, que aportarían elementos de análisis para la interculturalidad, como desconexión. Tenemos entonces que, mientras el enfoque de Dietz comprende considerar la diferencia, la desigualdad y la diversidad; el de García Canclini sugiere tomar en cuenta la diferencia, la desigualdad y la desconexión.

Una investigación que sirve como ejemplo del enfoque intercultural de García Canclini es la realizada por un equipo interdisciplinario que indagó el fenómeno de la lectura (García Canclini *et al.*, 2015), haciéndose preguntas como quiénes, qué y cómo leen, dejando atrás la pregunta qué es leer (recuperando el sentido práctico sugerido por Bourdieu). El método se concretizó haciendo referencia a cómo leen lectores de distintas sociedades, edades y formaciones; cómo interactúan entre ellos en la escuela, en el trabajo o en la comunicación cotidiana; y cómo conviven ahora la cultura letrada, la cultura oral y la audiovisual.

Uno de los elementos oportunos del enfoque propuesto por García Canclini, es que conjura el intento de condenar un estado de cosas y volcarse al apoyo incondicional con los grupos desfavorecidos, sin comprender la complejidad de las interrelaciones e interacciones entre fronteras simbólicas. Porque hoy más que nunca parece evidente que requerimos compromiso político antes que complejidad fenomenológica: una especie de ética de la urgencia. Es por ello que el enfoque de García Canclini parece sensato. Antes que recurrir a prescripciones y condenas para definir interculturalidad, se concentra en comprender cómo se está dando el fenómeno. Su enfoque no contempla la observación de valores, tales como la tolerancia, la aceptación de la diversidad o la escucha; se concentra, sin embargo, en las tensiones, en las contradicciones. En palabras de García Canclini: “Esta reconceptualización cambia el método [...] se trata de prestar atención a las mezclas y los malentendidos que

vinculan a los grupos. [...] No solo los intentos de conjurar las diferencias sino los desgarros que nos habitan” (2005, p. 21).

Las palabras clave serán ahora *mezclas, malentendidos, tensiones, conexiones, contradicciones, desgarros, conflictos*. García Canclini recuerda que, hoy día: “Estudiar la cultura requiere, entonces, convertirse en un especialista de las interacciones” (2004, p. 101). Y coincide con Marshall Sahlins quien considera que no estamos presenciando el fin de la cultura, sino que esta “ha asumido una variedad de nuevas configuraciones y relaciones” (en Daston, 2014, p. 245). Y si ya no nos funciona un enfoque que tenga en su base la percepción de oposiciones en bloque, como moderno-tradicional, ciudad-comunidad, urbano-rural, occidente-mundo indígena, ¿qué requerimos?

Hemos visto algunos ejemplos de investigaciones inspiradas o en teóricos decoloniales o en las teorías de Dietz o de García Canclini. Pero también hay otros esfuerzos que han puesto atención en los vaivenes, en los tránsitos, en el movimiento que muestran las interacciones de procesos sociales contemporáneos: posturas que consideramos igualmente valiosas para alimentar en enfoque intercultural dentro de este trabajo.

Ana Paulina Gutiérrez Martínez (2016) desarrolla una etnografía móvil, yendo de la observación del mundo virtual de la red social Facebook a actividades antropológicas convencionales como la entrevista para estudiar las identidades de género. La autora se enfoca en las articulaciones entre diferentes marcadores de identidad-clase social, profesión, edad y género; así como en las conexiones entre espacios diferentes, virtuales o no, que le dan sentido a las identidades de género. Se recupera este trabajo porque, si bien se enfoca en la interculturalidad, no se deslinda de su compromiso político. Contrario a lo que vemos en las investigaciones que recuperan la perspectiva decolonial (las que fueron recuperadas como ejemplo), la autora no esencializa identidades ni movimientos sociales; se compromete con la comunidad trans, pero muestra la complejidad, las tensiones y contradicciones en la constitución, definición y construcción de las identidades. El trabajo de la autora equilibra, por un lado, el anhelo de comprensividad de las ciencias sociales con la congruencia ética y el compromiso político.

II.3 Experiencia intercultural

En un primer momento, la categoría principal de mi trabajo fue *procesos interculturales*. Me gusta la palabra *proceso* porque habla de un acontecimiento temporal. Resalta el tiempo que constituye al acontecimiento. Sobre esta categoría desarrollé mi proceso empírico. Sin embargo, decidí cambiarla por *experiencia intercultural* a raíz de una sugerencia de uno de mis dictaminadores. Dudé en un inicio, pero considero que su observación enriquece mi trabajo, pues el concepto de experiencia no pone la atención en el acontecimiento sino en el sujeto que experimenta el acontecimiento intercultural y esto corresponde mejor con la centralidad que tuvieron las historias y las percepciones de las estudiantes en mi trabajo.

Dudaba, además, por la identificación del concepto con una tradición empirista, que ve la experiencia como consecuencia de la percepción de la realidad a través de los sentidos. Pero desde la hermenéutica filosófica de Gadamer también comprende la experiencia como un proceso ontológico que permite la construcción de sentido a través de realidades lingüísticamente constituidas, donde se hace presente la fusión de horizontes del sujeto que experimenta con otros, desde otros horizontes. Cuando recordé esto, me percaté que correspondía con uno de mis propósitos centrales: indagar los sentidos de la UVI como microcosmos, que nos habla de las conexiones entre estado nacional y pueblos indígenas, que nos habla también de educación superior y cómo es apropiada por sujetos desde un horizonte determinado. Por estas razones decidí tomar la sugerencia de mi dictaminador.

Gadamer pensaba que “El que experimenta se hace consciente de su experiencia, se ha vuelto un experto: ha ganado un nuevo horizonte dentro del cual algo puede convertirse para él en experiencia” (Gadamer, 2005, p. 437). Yo no lo podría decir mejor: creo que es justo lo que aconteció con mis ahora colegas. Ganaron un nuevo horizonte. El proceso de extrañamiento vivido, ya sea por el modelo educativo de la UVI que las impulsó a hacer investigación vinculada, por la movilidad internacional que les permitió contrastar su trabajo con otras experiencias similares en otros contextos o, incluso, cuando obtuvieron su primer trabajo o cuando fueron rechazadas por el mercado laboral, permitió que su formación cobrara sentido, de donde emergió un sujeto capaz de mirar interculturalmente la realidad.

Un académico chileno, lector de Gadamer, considera que la experiencia en la hermenéutica filosófica

no debe entenderse según el modelo empirista o positivista que la reduce a la simple percepción sensible. La experiencia es entendida, más bien, como el movimiento fundamental de la existencia histórica de los hombres, que consiste en articular sentido al interior de las diversas esferas de la acción humana (la tradición, el pasado, la esfera de la naturaleza, el horizonte intersubjetivo, el conocimiento de sí mismo, etc. (Mancilla, 2013, p. 185)

Esto es, la intencionalidad de la formación que recibieron las estudiantes en la UVI apuntó a propiciar experiencias interculturales, donde vivieron procesos de extrañamiento de sí y de los otros, donde articularon sentido con otros sobre procesos que, en muchos casos, formaron parte de la historia de sus familias. Pienso que la razón fundamental que nos permite comprender la ampliación del horizonte de interpretación de las jóvenes es su reflexividad sobre acontecimientos normalizados hasta antes de estudiar en la UVI.

Considero, entonces, que la categoría *experiencias interculturales* muestra con mayor precisión cómo comprendo la realidad y el cómo como acontece la problemática central del presente trabajo.

II.4 Verdad o sentido

Se mencionó ya que el presente trabajo buscará sentidos y no verdades. Se descarta la intención de conocer lo que realmente pasa en experiencias interculturales que viven las estudiantes de la UVI. Comprender sentidos es habitar la temporalidad del sujeto (Gadamer,

2005), es reconocer que se comprende desde un horizonte⁸ que determina qué y cómo comprenderlo; de esta manera lo comprendido tiene movimiento ya que otros, desde otro horizonte de interpretación, comprenderán de manera diferente. Lo que aquí se propone es que la comprensión de sentidos se construya interculturalmente, en diálogo continuo con los actores. De esta manera, los sentidos de las experiencias interculturales de las estudiantes de la UVI implican los diferentes significados que los actores le dan a las mismas, cómo son vistas por otros actores que intervienen en estas experiencias y el cruce de estas interpretaciones con estructuras dadas, como la educación superior o el mercado, por ejemplo, también interpretados desde diferentes horizontes.

La búsqueda intercultural de los sentidos de las experiencias interculturales de las y los estudiantes de la UVI no responde a un intento por acomodar, de manera deductiva, la realidad a un nuevo método. Consideramos que un enfoque intercultural corresponde más fielmente a cómo los fenómenos están aconteciendo; además, nos permite comprender nuestra problemática desde diferentes puntos de vista, conjurando el egoísmo metodológico que tiende a juzgar y a condenar la realidad. Se coincide con García Canclini cuando subraya la importancia de reelaborar el sentido interculturalmente: “No solo dentro de la etnia, ni siquiera dentro de una nación, sino en circuitos globales, traspasando fronteras, volviendo porosos los tabiques nacionales o étnicos, y haciendo que cada grupo pueda abastecerse de repertorios culturales diferentes” (2005, p. 35).

Se resalta una cosa más. El enfoque intercultural del trabajo indagará tensiones, contradicciones, fronteras porosas, aporías, paradojas: pues la perspectiva, “más que establecer causalidades, sugiere conexiones de sentido” (Taussing, en García Canclini, 2005, p. 108).

⁸ Entendido como el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde determinado punto (Gadamer, 2005, p. 372).

II.5 Polifonía

Mostrar la pluralidad de voces es esencial en el presente trabajo. Pero esta empresa conlleva algunos desafíos y enigmas. Por ejemplo, qué voz tendrá más peso al interpretar, ¿la voz de las estudiantes, de sus familiares, de quienes integran los grupos de vinculación, de la comunidad docente y directiva de la UVI, o de actores sociales que inciden en la vocación regional⁹? Busco no jerarquizar la polifonía sino exponer las tensiones y contradicciones de la misma. A pesar de que, si bien las voces de las y los estudiantes tienen prioridad (en tanto que son quienes viven las experiencias interculturales, y quienes han contribuido en mayor grado a la presente investigación), lo que se buscaría es “recrear esta multiplicidad [...] ofreciendo la plurivocalidad de las manifestaciones encontradas, transcribiendo diálogos o reproduciendo el carácter dialógico de la construcción de interpretaciones” (García Canclini, 2005, p. 106).

Conviene visibilizar que existen diferentes medios a través de los cuales se han expresado las voces. Por ejemplo, se usaron cartas de estudiantes egresados, en los que se manifestaron juicios y emociones a partir de la pregunta generadora: ¿Qué significa la UVI para ti?; se entrevistó a estudiantes, familiares, a integrantes de los grupos de vinculación y a actores que han influido en la región; y, además, se han recuperado testimonios de estudiantes en redes sociales y colaboraciones de egresados en webinarios durante la pandemia del COVID-19. En estos casos el medio puede condicionar respuestas, pero nos parece un tanto estéril indagar esa problemática en sí misma: lo que se decidió fue mostrar las conexiones entre una voz y otra, aunque dichas conexiones sean intencionadas por el investigador, basado ya sea en la temática generadora o en la dirección de los puntos de vista

⁹ Se ha usado este concepto para mostrar los recursos bioculturales con los que cuenta la región, así como los conocimientos y habilidades desarrolladas por las personas de dicha región, durante varias generaciones.

de los actores. Más que superar las contradicciones, este trabajo persigue una dialéctica que sea fiel a las realidades estudiadas,¹⁰ a diferencia de la dialéctica que termina en una superación de las tesis encontradas (Hegel, 2015).

Otra problemática surgida de la polifonía es la cuestión de la autoría. En la investigación están presentes muchas voces, muchas interpretaciones; la mayoría no tiene su origen en la conciencia del investigador, sino en los actores considerados en el trabajo. Y si bien García Canclini nos recuerda que “en vez del autor monólogo, autoritario, se busca la polifonía, la autoría dispersa” (2005, p. 106), dada la necesidad de concretar un documento escrito en un tiempo determinado, la definición del enfoque metodológico, de las teorías que apoyan las interpretaciones y el estilo del documento, corresponden al investigador. La autoría colectiva requiere, a mi juicio, la definición compartida de la problemática de investigación, así como de la estructura metodológica y teórica del documento. Además, exige, en alguna medida, sincronía en la intencionalidad de los actores y es necesario un interés por sistematizar colectivamente dicho trabajo. Requiere, por tanto, condiciones diferentes a las que nos encontramos, tanto las participantes en este momento como yo mismo en mi papel de investigador.

II.6 Descripción tensa

La magistral aportación que Clifford Geertz (2006) hace a la antropología con su descripción densa, resuena hasta nuestro presente. En este trabajo se propone, a hombros del gigante, una noción metodológica más cercana a la complejidad con la que se muestran las contemporáneas interacciones entre la alteridad y la mismidad. Cuando la distancia cultural

¹⁰ Se encuentra inspiración en la dialéctica negativa (Adorno, 2005) y en el trabajo contrastivo de López Espinosa (2018).

fue tal, cuando existió un extrañamiento que paralizaba, se requirió una noción de cultura que mostrara las estructuras y dimensiones que explicaban el aire de familia existente entre los otros. Los otros tan diferentes, tan opuestos.

El poeta Lope de Vega (1616), imaginó que el primer acercamiento entre peninsulares e indígenas se dio en medio de una confusión por la incapacidad de comprender cabalmente la nueva alteridad que tenían enfrente. Los navíos eran casas; los hombres a caballo eran similares a centauros. Siglos más tarde, gracias al establecimiento de los sistemas coloniales, ya no cabía duda de que los otros eran casi en su totalidad similares a la conciencia que inquiría; quizá pertenecían a una etapa de evolución anterior, pero resultaba imposible creer que fueran seres de otro mundo. Los otros pertenecían a este mundo, pero (acá el salto cuántico antropológico) se relacionaban con él de maneras muy diversas. El concepto de cultura, entonces, se vuelve trascendental para la conciencia científica.

La noción de *descripción densa* de Geertz forma parte de un marco conceptual sustentado en una noción simbólica de cultura que pone especial atención a las estructuras significativas y simbólicas, que le dan sentido a las acciones e interpretaciones de los otros. Entender una broma, reconocer un guiño; comprender una mirada o una mueca: acciones que parecen significar que se vive la cultura como si se habitara la casa propia. Para comprender la alteridad, desde ese punto de vista, se requiere una descripción que identifique:

[...] una jerarquía estratificada de estructuras significativas atendiendo a las cuales se producen, se perciben y se interpretan los tics, los guiños, los guiños fingidos, las parodias, los ensayos de parodias y sin las cuales no existirían (ni siquiera los tics de grado creo que, como categoría cultural, son tan no guiños como los guiños no son tics), independientemente de lo que alguien hiciera o no con sus párpados. (Geertz, 2006, p. 22)

La descripción densa significó un gran aporte para la ciencia antropológica; y sigue inspirando a toda la comunidad científica. Para los legos como yo significa una inspiración y una aspiración. Pero el respeto a la autoridad científica significa que los aportes como el de Geertz tienen vitalidad y, por ello, sugiero pensar no en descripciones densas sino en *descripciones tensas*. No que pongan el foco en las estructuras significativas o simbólicas, sino en las continuas interacciones, conexiones y contradicciones de los diferentes horizontes

simbólicos existentes que se encuentran interconectados en contextos globalizados, donde se intersectan dimensiones de clase social, de diferencia étnica, de diversidad intracultural o de desconexión tecnológica. Porque comprender nuestra interculturalidad contemporánea nos exige descubrir nuestras diferencias a partir de los escenarios conflictivos que arrojan las nuevas circunstancias culturales.

En el caso de las interacciones culturales de estudiantes de la UVI (haciendo vinculación, teniendo interacción con una academia muchas ocasiones monolingüe y monocultural, con autoridades regionales y locales, con mujeres y hombres de la comunidad con los que construye proyectos conjuntos, con empleadores que ignoran en qué consiste su licenciatura, con sus familiares que esperan movilidad social, con sus parejas machistas) muestran la necesidad de comprender la alteridad, desde un suelo simbólico común, porque todas ellas entienden las bromas, los guiños, las instrucciones, los desdenes y las exigencias de los actores con los que interactúan. Lo que se requiere es descubrir la construcción circunstancial de la alteridad: la estudiante se vuelve otra cuando ya no coincide con la familia, cuando se enfrenta a un texto académico, cuando no encuentra un puesto de trabajo, cuando las autoridades locales la ven con recelo, cuando su novio no entiende sus actitudes o cuando su ideal político se enfrenta a su necesidad económica. La cultura hoy, al menos en el contexto que estudiamos, se entiende más por paradojas y contradicciones que por estructuras o funciones. La descripción tensa nos permite adentrarnos a esta complejidad.

II.7 Etnografía como fuente

Para acercarnos a la interculturalidad, entendida como aquí la hemos perfilado, se ha elegido a la etnografía, dado que quienes la practican han demostrado que es suficientemente dúctil como para transitar a varias disciplinas y a nuevos campos. Para pensar la etnografía y su aportación al presente trabajo, se recuperaron las reflexiones de los siguientes estudiosos: Gunther Dietz (Dietz, 2017b), Ángel Díaz de Rada (2011) y María Bertely (2000). La etnografía estudia lo concreto, lo particular. Imposibilitada de origen para establecer leyes, la etnografía busca conexiones entre lo particular y lo universal o general. A través de un esfuerzo inductivo, el etnógrafo pretende comprender las relaciones o conexiones de la parte

del mundo social que estudia con ámbitos generales, ya sean estos políticos, económicos y/o culturales. Los tres estudiosos en los que baso estas líneas coinciden en que aquel microcosmos que ha de permitir el proceder inductivo es una situación social significativa.

Para comprender lo que se entiende por *situación social significativa* fueron de utilidad las reflexiones de Martín Criado (1998), debido a que recupera la relación entre sujeto y estructura. Basado en Goffman (2003) y Bourdieu (2007), establece que debemos dejar atrás la búsqueda de una verdad definitiva, pues las palabras y las acciones del sujeto están condicionadas por la estructura de la que forma parte. Es por ello que retomo la teoría del marco de Goffman y el concepto de *habitus* de Bourdieu. Con ello, se establecen las bases para aclarar la relación entre conciencia del sujeto y estructura, y de la misma manera posibilita a la antropología y a la sociología validar su proceder inductivo.

Las reflexiones recuperadas sirven, repito, para entender la situación social significativa: donde podemos identificar el determinante papel de la estructura en el sujeto —y viceversa—, que tiene una repercusión antropológica y sociológica para una comunidad determinada. Por ejemplo, el funcionamiento de una familia acomodada en la ciudad de México, o la dinámica de una escuela comunitaria, o la naturaleza de una banda criminal en Ciudad Juárez. Con el estudio de cada ejemplo podemos, siguiendo a Borges, ver el *aleph*, el todo. El conocimiento riguroso, detallado, paciente de una situación social significativa puede llevarnos, como huellas que seguimos (tal vez eternamente), a explicar fenómenos ricos en complejidad y trascendentes para nuestras culturas y sociedades. La situación social significativa que aborda este trabajo son las experiencias interculturales de las estudiantes de la UVI.

Las experiencias interculturales cifran, por un lado, la finalidad política de la UVI y, por otro, son el lugar donde se afianzan los aprendizajes y donde se convierten en ciudadanos activos los estudiantes. En ellas se observa la agencia del sujeto (estudiante) y el condicionamiento de la estructura (la UVI como estructura, la comunidad como estructura, sus familias como estructura, instituciones —gubernamentales y no gubernamentales interesadas en los mismos propósitos— como estructura, el mercado como estructura. Esta situación social significativa representa un interés creciente para varios actores: para los padres, para los propios grupos con los que trabajan, para las autoridades municipales, para

la comunidad académica (de la UV y de otras universidades del mundo) y para los propios estudiantes.

En varias ocasiones me he preguntado cómo identificar la correspondencia entre lo uno y el todo, o mejor dicho, entre la situación social significativa y las estructuras sociales, culturales y políticas de interés para la investigación. Claro que tengo algunos supuestos que uso como guía. Pienso, por ejemplo, que el análisis minucioso de la situación social significativa de la que hablo podría darnos alguna pista acerca de la relación entre estado mexicano y pueblos indígenas, pero, a la vez, puede mostrarnos los íntimos anhelos de una estudiante que es la primera mujer de su familia en estudiar la universidad, en un contexto rural e indígena. ¿Cómo tejer la madeja, cómo comunicar el cauce del río con la inmensidad del mar?

Parto de que es muy probable —y quizá seguro— que no se resuelvan por completo las interrogantes que plantea la investigación. Sin embargo, se puede contribuir en algún grado a mostrar claridad en un fenómeno de creciente interés en las ciencias sociales. Y la dirección de ese esfuerzo la marcan los maestros citados arriba, en el comienzo de este apartado. Primeramente, una cuestión esencial para la investigación es recoger la palabra de los actores (perspectiva *emic*). Y con *palabra* quiero decir su percepción acerca de lo que hacen y lo que viven las estudiantes.

Además, se requiere afinar la mirada con la intención de acercarme a la realización de descripciones tensas. Una manera de ampliar la mirada en la investigación es considerar lo que Bertely sugiere como el entramado social y cultural y la construcción de hegemonías. Considero que esto es clave para ver más allá de los propios supuestos y prejuicios. Una cuestión que también parece relevante para nutrir la perspectiva *etic* es recuperar la sugerencia de Dietz respecto de considerar la importancia de perspectivas extremas, con la intención de recuperar la complejidad de los fenómenos: por ejemplo, la percepción de estudiantes sobresalientes frente a la percepción de estudiantes reprobados; puntos de vista de directivos de una institución escolar frente a trabajadores disidentes, etcétera. De acuerdo con el autor, tomar en cuenta posiciones extremas, puede abrirnos “ventanas epistemológicas”. Estas ventanas, a la par que muestran posibles contradicciones, dejan ver patrones de comportamiento y quizá permiten analizar la construcción de hegemonía y de

consenso. Hay dos elementos que podrían igualmente alimentar la perspectiva *etic*: por un lado, tenemos la consideración del papel del estado nacional en el problema de nuestro interés y, por otro, el modelo económico, político y social hegemónico que condiciona, de alguna manera, el fenómeno a estudiar. Si por un lado la perspectiva *emic* se logra mediante la realización de entrevistas, la elaboración de cartas y a través de testimonios en webinarios; por otro, la perspectiva *etic* es la observación participante y de revisiones exhaustivas de bibliografía, que recuperen visiones antagónicas tanto del papel del estado nacional como del modelo capitalista, por ejemplo. (Ver Figura 3).

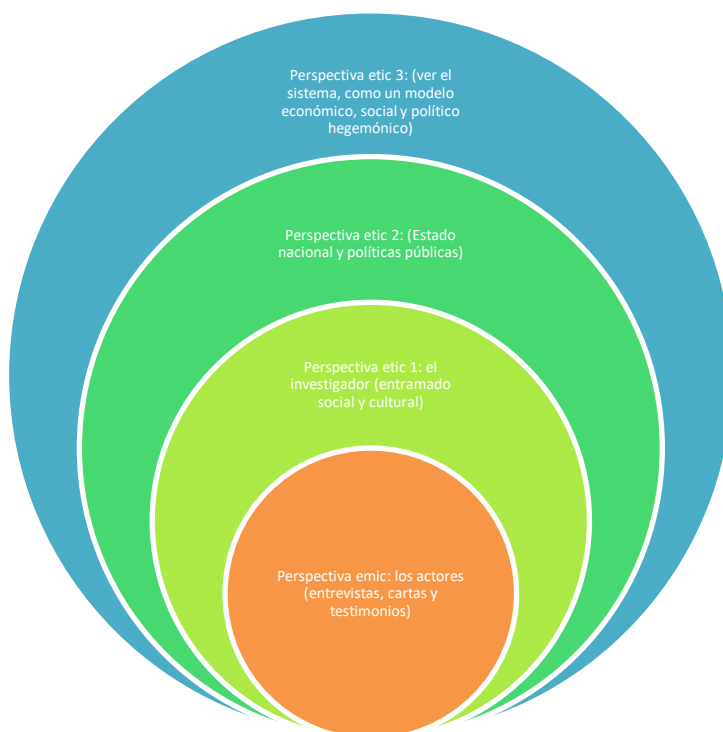


Figura 3. Articulación de perspectivas *emic* y *etic*. Elaboración propia.

Otro tópico central del análisis metodológico es el dato. Encontré una frase de Díaz de Rada (2011) significativa para mí: “los datos no se recogen, se producen”. Lo que quiere decir es que no hay datos sin un marco categorial previo en la mente del etnógrafo, sin una intencionalidad de la conciencia que indaga. Para esta investigación, la experiencia previa sobre los procesos de vinculación de la población estudiantil de la UVI (Jiménez Moyo,

2017), permite mostrar el siguiente esquema categorial que orientó la primera exploración en campo (Figura 4):



Figura. 4. Esquema categorial previo a la inmersión empírica. Elaboración propia.

Con este esquema pretendía aprovechar las intuiciones que me había dejado el trabajo con los estudiantes previo a la entrada al posgrado. Es por ello que en mis primeras reflexiones teóricas encontramos un análisis sobre la relación entre el estado-nación y los pueblos indígenas, además de una reflexión sobre el papel de la educación y, finalmente, un seguimiento a la evolución del sentido de la vinculación de la universidad.

Ya para concluir este apartado, muestro un esquema (Figura 5) que refleja la herramienta y la estrategia con la que se ha realizado la dinámica que expliqué en las líneas anteriores.¹¹

¹¹ Si bien la explicación que ofrezco de mi proceder metodológico apunta a que se trata de una apuesta por un estudio inductivo, la deducción será de vital importancia para indagar las relaciones, dependencias, conexiones entre las categorías inductivas con los procesos estructurales condicionantes.

<i>Emic</i>	Entrevistas a profundidad (Bertely, 2000; Díaz de Rada, 2011; Dietz, 2012)	A estudiantes, grupo de vinculación, 12 padres de familia y a la comunidad docente.
	Testimonios en webinarios	Estudiantes egresados, durante la pandemia, participaron en webinarios donde expresaron sus opiniones respecto de la vinculación comunitaria.
	Espacios de debate para propiciar la doble reflexividad	Se presentarán las conclusiones parciales a las egresadas participantes en el estudio, con la finalidad de recoger su valoración de las mismas.
	Cartas	Egresados y egresadas elaboran cartas dirigidas a la UVI, en la que exponen qué les significó estudiar allí.
<i>Etic</i>	Observación participante (Bertely, 2000; Díaz de Rada, 2011; Dietz, 2012)	Enriquecerá mi percepción sobre las líneas categoriales planteadas y/o identificadas.
Herramientas <i>Etic</i>	Cuaderno de notas virtual (basado en Díaz de Rada, 2011)	Me ha ayudado a anotar lo que en tiempo real pude percibir, considerando la guía de observación.
	Diario de campo (Bertely, 2000; Díaz de Rada, 2011; Dietz, 2012)	Acá es posible realizar un análisis de lo anotado en el cuaderno, a la luz del esquema categorial

Figura 5. Uso de herramientas y estrategias aplicables a la investigación.¹³ Elaboración propia.

¹² El grupo de vinculación es el nombre que recibe en la UVI el conjunto de personas con las que trabaja el estudiante de manera prolongada con la finalidad de gestionar colaborativamente una mejora para la gente.

¹³ Se realizaron dos entrevistas a cada estudiante a la que pude dar seguimiento por un periodo prolongado. Una entrevista durante su proceso de estudiante y una ya como egresada. En total se hicieron catorce entrevistas a las jóvenes. Se realizaron, además, tres entrevistas a sus familiares. Se entrevistó a siete actores clave (entre egresados de otras sedes y actores sociales de la región); se recuperaron testimonios de tres empleadores a través de preguntas o audios por whatsapp; se recuperaron testimonios sobre la experiencia formativa en la UVI a través de doce cartas de egresados de la UVI Tequila; se registraron opiniones de egresados y estudiantes de tres webinarios sobre etnografía, egreso e investigación vinculada. Finalmente, se realizó un encuentro donde se reflexionó sobre mis conclusiones parciales en un evento virtual que buscaba propiciar una doble reflexividad. Participaron diez personas, entre estudiantes y egresadas. Estas actividades fueron complementadas por mi observación participante que pudo llevarse a cabo antes de la pandemia a tres egresadas de la UVI Tequila.

II.8 Ontología hermenéutica; metodología intercultural

Hemos mencionado varios elementos que muestran mi perspectiva metodológica. He señalado la hermenéutica filosófica de Gadamer, la dialéctica negativa de Adorno; he propuesto una etnografía polifónica que pone su foco en la tensión. La guía argumental para mi trabajo metodológico fue racional, por un lado y, como se verá en el siguiente apartado, arbitraria también. La parte racional puede explicarse porque considero que la hermenéutica filosófica de Gadamer se articula con un enfoque intercultural como el que propongo en este trabajo. Gadamer no busca la verdad, sino mostrar el sentido de los acontecimientos como resultado de un diálogo de horizontes de interpretación. Por ello parto de su teoría.

Sin embargo, la hermenéutica filosófica no me es suficiente para comprender acontecimientos del presente. La hermenéutica de Gadamer es una hermenéutica de textos. Para comprender el presente, el acontecimiento vivido en el hoy, requerí de la antropología y, específicamente, de la etnografía. Pero no de cualquier etnografía: de una etnografía que indague sentidos, que reconozca el diálogo de horizontes, tal como lo hace la hermenéutica filosófica. En ese sentido, se articulan la hermenéutica filosófica con la etnografía intercultural que propongo en mi trabajo. Cuando hablo de enfoque intercultural, dialéctica negativa, de polifonía y de descripción tensa, propongo perfilar el tipo de etnografía que me interesó hacer. No hablo de un conjunto de métodos a utilizar, más bien señalo las características de un proceder etnográfico que me permitió mostrar las experiencias, opiniones e interpretaciones de las estudiantes y de los actores sociales con los que pude tener contacto.

Por otro lado, la orientación de mi trabajo también fue arbitraria pues irrumpió como surtidor una pandemia que nos puso contra la pared como humanidad. Cambiaron muchos

tos cotidianos, se modificó la naturaleza de los trabajos. Muchos tuvimos que procesar dolores profundos por la pérdida de familiares y amigos. Vivimos periodos de angustia y ansiedad por el temor de que nuestros seres queridos fueran contagiados por el virus. Todo esto me orilló a no llevar a cabo mi investigación tal como la había planeado. Los cambios no se devinieron de mi voluntad. La naturaleza arbitraria del destino se puso de manifiesto y tuve que tomar decisiones que afectaron a mi metodología y la problemática misma del trabajo. Esta inesperada sacudida la explico en el siguiente apartado.

II.9 La risa de Dios

Todo parecía en orden, como cuando miras una pila de ropa perfectamente planchada y doblada; o cuando miras una estantería de libros ordenados ya sea por editorial o por temáticas o por autores. Todo iba saliendo como lo profetizaba mi mente ingenua: el posgrado (Doctorado en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana) está planeado para que vayas avanzando en tu tesis paulatinamente y sin prisas: defines el problema el primer semestre, haces tu marco teórico en el segundo, tu metodología en el tercero mientras ya vas adentrándote al universo empírico de tu investigación, te sumerges en el trabajo empírico cuarto y quinto semestres, categorizas en sexto, mientras sistematizas y analizas la información séptimo y octavo. Tantán: fin. Celebración.

Hasta comienzos del tercer semestre todo iba como lo indicaba el manual de usuario del buen doctorante. Ya tenía mi problematización, mi marco teórico de “entrada” —la categorización previa al trabajo empírico— y había entrevistado a algunos estudiantes, familiares y actores clave de la región. Además estaba disfrutando estudiar como niño con juguete nuevo. Había conocido a seis amigos con los que conversaba, debatía, bromeaba y hasta lloraba. Veía a mi madre, platicaba con ella (más bien ella platicaba y platicaba mientras yo la observaba) y comía con mi padre justo antes de regresar a Orizaba, municipio donde vivía en ese entonces. Generalmente viajaba a Xalapa los jueves en la madrugada, para llegar a clase a las 9:00 de la mañana y regresaba a Orizaba los viernes por la tarde. Era un poco

agrador, no lo niego. Pero la vitalidad y la felicidad que provocaba en mí ese ritual valía todo el cansancio acumulado.

Marzo de 2020. Xalapa, Veracruz. Comida con mi padre después de clases de seminario. Ya se hablaba de casos de COVID-19 en México y comenzaba la confirmación de los primeros muertos. Esteban Moctezuma Barragán, entonces secretario de Educación Pública de nuestro país, adelantaba la semana santa para el 20 de marzo, lo que implicaba la suspensión de clases presenciales en todo el territorio nacional. Se suponía que regresaríamos después del 20 de abril. Sin embargo, tendrían que pasar dos largos años para regresar a clases más o menos con normalidad. Mi generación del doctorado ya no tuvo más clases presenciales. La UV suspendió toda actividad presencial y trabajo de campo. Concluí mi semestre en línea y tuve otro semestre más con sesiones virtuales de seminario. Mi investigación, mi vida y la de los míos darían un giro completamente inesperado.

En cuanto suspendieron el trabajo de campo y las clases presenciales, mi tarea fue sistematizar las entrevistas que ya tenía. Debo confesar que no sufrí los primeros meses de pandemia. Tuve la oportunidad de convivir más tiempo con mi esposa e hijo solos en casa. Pero el ánimo cambió en junio de 2020 cuando un amigo de la UVI, un maestro fundador de la sede Tequila, falleció por el virus. Los datos de los fallecidos dejaron de afectar a quienes tenían una enfermedad crónica grave, que era como yo, ingenuamente, me explicaba la atroz realidad. Los primeros días de junio había bromeado con mi amigo y a finales del mes él ya no estaba en esta tierra. Muertes súbitas. No pudimos despedirnos de él ni asistir a su funeral ni nada. Lloramos en la lejanía. Algo cambió en mí el día de su muerte. Meses después dos de mis tíos murieron también por COVID-19. Comencé a preocuparme en exceso por mis padres, por mi esposa y por mi hijo. Salía a la calle ataviado como astronauta para cumplir la misión de comprar la despensa. Comencé a experimentar ansiedad. Recuerdo aún la sensación. La mente se vuelve contra ti. No la controlas. La cantidad de pensamientos supera tu capacidad para observarlos, razonarlos, darles el lugar que se merecen. Dormía poco por las noches. Ahora lo puedo escribir. No fue fácil. No fue nada fácil.

En un recuento de lo que entregué de avances en julio de 2020, observo que hice la primera parte de uno de los capítulos que más me gustó escribir. Se trata de una contextualización del trabajo. Ahora que lo veo a la distancia, a inicios de 2023, creo que ese

capítulo tiene algo de pánico en su constitución, en su estructura y en su extensión. Nunca pensé hacer cien páginas de contextualización. Tal vez si las circunstancias no hubieran cambiado tanto la vida de la gente en el mundo entero ese capítulo habría terminado con cuarenta o cincuenta cuartillas. Como ya no podía hacer trabajo de campo y como, la verdad, ya no sabía qué hacer, tomé la información empírica con la que contaba en ese entonces, leí y releí información histórica, sociológica y antropológica sobre la sierra de Zongolica, até algunos cabos sueltos y logré hacer uno de los capítulos que más quiero de mi trabajo. Porque lo hice con lágrimas, porque estaba lleno de dudas. Porque mi amigo había muerto. Porque el mundo tenía que seguir a pesar de mi ansiedad y de mi miedo y de mi dolor. Ahora pienso que el doctorado en ese momento me ayudó a mantener en cierto equilibrio mi salud mental. No sé cómo me habría sentido sin un propósito, sin la obligación de avanzar a pesar de que el mundo se caía a pedazos.

Además de la contextualización, entregué también algunas transcripciones de entrevistas y el primer ejercicio de categorización *emic* tras las entrevistas. Las categorías iniciales contemplaban el supuesto de que la vinculación comunitaria era el proceso que concentraba los principales elementos del modelo educativo de la UVI y que si se daba seguimiento prolongado a dicho proceso podría vislumbrarse posibles cambios de la relación del estado-nación con los pueblos indígenas de la región. Pero, como dice el refrán, uno solo propone, quien dispone es la divinidad. Porque ya era imposible hacer un acompañamiento prolongado a los procesos de vinculación comunitaria. Las jóvenes ya no continuarían visitando a sus grupos de vinculación y yo ya no podía hacer trabajo de campo convencional. Estaba ante un escenario poco prometedor.

En medio de la pandemia, de las noticias de muerte de gente cercana y de mi ansiedad, debía tomar decisiones para continuar con mi trabajo. Revisé las entrevistas recabadas, estuve atento a las participaciones virtuales de egresados y platicaba regularmente con mis amigos del doctorado sobre mis inquietudes. Con todo enfrente, logré reconocer información que se repetía, que mostraba coincidencia entre las preocupaciones y experiencias de cada una de mis estudiantes. Fue entonces que identifiqué que mi objeto de estudio debía ser la interculturalidad, pues había experiencias similares en mis estudiantes y en los egresados que me mostraban lo que después llamaría *experiencias interculturales*. Experiencias que

implicaban algún grado de extrañamiento de sí mismas a raíz de determinadas experiencias. Experiencias que hacían vivir y experimentar la otredad.

Mi segundo esquema (Figura 6) ya contempló mi categoría central: proceso intercultural. A continuación presento un esquema donde se muestra el cambio de aquel primero (donde la categoría central era *vinculación comunitaria*) al segundo (donde la categoría más importante es *proceso intercultural*):



Figura 6. Segundo esquema categorial, donde ya se ven reflejadas categorías *emic* y *etic*. Elaboración propia.

A la distancia, el proceso que me llevó de un esquema a otro, puede entenderse si pensamos que supe escuchar la realidad, que estuve suficientemente atento a la información empírica. Me gustaría decir eso. Pero la realidad es otra. Me parece que llegar al esquema categorial con el que finalmente desarrollé mi tesis se debió más a una capacidad de adaptación a los desafíos vitales que trajo la pandemia que a una capacidad fenomenológica de saber leer la realidad; más a una habilidad de dotar de sentido a un conjunto de procesos en apariencia inconexos a través de un hilo narrativo congruente que al equilibrio entre la información *emic* y *etic*.

Estoy más convencido que nunca que un investigador se hace más de resiliencia que de competencias cognitivas. Claro que el talento y los conocimientos son necesarios. Sin embargo, después de hacer mi trabajo en circunstancias inesperadamente adversas, pienso que la generación de madurez y fortaleza emocional es la piedra angular de la investigación. La ansiedad no es cosa menor. Ves a tus seres amados dormir mientras el sueño zarpa y se

aleja de la costa de tu consciencia. Y así debes escribir. Una amiga perdió a su padre mientras estudiaba el posgrado. ¿Cómo se puede hacer una investigación en esas circunstancias sino es con el alma desgarrada? ¿Cómo construir sentido si el sentido de tu vida está hecho pedazos? Sólo con una valentía humana. Una valentía demasiado humana.

Además de la resiliencia, otro elemento fue fundamental para continuar con mi investigación: una capacidad narrativa para dotar de sentido los retazos con los que me quedé antes de la pandemia. Una habilidad para seguir pistas y articularlas a un argumento. Uno puede tener cien entrevistas y al final quedarte paralizado. El sociólogo norteamericano Richard Sennett desarrolló una tesis interesantísima en su libro *La corrosión del carácter*: él supone que el mundo del trabajo en la nueva fase del capitalismo se ve reflejada en la nueva cultura laboral, caracterizada por mayor flexibilidad, el trabajo en equipos y el interés especial por la innovación. Lo que sostiene, luego de entrevistar a unos exempleados de IBM, a un antiguo portero de edificio y a su hijo consultor, a una empresaria local que tenía un bar y que luego transitó a una empresa multinacional como gerente, a unos panaderos artesanales cuyo trabajo actual era apretar un botón, es que la dinámica actual del trabajo no genera un sentido de comunidad y no crea en el sujeto la necesidad de un trabajo constante y disciplinado que inspire a tener metas a largo plazo, sino que crea sujetos poco comprometidos, sin arraigo con la comunidad ni lealtades más allá de las ganancias parciales y efímeras. En suma, que la cultura laboral actual desgasta y carcome el carácter. Leyendo, uno puede suponer que Sennett realizó pocas entrevistas, tal vez no más de veinte. Pero su trabajo es ejemplo de buena sociología. Ahora que me acerco a conseguir el grado de doctor, me doy cuenta que es más valiosa la intuición que la exhaustividad. Nadie podría aseverar que las personas entrevistadas por Sennett son una muestra representativa de la sociedad norteamericana. No estamos hablando aquí de representatividad. Estamos ante una intuición sociológica que podría ser producto de adecuadas conexiones entre el conocimiento sobre estructuras (económicas, políticas, sociales y culturales) y biografías concretas de sujetos.

Con la situación desafiante en frente, debía tomar decisiones. No podía salir a campo. Había una proliferación de lo que se llamó webinarios, más conferencias y charlas virtuales. Recuperé lo que fue parte de mi método pedagógico durante mucho tiempo: la elaboración de cartas. Le solicité a egresados amigos míos elaborar cartas dirigidas a la UVI donde

expresaran lo que significó para ellas y ellos la universidad. El mensaje con el que les solicité la carta fue el siguiente:

Te escribo porque mostraste interés en escribir una carta a la UVI. Te comento de qué va, por si te animas. Mira, estoy haciendo un trabajo junto con varias de tus compañeras. Con ellas hago un trabajo de acompañamiento. Pensé en que para tener el punto de vista de otras egresadas, podría ser de utilidad la carta donde pudieran exponer lo que significó para ustedes la UVI. Pudiendo poner cosas buenas y malas, claro. Pensé en cómo reeditar si deciden participar: la primera es que la idea es mejorar el programa de vinculación de la UVI. Y puedo ofrecer alguna ayuda académica, revisando algún trabajo o asesorando en alguna tarea a niños y/o jóvenes o adultos.

Bueno de eso se trata. Si te animas acá andaré saludos a tu familia.

Las cartas llegaron paulatinamente. Su contenido no hizo variar las líneas argumentales que surgieron de las entrevistas y del acompañamiento que tuve con las estudiantes con quienes trabajé cara a cara durante un periodo largo, sin embargo sí las enriquecieron, sobre todo se amplió la valoración crítica sobre el programa.

Con las primeras entrevistas hechas, con las cartas y con el registro de eventos académicos virtuales, tuve ya material que me permitió establecer las categorías centrales de mi tesis. El esquema final de las categorías fue el siguiente (Figura 7):

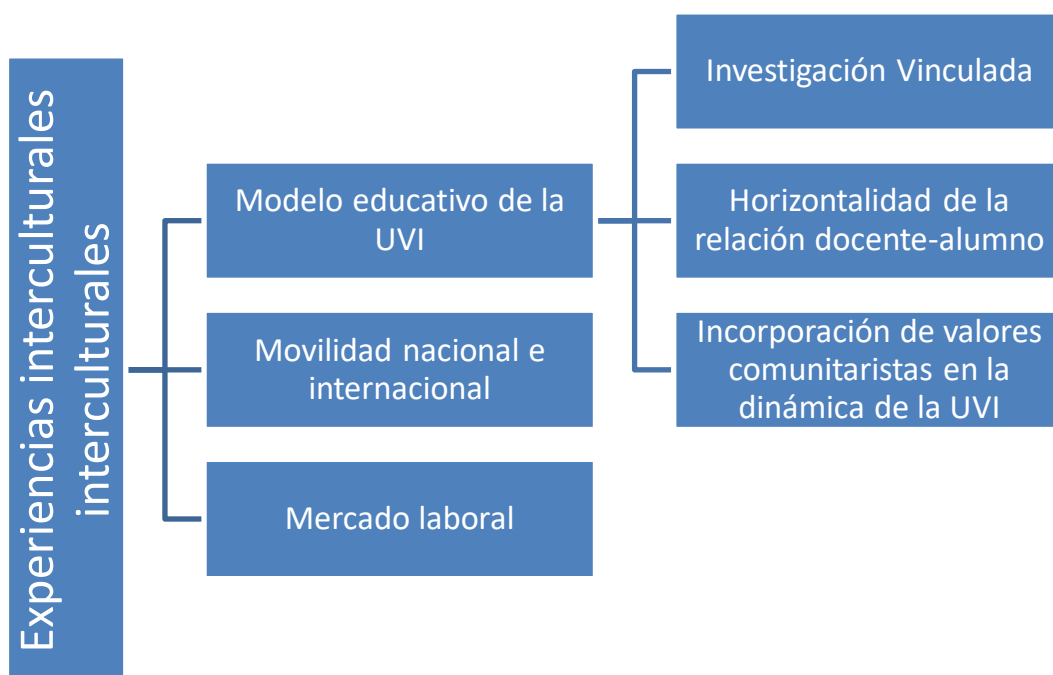


Figura 7. Esquema de categorías durante la pandemia. Elaboración propia.

La definición de mis categorías centrales fue un ir y venir de información *etic* y *emic* que me llevó casi dos años. Pero más allá del diálogo entre teoría e información empírica se requirió mucha resiliencia emocional y la definición de un relato congruente que dotara de sentido la información empírica desarticulada. Ese relato tiene mucho de intuición. No pienso que mi información empírica represente la totalidad de valoraciones e interpretaciones que tienen las estudiantes y egresadas de la UVI. Aspiro a que mi trabajo dé pistas de sentido y significación sobre la naturaleza del proceso formativo llevado a cabo en una universidad con enfoque intercultural y de cómo este proceso se relaciona con estructuras económicas, políticas, sociales y culturales que condicionan la vida de los sujetos a los que formamos.

Luego de identificar mi esquema categorial definitivo decidí que el eje narrativo de mi trabajo sería la categoría *experiencias interculturales*, alrededor de esta categoría buscaría recrear analíticamente la vida social y cultural de la región que es relevante para la investigación, a la par de acompañar el relato con un sustento teórico y metodológico sólido sobre las articulaciones entre estado-nacional y pueblos indígenas en México.

Mientras escribía, me percataba que las experiencias interculturales vividas por mis estudiantes hablaban, entre otras cosas, del modelo educativo de la UVI. Es por ello que decidí nombrar el primer apartado de mi proposición propiamente dicha como “modelo para armar”, porque las experiencias de alteridad vividas por las jóvenes fueron propiciadas por la UVI, intencionadas con fines educativos y/o políticos. Esta expresión narrativa estuvo acompañada de reflexiones y descripciones vertidas en géneros literarios plurales.¹⁴ Podrán ubicarse poemas, crónicas y descripciones etnográficas. Así la función de las llamadas *mini-crónicas* es mostrar la riqueza cultural de algunos episodios significativos vividos en la UVI, por estudiantes o trabajadores de la UVI. Pienso que esto puede contribuir a comprender en qué circunstancias significativas ocurren las experiencias interculturales de las jóvenes.

Por otro lado, también encontramos notas intercaladas a lo largo del texto que reflejan mi *locus* de enunciación. Considero que distribuir estas notas a lo largo del trabajo ayudará al lector a comprender el horizonte desde el cual interpreto lo que veo.

Los cambios realizados a lo largo de mi trabajo, como la prohibición para hacer trabajo de campo, el cambio de objeto de estudio, la necesidad de aprender metodologías de investigación remota y, en suma, la reorientación de mi tesis en general, se deben más al destino que a mi voluntad, más a las fuerzas indómitas y arbitrarias de la naturaleza que a una elección personal. En medio de la pandemia recordaba constantemente un dicho más o menos popular: si quieres hacer reír a Dios, cuéntale tus planes.

¹⁴ Se usarán letras cursivas para diferenciar los géneros. Considero de utilidad hacerlo para resaltar la complementariedad entre diferentes géneros literarios.

II.9.1 Informantes o colaboradores

El tipo de investigación que promovemos en la UVI nos lleva a cuestionar las investigaciones antropológicas clásicas que consideran a los sujetos con quienes se trabaja sólo como informantes. En la UVI se colabora, se construye conocimiento con los otros, desde las necesidades de los otros. Reconocer esta especie de principio es más o menos sencillo luego de trabajar en la institución durante varios años, pero llevarlo a cabo resulta un tanto más complicado.

Resulta que observando de cerca las investigaciones de mis estudiantes, me percaté que ellas no contemplaban las recomendaciones de la academia para reconocer la participación de las personas que pertenecen a su grupo de vinculación. Por ejemplo, en raras ocasiones se solicita un consentimiento informado. Pude observar una amistad profunda o una familiaridad entre los y las participantes en los procesos de investigación vinculada. Entendí que obviarán estrategias convencionales de la academia porque en muchos de los casos se trata de personas con escolaridad mínima, llena de conocimientos del campo o de la medicina tradicional o de artesanías, pero poco familiarizada con firmar cartas u oficios.

Por ello que decidí seguir el mismo camino. Me une a ellas más que una relación académica convencional. Ahora las considero mis amigas, mis colegas. No les entregué consentimiento informado y trabajé bajo el parámetro de la confianza: ellas sabían que mi intención iba más allá de apoyarlas a obtener un grado académico. Con lo que construíamos, yo haría mi propia investigación con el fin también de obtener un grado académico.

Pero sucedieron dos cosas que me alertaron, ya que los aspectos éticos de las investigaciones en ciencias sociales con población vulnerable tienen que repensarse constantemente. Primero, el caso que vivió una de mis alumnas. Luego de su proceso exitoso de investigación vinculada, de generar redes que le permitieron crear grupos de colaboración regional, colectivos que se articularon para perseguir fines similares, se presentó a una convocatoria a título individual. La convocatoria se refería a un premio por la aportación a las culturas indígenas del estado. Mi ahora colega se presentó a título individual pues se premiaría a individuos, no a colectivos. Ella suponía que de ganar, favorecía al trabajo colectivo. Mi colega ganó el premio y el hecho tuvo mucha trascendencia mediática. Parte

de las integrantes del colectivo donde colabora interpretaron el hecho de que se presentara a título individual como una traición, incluso como un tipo de plagio, que le permitía obtener reconocimiento a costa del trabajo colectivo.

Otro caso menos cercano pero también trascendente en un nivel ético tuvo lugar con un académico de la UVI, de otra sede regional, quien llevaba a cabo una investigación con estudiantes afrodescendientes de la misma UVI. En algún momento de la investigación algunas estudiantes denunciaron la utilización indebida y sin su consentimiento de datos personales por parte del investigador. Comenzaron como un grupo muy vital, organizaban encuentros y desarrollaban actividades de gran interés, sin embargo el asunto terminó mal.

Durante una revisión semestral de mis avances, una doctora me preguntó por los consentimientos informados de mis colaboradoras. Consideré los casos expuestos más el cuestionamiento de una de mis lectoras para realizar una reunión con mis estudiantes y exponer claramente mis dudas. De esa reunión decidimos que ellas leerían mi trabajo para identificar si la información allí vertida respondía a lo que ellas consideraban oportuno publicar. Además consideramos la posibilidad de firmar consentimientos informados aunque fuere *a posteriori*. A continuación muestro un ejemplo del documento revisado y firmado por mis ahora colegas:

Universidad Veracruzana
Universidad Veracruzana Intercultural
Carta de consentimiento informado

Yo Antonia Sánchez Tentzohua declaro libre y voluntariamente que acepté participar en el proyecto titulado "Veredas de montaña: procesos interculturales de estudiantes universitarios en Tequila, Veracruz", coordinado por el maestro Cuauhtémoc Jiménez Moyo, académico de la UVI Tequila y estudiante del Doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación.

Participé durante el periodo 2020-2021 como colaborador (a) en la investigación que consistió en comprender el sentido del trabajo de la UVI a través del seguimiento de trayectorias formativas de estudiantes de la UVI Tequila.

Durante el proceso de la investigación fui entrevistada (o) y acompañada (o) en mi proceso de investigación vinculada como estudiante de la UVI Tequila. Las características de la investigación posibilitaron al autor reflexionar sobre las características de la formación en la UVI y a mi como colaborador (a) re-pensar mi trabajo de Investigación Vinculada para la Gestión, incorporando el enfoque intercultural y una perspectiva histórica que enriquecieron mi trabajo.

Doy mi consentimiento para que el autor de la investigación realice productos académicos con la información resultante de la investigación, como tesis de grado, como libros y como artículos de investigación y de divulgación.

Nombre de la (el) participante: Antonia Sánchez Tentzohua

Dirección: thory.ast@gmail.com

Barrio de San Pedro Tepepa

Tlaquilpa, Ver,

Fecha: 26/01/2023

Firma:



ANTONIA SÁNCHEZ TENTZOHUA

Sin embargo, considero que hay muchas cosas inconclusas en el aspecto ético de las investigaciones en ciencias sociales hoy día. Pienso, por ejemplo, en la autoría. Y creo que estos dilemas no se resolverán del todo mientras se siga encumbrando al autor como figura relevante en las ciencias. Las tesis, los artículos y los ensayos cuentan no única ni

principalmente porque contribuyen a los estados de conocimiento dentro de las ciencias sociales, sino porque con ellos se obtienen grados académicos o puntos para quienes pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores. Los premios, por ejemplo, se otorgan a individuos, no a colectivos. Individuos que trabajaron con colectivos. Contribuyen en tanto que actúan como colectivo. Entonces hay contradicciones propiciadas desde las estructuras institucionales que financian el quehacer científico. Pero esto es un debate que apenas comienza y seguro traerá ideas novedosas en el horizonte futuro.

Horizonte de enunciación

Mi bisabuelo materno era indígena; sospecho que uno de mis bisabuelos paternos también. Sin embargo, mi tradición indígena se fue diluyendo de la mano de políticas nacionalistas e indigenistas que buscaban la ilusoria identidad homogénea de un pueblo megadiverso. Diría que fueron mis abuelos quienes comenzaron a crearse una identidad de mestizos, por lo que la generación de mis padres y la mía se ha desarraigado del trabajo de la tierra, de las tradiciones indígenas y de su lengua, dando paso a la búsqueda de una identidad ilustrada, que mira con recelo el campo y con beneplácito la universidad y los libros. En términos de clase social, diría que mis abuelos tuvieron tierras donde sembrar y trabajadores a su cargo. Esta condición de privilegio les permitió a mis padres ser la primera generación con educación superior. Mis padres no han vuelto al trabajo de la tierra. Ellos han cultivado el trabajo estable que el estado promovió, como maestros rurales y luego se han arraigado en la ciudad.

La generación de mis padres aspiraba a una vida lejos del terruño, en la ciudad o cerca de ella; desecharon el azadón y adoptaron el libro, símbolo de la ilustración y el progreso.

III. Proyectando las certezas del investigador: hacia un entramado conceptual

III.1 Estado y etnicidad

En el 2013, estudiantes de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), de la UVI, recibían capacitación por parte de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) —hoy Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI)—, con la finalidad de hacerlos partícipes del programa gubernamental denominado Cruzada Nacional contra el Hambre, promovido en el sexenio de Enrique Peña Nieto.

El programa, de acuerdo con el entonces gobierno federal, era una estrategia de bienestar social para abatir la pobreza, la desnutrición y la marginación en México. Se focalizaron los esfuerzos en los municipios “más pobres” del país. En la región de las Grandes Montañas, en la zona centro del estado de Veracruz (donde está ubicada la UVI-GM) se eligieron municipios como Mixtla de Altamirano, Soledad Atzompa, Zongolica y Tehuipango. Los y las estudiantes de la UVI participarían aplicando encuestas y dando pláticas a la población sobre el “bien comer”, considerando las recomendaciones del “plato del bien comer” (guía de alimentación que forma parte de la Norma Oficial Mexicana).¹⁵

Las y los estudiantes participaron en el programa. Algunas de ellas basaron sus trabajos de tesis en la experiencia que obtuvieron de aquella ocasión. Más allá del análisis de esta experiencia, el objetivo es hablar del intenso debate interno que existió entre la comunidad académica y estudiantil para tomar la decisión de aceptar o no la participación de estudiantes y académicos en el programa federal, con la intención de mostrar una imagen

¹⁵ Puede obtenerse información en la liga <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/comp/043ssa205.pdf>

breve de la tensión existente y constante en la UVI entre las políticas del estado (recordemos que la UVI es parte de un programa educativo estatal) o políticas oficiales de la UV y expresiones más “autónomas” que surgen desde un posicionamiento político crítico al estado. Esto permitirá introducir a una reflexión teórica que contempla cuatro ideas básicas: por una parte, que existe una tensión entre estado-nación y pueblos indígenas; que esa tensión puede verse reflejada en la creación de las universidades interculturales, en general, y en la UVI, en particular; que estudiar la complejidad que engloban las dos ideas anteriores puede hacerse de las experiencias interculturales de estudiantes de la UVI; y, finalmente, que el estudio se hará considerando el significado y el sentido que los actores le dan a estas experiencias.

El argumento central de quienes defendían que la comunidad estudiantil colaborara con el programa federal, consistía en anteponer el pragmatismo antes de cualquier consideración ideológica: el programa permitiría que las y los estudiantes ejercitaran sus conocimientos sobre gestión comunitaria y que modificaran aquellas cuestiones asistenciales o “monoculturales” (sin consideración de las especificidades de cada región o comunidad), incorporando un enfoque con más pertinencia cultural. Por otro lado, el argumento principal de quienes se oponían, era que la UVI debía realizar acciones distintas a las del gobierno, caracterizadas por ser asistencialistas y generar una ciudadanía clientelar: acciones que crearan lazos sociales duraderos y elecciones y decisiones que surgieran de una visión comunitaria de sus necesidades y potencialidades.

Reuniones académicas, asambleas estudiantiles y debates de pasillo fueron los escenarios de esos desencuentros. El hecho, de manera panorámica, ponía en juego, desde un punto de vista un tanto maniqueo, si el papel de la UVI sería actuar como entidad que resiste a las políticas federales, oponiéndose a enfoques asistencialistas y clientelares o facilitar su instrumentalización en su región de influencia. Esa tensión se ha vivido en muchos aspectos y dimensiones desde la creación de la UVI en 2005 hasta la fecha.

Para comprender esta tensión requerimos esclarecer, al menos, la relación entre estos tres elementos conceptuales: estado-nación, escuela y pueblos indígenas. La Figura 8 muestra, de manera sintética, lo que se buscará explicar en las siguientes líneas:

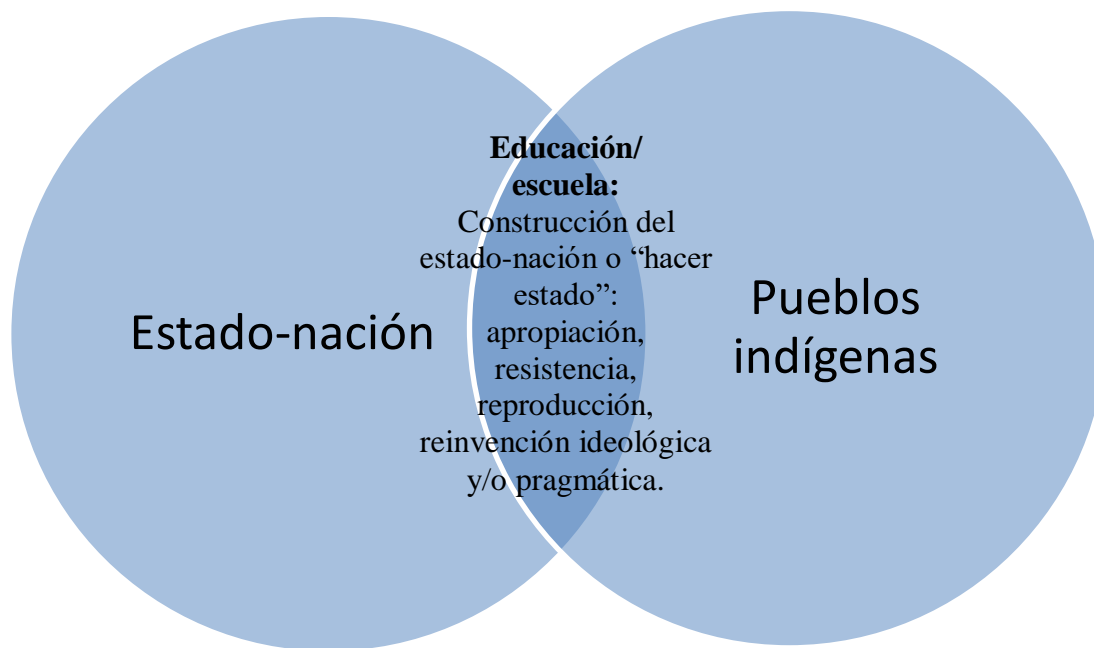


Figura 8. Articulación de los conceptos centrales de la investigación. Elaboración propia.

Primeramente, se reconoce la existencia de una tensión histórica entre el estado-nación y los pueblos indígenas de nuestro país. Una lectura parcial de dicha tensión identificaría, por un lado, una abstracción materializada en una estructura compuesta por instituciones y dependencias de gobierno, cuya función consistiría en mantener el orden social mientras se impone una idea de nación, a través de “aparatos ideológicos” (Althusser, 1974), como la escuela, por ejemplo; por otro, un conjunto de pueblos que o se asimilan a esa idea o se rebelan y resisten. En este trabajo se renuncia a esa lectura parcial, pues algunas investigaciones han mostrado que los sujetos no cumplen el papel únicamente de receptor pasivo, ya sea para adoptar acríticamente un mensaje o para resistir una imposición, sino que tienen un papel activo, articulado a intereses personales y colectivos (Bertely, 2021; Urban & Sherzer, 2001). Retomo entonces la idea de que:

[...] la dicotomía estado-pueblos indígenas, mediada por la escuela, ya no se sostiene [...] pues el estado es una construcción social histórica de la que los pueblos y sujetos indígenas participan, el estado es un ente “etnizado” y la escuela es justamente el espacio por excelencia donde los pueblos indígenas “construyen” estado, a favor de intereses faccionalistas y/o de proyectos étnicos específicos,

mediante apropiaciones que lo transforman y modelan desde sus márgenes. (González Apodaca, 2022, comunicación personal)

Alejado de esa visión, considero que la riqueza social se cifra en la complejidad de los procesos de apropiación que sujetos y colectivos hacen de la propuesta identitaria del estado. En la Figura 8, lo más significativo está representado en el área de intersección, ya que ahí emergen las contradicciones, los conflictos y las tensiones entre los dos elementos que nos interesan, pero también las expresiones creativas de los sujetos.

Escribir con minúscula la palabra *estado*, en mi caso, es con toda la intención. Sería nostálgico pensar ahora en la magnitud de los Estados-nacionales posteriores a la Segunda Guerra Mundial, en plena Guerra fría. Se trataba de una época en la que los Estados tenían un control político y económico severo. Sobre todo, los Estados soviéticos, encarnaban el juicio weberiano que define al Estado como la entidad que tiene el monopolio de la violencia (Weber, 1984). Estados Unidos, más por pragmatismo que por vocación democrática o internacionalista, comenzó de a poco a abrir sus fronteras sobre todo en términos de liberación de los mercados. Esta acción se convirtió en tendencia ecuménica después de la caída del muro de Berlín. Los Estados comenzaron a dejar de ser la única entidad con poder suficiente para marcar el rumbo de las políticas económicas y sociales de los pueblos.

Con el auge de las políticas neoliberales en la etapa actual del capitalismo, en donde las compañías (empresas) tienen mucho poder económico y político, el estado se comenzó a adelgazar, hasta dar la apariencia de ser una entidad cuya función central es resguardar los intereses de compañías transnacionales.

Las compañías son enclaves territoriales y llegan a privatizar de tal modo el poder en regiones y países enteros que desaparece el monopolio de la violencia legal del Estado cuando así conviene a los intereses de las compañías o de los funcionarios estatales asociados y subordinados. En caso de conflicto con el gobierno local o con los trabajadores y los movimientos sociales y políticos, las “compañías invasoras” recurren al Estado provincial o al nacional, y, si estos no atienden sus intereses y demandas, se amparan en las “potencias invasoras”. (González Casanova, 2006, p. 424)

La descripción de Pablo González Casanova coincide sobre todo con la realidad Latinoamericana. Mas, hay una cuestión que no alcanzó a teorizar Don Pablo: el estado debilitado ante el crimen organizado. No es secreto que gran parte de los municipios de México protegen los intereses de los cárteles, pues han sido amenazados y cooptados por el crimen.

En México ya no causa sorpresa ni incredulidad hablar de narco-estado. Este es otro factor crucial, sin duda, para entender el papel del estado frente a la sociedad mexicana hoy. Podríamos resumir que, visto desde la óptica de los grandes intereses económicos mundiales, el estado es un aliado o un cómplice; visto por el crimen organizado, el estado es un pálido obstáculo o, también, un aliado o cómplice (como queda claro en la investigación de la periodista Anabel Hernández (2016) sobre el caso de la desaparición de estudiantes de Ayotzinapa, Guerrero); desde el punto de vista de la población, como figura tutelar o aparato represor. En todo caso, el complejo escenario en el que está inserto hace que el estado no se comprenda ya únicamente con el análisis weberiano.

Si bien es anacrónico afirmar que el estado tenga el monopolio de la violencia, aún la ejerce de manera masiva y selectiva al mismo tiempo, aunque esa no es su única tarea. Si bien Weber es insuficiente para comprender su naturaleza actual, considero que Antonio Gramsci, otro clásico, aún nos interpela cuando queremos comprender el papel del estado contemporáneo. Su ya famosa interpretación del estado, en la que mostraba no sólo el papel represor que vio Weber, sino también la sofisticada estructura que permite la construcción de un dominio simbólico que posibilita el consenso y la reproducción de un modelo económico y político que beneficia a las élites (Gramsci, 1978), es de mucha utilidad cuando queremos comprender la relación entre estado y escuela, por ejemplo. Lo que el análisis gramsciano inauguró es la posibilidad de estudiar la hegemonía: cómo se instaura, cómo se construye y se mantiene, cuáles son sus alcances y limitaciones, etcétera.

Tenemos entonces que el estado, al menos el mexicano, si bien es aún una estructura a la que, al mismo tiempo, se le justifica la represión (para mantener la paz social y el orden) y controla muchos medios que aseguran la hegemonía, no es la única ni, quizá, la más determinante para definir el destino de políticas económicas o sociales o modelos de vida y de representación social en el país. Sin embargo, no por ello deja de ser un elemento

importante cuando analizan cuestiones relacionadas con políticas educativas, con identidad o con procesos étnicos.

Antes de analizar la dimensión del estado que más nos interesa, a saber, la apropiación que hacen los sujetos de las políticas que buscan instaurar hegemonía en la población, traigo a la mesa la reflexión de Henry Giroux que explicita los varios elementos que intervienen en el funcionamiento del estado y que, de paso, da pie para orientar nuestra reflexión en el ámbito educativo:

[...] el Estado, no es ni el instrumento de ninguna facción de la clase dominante ni un pálido reflejo de las necesidades del sistema económico. Segundo, el Estado se describe adecuadamente como un sitio marcado por conflictos dentro y entre varios grupos de clase, sexo y raza. Tercero, el Estado no es meramente una expresión de la lucha de clases; es, ante todo, una organización que defiende activamente la sociedad capitalista mediante medios tanto represivos como ideológicos. Finalmente, en su capacidad como aparato ideológico y represivo, el Estado limita y canaliza las respuestas que las escuelas pueden dar a la ideología, la cultura y las prácticas que caracterizan a la sociedad dominante. (Giroux, 1985, p. 32)

Por otra parte, observamos algunos trabajos que han ayudado a horadar la idea de una estructura racional que organiza la vida social, a través de instituciones que procuran el orden y proveen de justicia a las sociedades. Estos trabajos han guiado las inquietudes de quienes intuimos un tipo de funcionamiento no racional en la evolución y desarrollo de la vida social que no está determinada por los estados. Estudios que han puesto el acento en los márgenes del estado o supuestas zonas “sin estado”, nos han orientado a abandonar la idea de una entidad vertical que determina la acción de los sujetos, para comprender la vida social como resultado de múltiples tensiones donde el sujeto es determinante. Por ejemplo, Margarita Serge, nos hace notar que:

[...] el Estado lejos de estar conformado por un conjunto totalizador de instituciones abstractas, está constituido por las visiones, las prácticas y los intereses de grupos particulares. Estos grupos —que incluyen comerciantes, misioneros y empresarios, administradores y funcionarios— controlan las instituciones, las decisiones y los recursos del Estado en diferentes niveles, poniendo de presente, como lo ha señalado Mitchell (2006) que la oposición Estado-sociedad civil, no es más que una falsa

dicotomía. Son ellos quienes tienen acceso a “ser” el Estado, a intervenir y hablar en su nombre y a definir su proyecto. Y, sobre todo, a centralizar sus decisiones y disponer de sus recursos. Así, estos grupos de poder local controlan la estructura y el aparato del Estado, definen sus prioridades y sus políticas y, ante todo, determinan las formas legítimas de leer y comprender la realidad. Estos grupos encarnan el Estado. (Serge, 2012)

Esto lo dejamos ver en nuestra reflexión contextual. Caciques, maestros, líderes de organizaciones gubernamentales e, incluso, representantes de organizaciones sociales han instrumentado al estado en la sierra de Zongolica. No hemos sido testigos del cumplimiento irreflexivo y condicionado de normativas establecidas desde un centro donde emerge todo lo que debe ser realizado en la periferia. De hecho, las investigadoras Veena Das y Deborah Poole, muestran que es en esta periferia, que ellas llaman *márgenes*, donde surgen espacios de creatividad:

Paradójicamente, es en estos espacios de excepción donde la creatividad de los márgenes es visible; es aquí donde formas alternativas de acción económica y política son instituidas. Sugerir que los márgenes son espacios de creatividad no es decir que las formas que adquieren la política y la economía en estos, las cuales generalmente son formadas por la necesidad de sobrevivir, no están cargadas de terribles peligros. (2008, p. 34)

Esto no significa que no exista una intencionalidad por mantener el orden y el control social por parte del estado, ni mucho menos que este, en realidad, no exista. Está presente, claro, pero no de manera unidireccional. Los individuos y los colectivos se apropian de la intencionalidad central y, condicionados por su realidad social y cultural, hacen o construyen el estado.

Ya Philip Abrams, Akhil Gupta y Timothy Mitchel en su *Antropología del Estado*, nos proponen abandonar la idea del estado como una entidad independiente (2015, p. 182). El estado no se entiende como abstracción. Es una estructura originalmente centralizada, con intencionalidades concretas, no homogéneas, en tensión y pugna, que logra instrumentarse por la apropiación cultural y socialmente condicionada de los individuos y colectivos.

Volvamos ahora a la idea de hegemonía. En nuestro tiempo es difícil entender la construcción de la hegemonía del estado si no es analizando la de nación. Para ello

requerimos plantearnos algunas preguntas: ¿cómo es que una comunidad diversa comienza a identificarse para sí como homogénea?, ¿en qué consiste la estrategia que posibilita negar la diversidad cifrando una homogeneidad supuesta en una noción sustancial como nación? Parece que hay cierto acuerdo entre las y los estudiosos del tema acerca de que la semejanza que encarna la nación no es real sino imaginada (Anderson, 1997). Me atrae poderosamente el concepto de imaginación que siempre he entendido como ficción, en suma, como literatura. Y me llama la atención porque sabemos que la ficción no es real, que en definitiva Ulises no escuchó sirenas en su regreso a Ítaca ni Moisés partió en dos el mar. A lo sumo, somos conscientes que la ficción puede recrear la realidad, retroalimentarla.

Sin embargo, en el caso de la ficción llamada nación, las historias que se crearon han sido “encarnadas” y se han objetivado en un tiempo y en un espacio, con su cuota de violencia simbólica al borrar otras historias, al ningunearlas y condenarlas al ostracismo. La idea de nación trascendió su papel literario hasta convertirse en un dogma, en una serie de principios morales sustentados en un supuesto origen común y en una historia compartida.

Gunther Dietz (2012a) reconoce tres momentos cruciales en la construcción de la idea de nación: territorialización, sustancialización y temporalización. La primera consiste en el cambio de espacio a territorio, como si se tratara de su evolución; a menudo esta metamorfosis se fundamenta en la identificación del espacio con un símbolo sagrado, como el águila y la serpiente que confirmaron el lugar donde ubicarían los mexicas a Tenochtitlán. La segunda, al nutrirse del origen mítico, del relato encarnado, le da la cualidad de estabilidad y permanencia a la historia. Vasconcelos quiso crear un relato sustancial al describir cómo las y los mexicanos éramos herederos de dos civilizaciones milenarias, la occidental, representada por los ibéricos y la autóctona, representada por los indígenas. Finalmente, la temporalización busca imponer una versión de la historia, acallando otras versiones. Estos tres elementos constituyen el proceso de construcción de la nación.

Isaac Newton en el mundo natural, a través de su tercera ley, y G. W. Hegel en el mundo social, a través de su noción de dialéctica, lograron identificar que un fenómeno siempre tiene su opuesto y que estos se relacionan entre sí, ya sea mediante fuerza o influencia recíproca. La imaginada y luego encarnada idea de nación, debido a su violencia simbólica, tiende a generar una reacción en aquellos que no aceptan su ficción y su “contrato

social”. Es, generalmente, de una reacción antagónica. Se trata de proyectos étnicos que suelen construir su identidad colectiva mediante las mismas estrategias del estado-nación; es decir territorialización, sustancialización y temporalización y suelen estar muy activos políticamente, ya sea resistiendo embates estatales o impulsando temas en la agenda nacional, por la simple razón de que les va la vida —como colectivo— en ello. Ana María Alonso, en su texto *Políticas de espacio, tiempo y sustancia: formación del estado, nacionalismo y etnicidad*, nos recuerda que:

Pero la formación del estado también genera categorías del Uno y el Otro dentro de una forma de gobierno. En contraste con el nacionalismo, la etnicidad es en parte un efecto de los proyectos de particularización de la formación del estado, proyectos que producen formas jerarquizadas de imaginar identidades colectivas; a estas identidades colectivas se les asigna diversos grados de estima social, privilegios diferenciales y prerrogativas dentro de una comunidad política más amplia [...] (2004, p. 172)

El estado-nación moderno, al no reconocer la validez de otros proyectos identitarios y al guardar recelo de aquellos modos de vida que cuestionan la tradicional noción de democracia y la ya clásica y casi ecuménica forma de vida basada en el consumo, da pie a reacciones (en muchos casos virulentas) de los que no “encajan” en el modelo. Y no se trata de los desviados, de los outsiders de Becker, ni de los locos de Foucault, ni del Joker de Todd Phillips, quienes, formando parte de una identidad colectiva, o rechazan por convicción propia las convenciones de la colectividad o son reclusos y marginados de los beneficios gregarios.

Se trata, más bien, del palidecer de la subjetividad en beneficio de un “yo grupal” o bien de la trascendencia del ego, según como sea lea el fenómeno. Pero sin duda, para estos casos, tendríamos que hablar de conflictos *intraculturales*. Sin embargo, cuando nos referimos a etnicidad, es sobre un fenómeno colectivo que se deriva no de conflictos intraculturales, sino de tensiones *interculturales*. Gunther Dietz, sobre esto, afirma que “la etnicidad es, por tanto, un epifenómeno del contacto intercultural que, a su vez, estructura la interacción de dicho contacto mediante la selección de determinados ‘emblemas de contraste’ frente a otros” (2012a, p. 125).

Es esta dialéctica entre estado y etnicidad que enmarca la presente investigación, dando por hecho que los procesos étnicos más trascendentes socialmente de las últimas décadas vieron la luz en o a partir del primero de enero de 1994, dando pie a una serie de acciones del estado que buscaban paliar los conflictos. Una de esas acciones fue la creación de las universidades interculturales en la primera década del presente siglo, pues no es nuevo, en la revisión diacrónica de la tensión entre nacionalismo y etnicidad, que el papel de la escuela (en sentido amplio) haya sido y sea aún hoy promover la metamorfosis de la idea de estado-nación a la disposición de los sujetos a hacerla real, a darle “cuerpo”, a hacerla *habitus* (Bourdieu, 2009, pp. 85-107), como puede leerse en la investigación de Elsie Rockwell *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala* (2007).

Finalmente, en este trabajo se parte de la compleja relación entre estado y pueblos indígenas, del análisis concreto de las apropiaciones de los sujetos y de las intencionalidades del estado, así como de estudios empíricos comparativos, idea que nos recuerda la aclaración que hacen Greg Urban y Joel Sherzer:

In the encounter between states and Indians, we cannot judge on a priori grounds in what measure a given cultural element functions in terms of continuity or resistance, and in what measure in terms of exoticization or folklorization. The issue demands empirical investigation on case by case basis. (2001, p. 11)

III.2 Estado y educación

Para afirmar que la escuela forma parte del estado y que, a través de esta, aquel se vuelve concreto en la vida de la gente, debemos revisar dos de las principales tesis acerca del papel de la escuela. En la bibliografía sobre este fenómeno, encontramos que, por un lado, hay quienes piensan que su papel es reproducir las relaciones estructurales y jerárquicas existentes en el capitalismo, basadas en una sociedad de clases y en la apropiación de los medios de producción por parte de una de ellas, la burguesía. Y, por otro lado, también identificamos teóricos y teóricas que señalan que la escuela es el espacio ideal para liberar al

ser humano, es decir, conciben a la escuela como instrumento de lucha, de resistencia y de transformación.

Tenemos que ubicarnos en la reflexión posmarxista para mostrar esta revisión. Louis Althusser, en su obra *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* (1974), concibe a la escuela como un aparato que no sólo enseña contenidos específicos, sino sobre todo disposiciones de adaptación a la sociedad de clases. Althusser sigue a Marx al pensar la ideología como una falsa conciencia. De esta manera, la escuela tendría el papel de reproducir una conciencia falsa en el trabajador asalariado, que permitiera la continuación de la dinámica de producción y, sobre todo, de explotación. Así:

[...] al mismo tiempo, y junto con esas técnicas y conocimientos, en la escuela se aprenden las “reglas” del buen uso, es decir de las conveniencias que debe observar todo agente de la división del trabajo, según el puesto que está “destinado” a ocupar: reglas de moral y de conciencia cívica y profesional, lo que significa en realidad reglas del respeto a la división social-técnica del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación de clase. Se aprende también a “hablar bien el idioma”, a “redactar” bien, lo que de hecho significa (para los futuros capitalistas y sus servidores) saber “dar órdenes”, es decir (solución ideal), “saber dirigirse” a los obreros, etcétera. (Althusser, 1974, p.9)

Se inaugura con el pensamiento marxista el análisis de la escuela desde categorías como reproducción, dominación y explotación. Y a las y los teóricos que adoptaron estos principios se les conoce como *teóricos de la reproducción*.

Los sociólogos franceses Bourdieu y Passeron realizaron una aportación sustancial dentro de este paradigma con su trabajo *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1996). En este trabajo se incorpora la categoría analítica de *violencia simbólica*, misma que se diferencia de una violencia represiva evidente, por parte de un ejército o de un cuerpo policiaco, por ejemplo. La violencia simbólica es, quizá, más determinante a la hora de analizar las razones por las que la dominación se perpetúa en el tiempo y en el espacio, pues deriva en consenso sobre el papel y las funciones de las clases sociales. En palabras de los autores:

Todo poder de violencia simbólica, es decir, todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza, agrega su propia fuerza, es decir, una fuerza específicamente simbólica, a estas relaciones de fuerza. (Bourdieu & Passeron, 1996, p. 25)

A esto, se suma una categoría analítica que ha revolucionado las ciencias sociales, pues logra cifrar la compleja relación entre una dimensión estructural y una dimensión subjetiva: me refiero al *habitus*, o la serie de disposiciones que tiene un sujeto como resultado de su pertinencia a una posición social determinada.¹⁶ Me parece que una de las virtudes centrales de esta categoría es que establece una relación sistémica entre varios elementos que constituyen la identidad de los sujetos. Esta relación sistémica explica que los sujetos tienen antes de la escuela una serie de disposiciones que esta no hace sino encausar o “pulir”, en algunos casos, o reprimir en otros, con la finalidad de contribuir a la permanencia de las relaciones de dominación de una clase social sobre las otras.

Porque el *habitus* es una *disposición a* que se comprueba en la práctica y se genera desde la práctica, y a esta la determina la historia, la historia *encarnada*: el pasado hecho cuerpo. Esta corporeidad del pasado crea enfoques o marcos (en el sentido anglosajón de *frame*) que condicionan las decisiones, los gustos, los intereses, las aspiraciones y hasta los temores de las personas. Por eso Bourdieu concibe el *habitus* como un conjunto de *estructuras estructuradas y estructurantes*: determinadas desde el pasado, que no ocurre porque condiciona el presente y el futuro posible. Y no debe olvidarse que el *habitus* tiene *sentido práctico* pues, en palabras del sociólogo francés: “los objetos de conocimiento son *construidos*, y no pasivamente registrados, [...] que el principio de dicha construcción es el

¹⁶ Para el marxismo, el elemento central para comprender la noción de *habitus* es la clase social. Sin embargo, he revisado a intérpretes contemporáneos de Bourdieu señalar un enfoque interseccional del *habitus*, donde interviene su capital simbólico que ha sido producto de su cultura, de su clase social, de su identidad de género, etcétera (Lahire, 2012; Rockwell, 2009).

sistema de las disposiciones estructuradas y estructurantes que se constituye en la práctica, y que está siempre orientado hacia funciones prácticas” (Bourdieu, 2009, p. 85). Visto así, considerando las tensiones entre grupos con diferentes *habitus* que existen *en la práctica*, puede observarse que el estado impulsa, protege y refuerza las prácticas de algunos grupos en detrimento de otras prácticas de grupos menos favorecidos. Y uno de los medios predilectos del estado para realizar esa tarea es, claro, la escuela.

Siguiendo esta línea de pensamiento, el estudioso inglés Paul Willis, en su clásico *Aprendiendo a trabajar* nos muestra que las escuelas —donde él hizo etnografía— no son centros que ofrezcan oportunidades de ascenso social a los jóvenes obreros, al contrario; representan una instancia donde se refuerzan las disposiciones de clase y donde se “orienta” al sujeto a involucrarse en el mundo laboral, cumpliendo un papel similar al que ocuparon sus padres.¹⁷ Una de las aportaciones de Willis es su trabajo etnográfico, que deja ver los mecanismos de un tipo de escuela inglesa, utilizados para perpetuar la función social de los jóvenes hijos de proletarios. Willis defiende la siguiente tesis:

[...] mantengo que el medio específico en que se produce una determinada concepción subjetiva de la fuerza de trabajo, así como la decisión objetiva de aplicarla al trabajo manual, es la cultura contraescolar de la clase obrera. Ahí es donde se comunica a los individuos y a los grupos los temas obreros en su propio contexto determinado y donde los chicos de la clase obrera desarrollan creativamente, transforman y finalmente reproducen en su propia praxis las características de la cultura general de la sociedad, de una forma que les lleva directamente a determinados tipos de trabajo. (1988, p. 13)

¹⁷ El trabajo de Willis también logra mostrar cómo dentro de ese *habitus* de clase que se reproduce, hay espacio para la agencia y la creatividad, hay resistencias y el estudiantado no es un actor que reproduzca de manera pasiva.

Y me parece que la explicación que puede aclararnos lo que Willis comprendió como *cultura contraescolar* está en manos de otro gran teórico de la reproducción: Basil Bernstein, quien en su trabajo *Clases sociales, lenguaje y socialización* afirma que es la escuela el espacio de socialización donde entran en conflicto las disposiciones de los niños y jóvenes de una clase con la institución escolar. Y lo explica de la siguiente manera:

Sin entrar aquí en detalles, señalemos que la organización de la experiencia según los principios de un código restringido crea un serio problema educativo únicamente allí donde la escuela produce una discontinuidad entre sus órdenes simbólicos y aquellos de los niños. Nuestras escuelas no han sido hechas para estos niños: ¿por qué los niños debieran responder? Pedir al niño que cambie a un código elaborado, que presupone relaciones de roles y sistemas de significación que le son extraños, sin una comprensión precisa de los contextos requeridos para la puesta en acción de este código, puede constituir para el niño una experiencia desconcertante y potencialmente perjudicial. (Bernstein, 1989, p. 186)

Me parece muy acertado llamar a este conflicto entre los niños/as y la escuela como una *discontinuidad simbólica*.

Lo que considero un error de Bernstein es su afirmación acerca de que las escuelas que generan una discontinuidad simbólica no están hechas para los niños que atiende. Es allí donde podemos localizar una de las razones del éxito de la reproducción: en la perpetuación de esa discontinuidad, en la aliteración violenta (al menos simbólicamente) de un conflicto casi “intercultural”. Pero si la experiencia escolar resulta para las clases desfavorecidas una experiencia en muchos casos traumática, ¿por qué asisten a la escuela? Es evidente que no se trata de un cuadro de masoquismo de clase, sino de la apropiación de un relato social que presenta la escuela como un mecanismo que dota de las herramientas necesarias para ascender en la estructura social. Este es el principio imaginario que permite echar a andar la fuerza de la reproducción. El error de Bernstein, entonces, es no ver que las escuelas están esencialmente hechas para propiciar esta discontinuidad simbólica.

Los teóricos de la reproducción de la segunda mitad del siglo pasado permitieron ver la escuela no únicamente desde un punto de vista didáctico, sino como una instancia de socialización intencional; es decir, como la institución que cifra un conjunto de finalidades

ideológicas (en algunos casos antagónicas), sobre todo del estado —en la modernidad—, o de instancias que regulan la economía internacional (FMI, OCDE, por ejemplo) y que están articuladas con la repetición en el tiempo de la construcción arbitraria de la estructura social en el capitalismo.

Sin embargo, desde la comodidad que da la distancia histórica, se considera que los teóricos de la reproducción incurrieron en reducciones y esencialismos ontológicos y políticos. Por ejemplo, uno podría preguntarse si no se deriva de su argumentación que el sujeto queda reducido a un epifenómeno de la estructura social o, más radicalmente, preguntarse si el sujeto imaginado por ellos no carece de absoluta capacidad para evitar la reiteración injusta en la que se encuentra inmerso. También cabría pensar si su idea de historia no supone un proceso sin cambios sustanciales en el tiempo, una entidad predecible y sujeta a la voluntad de un grupo dominante. Si las respuestas fueran parcial o totalmente afirmativas, estaríamos ante un enfoque esencialista y teleológico: esencialista porque concibe al capitalismo como la fuente esencial que explica todos los órdenes del ser y teleológico debido a que tiene una versión de la historia predecible y objetivable.

Por otro lado, hay otra corriente teórica que estudia la escuela y la educación —y que parte, al igual que los teóricos de la reproducción, de similares presupuestos marxistas— que reconoce el poder orientador de la escuela pero que pone su atención no ya en su papel reproductor sino en su posible función transformadora. En América Latina resaltan el colombiano Orlando Fals Borda y el brasileño Paulo Freire. Fals Borda (2015) sobre todo hace énfasis en cuestionar el para qué educamos. Se aleja de un academicismo que construye una investigación científica que no resuelve problemáticas emergidas de la gente explotada. Busca establecer una educación que se pluralice ontológica, epistemológica y metodológicamente, guiada por principios políticos críticos, con una marcada orientación marxista, que buscan cuestionar la explotación y la injusticia sociales.

Freire (1994 y 1997), por su parte, retoma la dialéctica hegeliana para establecer algunas de sus categorías centrales. Reconoce la existencia de opresores y oprimidos y elige construir una pedagogía que promueva en los oprimidos la capacidad de reflexionar críticamente su papel en el mundo y construir en consecuencia un entorno desde la conciencia social. A la educación que propicia la reproducción de las condiciones de explotación Freire

la llama *educación bancaria*, categoría novedosa que usa la imagen de un banco para mostrar la falta de dinamismo del proceso educativo hegemónico, reduciendo el proceso pedagógico a un depósito de conocimientos descontextualizados, con la esperanza de ser acumulados y acrecentados, pero con una nula pertinencia social para las clases sociales oprimidas.

La alternativa de Paulo Freire es una educación liberadora que no considere a los sujetos como destino de depósitos, sino como constructores del conocimiento; pertinente en el sentido de que parte desde *su* realidad y para *su* realidad. No es casual que muchos de los trabajos de Freire contengan palabras como *autonomía*, *dignidad* o *pregunta*, pues si la educación reproductora busca la repetición acrítica de un orden arbitrario, a través de sujetos enajenados, la educación liberadora requiere romper los cimientos de una estructura desigual e injusta, a través de sujetos con conciencia social e histórica, capaces de crear su propia historia, hablar y pensar y actuar en el mundo desde *su* palabra, una pedagogía auténtica *de* ellos y *para* ellos.

Las y los teóricos latinoamericanos tienen mucha trascendencia en los trabajos que parten de la perspectiva crítica; junto a ellos, también podemos encontrar a algunas propuestas anglosajonas que han influido en las discusiones latinoamericanas. Me refiero a teóricos como Henry Giroux (1985; 1994, junto con Ramón Flecha), Peter McLaren (2005) o Michael Apple (1996; 2008). Los tres retoman el principio freiriano que concibe a la educación como práctica de la libertad. Si bien pueden identificarse algunas diferencias entre ellos, encontramos muchas más coincidencias. Por ejemplo, los tres incorporan una categoría analítica para repensar la educación, al menos desde los trabajos de Foucault¹⁸: poder. Sus trabajos hacen notar que hay condiciones políticas que permiten la reproducción de estructuras racistas, clasistas y machistas. Consideran el currículum como un campo en disputa desde donde se define qué debe ser enseñado y para qué. Sus propuestas buscan

¹⁸ Me remito sobre todo a su texto *Vigilar y castigar* (2005), donde analiza la micro-física del poder, desde su peculiar perspectiva diacrónica, en la escuela.

contribuir a cuestionar la hegemonía de los grupos de poder que tienen en sus manos el desarrollo curricular de la educación y, paralelamente, dotar de poder a quienes no lo tienen.¹⁹

Aquí se considera que la corriente crítica, tanto latinoamericana como anglosajona, no se diferencia demasiado de la teoría de la reproducción, pues, en la base de sus trabajos, encontramos la idea de que la educación es un proceso adjetivo, un instrumento utilizado o para transmitir acríticamente conocimientos y hábitos con la finalidad de reproducir una estructura social jerarquizada o bien para hacer conscientes a las y los sujetos de las condiciones de opresión y dotarlos así de herramientas conceptuales, metodológicas y, sobre todo, morales y políticas que lo liberen de su condición. No existe diferencia significativa en sus fundamentos. Pero ahora vale preguntarnos, en esta investigación, ¿concebiremos de la misma manera la educación?

¹⁹ Una propuesta que destaca por su originalidad es la pedagogía fronteriza, que recurre a los textos como la principal herramienta de transgresión política. La aportación de Giroux es haber pensado en un modo de leer los textos que permita cuestionar su procedencia y finalidad política; como una herramienta hermenéutica que busca dotar de poder a quienes no lo tienen (González Casanova, 2006).

Horizonte de enunciación

Fui testigo de la creación de la UVI. Escuché de Sergio Téllez Galván la historia de su reunión con Sylvia Schmelkes en Ciudad de México para vislumbrar la posibilidad de crear la UVI. Sergio, como lo conocemos quienes trabajábamos con él, negoció con las autoridades de la Universidad la posibilidad de abrir una Universidad Intercultural dentro de la UV. Tuve la oportunidad de formar parte del grupo de colegas que visitó el Congreso local en Xalapa, Veracruz, con el fin de convencer a los diputados de que aprobaran presupuesto para lo que sería, meses después, la Universidad Veracruzana Intercultural.

Con un documento ejecutivo en la mano, esperábamos que el nuevo Congreso, en 2004, nos escuchara y viera con buenos ojos nuestro proyecto. El grupo que hizo ese primer recorrido estuvo conformado por quienes pertenecíamos al llamado Seminario de Educación Multicultural en Veracruz. En su mayoría, inadaptados que no encontrábamos lugar en espacios convencionales.

III.3 Reproducir y transformar: educación como proceso en tensión

Luego estaba Carmela, que muy leída, que muy estudiada y, terminando, mejor se metió de cajera porque nadie le dio trabajo. Yo, en cambio, estaba ganando más dinero que mi mamá, pero de pendeja nunca me bajó. Que había otros caminos, pues sí, los había, pero yo aprendo que una tiene su lugar en el mundo y ni aunque te quites o aunque te pongas.

Brenda Navarro, *Casas vacías*

Aquí conviene hacer una pausa y preguntarse si vale la pena adoptar o una perspectiva reproductora o una liberadora de la educación para la investigación presente. Sería elegir entre una concepción de la escuela que es utilizada por el estado para reproducir un orden arbitrario existente, o una interpretación de la escuela como práctica de la libertad (del vulnerado, discriminado, explotado, en suma: de quien ha sido negado/a violentamente). Para nuestra investigación esta elección es crucial.

Lo que me parece más sensato es no fijar una definición, sino reconocer que la educación tiende a tocar ambos puntos; que tiene una naturaleza reproductora y, a la vez, una transformadora: permanencia y movimiento; roca y río; Parménides y Heráclito. Dependiendo del momento histórico, el proyecto educativo puede fijar en la conciencia un conocimiento o un hábito o, al contrario; a romper los muros de la costumbre y renovar algún principio desgastado o alguna regla enmohecida. Y como cada momento histórico se presenta con una especial dosis de ambas tendencias, debe tomarse con cautela su interpretación con la finalidad de identificar la gradiente reproductora y/o transformadora en el caso del tema general de la presente investigación, que comprende las fuerzas reiterativas de la educación superior intercultural propuesta por el estado mexicano y, al mismo tiempo, los ímpetus de cambio que pudieran gestarse en la población estudiantil mayoritariamente indígena que estudia en la UVI.

Para el caso específico de este trabajo, me encuentro más cerca de una propuesta como la de Ángel Pérez Gómez, a quien la distancia histórica le permitió retomar al marxismo

como inspiración y no como dogma. Recupero sus palabras, ya que permiten mostrar cómo entendemos el papel de la educación:

La función educativa, al menos en teoría, va más allá de la reproducción. La misma tensión dialéctica que aparece en cualquier formación social, entre las tendencias conservadoras que se proponen garantizar la supervivencia mediante la reproducción del *statu quo* y de las adquisiciones históricas ya consolidadas (socialización) y las corrientes renovadoras que impulsan el cambio, el progreso y la transformación, como condición también de supervivencia y enriquecimiento de la condición humana (humanización), tiene lugar de forma específica y singular en la escuela. (2009, p. 10)

Acompañando a esta visión del papel de la educación encontramos una noción de sujeto que se aleja del concepto supuesto por los teóricos de la reproducción y de la noción de sujeto en la modernidad. Porque mientras el primero, al afirmar que la escuela cumple una función primordialmente reproductora, acepta tácitamente al sujeto como un ser heterónimo, determinado por fuerzas sociales que lo trascienden; el segundo, al buscar liberarse del yugo del oscurantismo, imagina un sujeto libre, autónomo, capaz de elegir el modo de vida que considera conveniente a sus necesidades e intereses (Villoro, 1993; Salmerón Castro, 1998).

La idea de sujeto que defiende también se encuentra entre los extremos que provocan la tensión de estas dos posturas, en un espacio liminal que no lo define ni como absolutamente autónomo ni como radicalmente heterónimo. Pensamos a un sujeto que, en efecto, está condicionado por ese momento de la historia al que llega como “arrojado” —de acuerdo con Heidegger—, que cifra un pasado que con su inercia materializa las opciones del presente. Condicionado a la vez por su propia historia: producto de las tensiones de modelos sociales y económicos hegemónicos, de valores que definen lo que es visto como correcto y aceptable, de intereses que se imponen para definir lo que es el futuro; y por sus propias elecciones: un camino elegido cancela varios otros posibles. Pero que, a la vez, es capaz de cambiar la historia; de cortar con una tradición, de romper, incluso, con su misma cultura (Salmerón,

1998).²⁰ Es pues, un sujeto que acepta la contradicción, que vive en la permanente tensión entre permanencia y cambio.

²⁰ Salmerón Castro profundiza en este punto con la siguiente afirmación: “Pero el arraigo en la idea de dignidad lleva todavía más allá del derecho a la no discriminación y a la posibilidad de preferir una diversa concepción de los fines y los principios de la vida buena: alcanza hasta el derecho mismo de abandonar en bloque la cultura de origen, en busca de nuevas opciones” (1998, p. 46).

Horizonte de enunciación

Muy pronto, en 2007, apenas dos años después de creada la UVI, tuve la intención de estudiar las bases epistemológicas del proyecto. Esa tentativa no tuvo éxito. En cambio, realicé una investigación para indagar la noción de sujeto en la UVI; además, he realizado trabajos que inquietan la docencia de la institución y algunos aspectos de los procesos de investigación de la comunidad estudiantil de la UVI.

He considerado a la UVI como objeto de estudio con la finalidad de hacer un ejercicio metarreflexivo sobre el significado de mi trabajo. Quiero responderme a preguntas como: ¿en qué consiste mi trabajo?, ¿qué sentido tiene?

La UVI se pone en marcha en 2005, con cuatro sedes regionales (o campus) que abarcan regiones del estado y se ubican no ya en contextos urbanos sino en rurales con alta presencia de población indígena. Tenemos en el norte la sede de Ixhuatlán de Madero; en la región del Totonacapan, la sede regional de Espinal; en la región central se cuenta con la sede de Tequila; y en la región sur, la sede de Huazuntlán.

La UVI nació con la misma tendencia centralista que el resto de la UV: en Xalapa se ubicaron oficinas administrativas centrales, donde se toman las decisiones sobre contratación del personal y sobre la dirección de la política educativa a seguir. Ahora Xalapa cuenta también con una licenciatura. El organigrama contempla un director o directora, un secretario (ubicados en Xalapa); alguna persona encargada de la coordinación de cada sede, alguien responsable de la gestión académica (equivalente a un secretario académico de facultad), un gestor de vinculación, un mediador educativo y un responsable de control escolar. No hay acción en sede (administrativa y en muchos casos académica también) que no sea aprobada por quien se encuentre al frente de la dirección de la UVI. Las sedes regionales tienen poco margen de autonomía (académica y financiera). Sin embargo, la distancia es tan grande (entre las sedes y Xalapa) y cada sede tan compleja, que hay mucha libertad para la docencia, para la investigación y para la planeación colaborativa entre la comunidad académica de la UVI.

III.4 Apropiación: entre la inercia y la libertad

En este marco, es central el concepto de apropiación, pues parte del reconocimiento (tácito muchas veces, explícito en otras) de la tensión permanente en la que vive todo proceso educativo y el consecuente papel ambiguo del sujeto. La noción de *apropiación* de Elsie Rockwell (2018) tiene un cierto parecido con el concepto de *control cultural* de Guillermo Bonfil (1991), en tanto que ambos reconocen la capacidad del sujeto de utilizar, modificar o rechazar un elemento cultural; en suma, le reconoce el poder de agencialidad. Recordemos la definición de control cultural, para luego establecer las diferencias con el concepto de apropiación de Rockwell. Por control cultural, Bonfil entiende:

[...] el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales. Los elementos culturales son todos los componentes de una cultura que resulta necesario poner en juego para realizar todas y cada una de las acciones sociales; mantener la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones. Para cualquiera de estas acciones es indispensable la concurrencia de elementos culturales de diversas clases, adecuados a la naturaleza y al propósito de cada acción. (1991, p. 171)

Para Bonfil, se pueden tomar decisiones sobre elementos de lo que él llama “cultura propia”, que serían aquellos elementos que han sido heredados por las generaciones anteriores y que dotan de sentido cultural al grupo; pero también para él puede ejercerse cierto control sobre elementos culturales ajenos, que generalmente son impuestos, ya sea por la escuela o por otros medios. Es en este punto donde veo similitud con la noción de apropiación de Rockwell, pues el sujeto para ella no es completamente heterónimo, preso de una estructura ajena. En sus palabras “El término inequívocamente sitúa la acción en la persona, en tanto que él o ella toma posesión y *utiliza* los recursos culturales disponibles” (2018, p. 141).

Esto es una de las cuestiones que se busca indagar en la investigación: cómo los estudiantes de la UVI se apropian del discurso intercultural de la institución. No se considerará la distinción que hace el maestro Bonfil entre cultura autónoma y cultura impuesta, por la simple razón de que no se ha logrado identificar la frontera entre cada una. Creo que, hoy día, sería una operación imposible. Tal vez por esa razón Néstor García

Canclini (1997, pp. 109-128) propuso su concepto de *hibridación* (el mismo que más recientemente ha optado por abandonar, para retomar el concepto —más fértil creo yo— de *interculturalidad* (García Canclini, 2005)²¹, debido a que el momento histórico que ahora vivimos, tan complejo social y culturalmente, requiere categorías analíticas no sustanciales; pues tal vez el momento histórico que el maestro Bonfil analizó mostraba con cierta claridad los elementos propios y aquellos que buscaban enajenar a la población indígena. Pero ahora, analíticamente, sería algo estéril usar conceptos que reflejen una nítida diferencia entre elementos culturales en tensión o conflicto.

De acuerdo con Elsie Rockwell (2018), el término *apropiación* ha sido utilizado en el discurso marxista, haciendo referencia al uso de la plusvalía por parte del capitalista. La propuesta de Rockwell recupera el concepto ampliando su significado:

Este uso más amplio sugiere que la apropiación de significados y prácticas culturales puede ocurrir en múltiples direcciones; y que no está necesariamente conformada a partir de la apropiación unidireccional de la plusvalía en la producción capitalista. En este sentido, la apropiación cultural, aunque limitada por las condiciones materiales, puede ser sustancialmente diferente de la apropiación en el ciclo económico de producción/reproducción. (2018, p. 140)

Porque uno de los retos de la investigación es identificar, en primer lugar, el discurso ideológico institucional. Para esto, retomaré como antecedente una investigación (Jiménez

²¹ Inspirada en Canclini, María G. Huerta Morales (2017, p. 37), define interculturalidad como se comprende en este trabajo: “Estos procesos de entrelazamiento y confrontación suscitados en la interacción entre grupos culturalmente diferentes en nuestro mundo globalizado implican, en primera instancia, el reconocimiento de grupos culturales diferenciados. De esta manera, las personas y los grupos se reconocen dentro de una cultura y se autoadscriben a determinada identidad en el marco de ciertas relaciones sociales. Con esto quiero señalar que ni la cultura ni la identidad son sustanciales, sino más bien relacionales, y las expresiones y adscripciones de los actores dependen del espacio-tiempo de las relaciones sociales en las que se inscriben”.

Moyo, 2014), en la que se analizan los documentos fundacionales de la UVI, así como algunos trabajos realizados sobre el discurso de la UVI y sobre la interculturalidad en general; luego, comprender cómo se ha apropiado este discurso, a través de entrevistas a profundidad a estudiantes, profesores/as, padres y madres de familia y miembros de los grupos de vinculación, así como de observación participante en las comunidades donde las estudiantes hacen trabajo de campo con sus grupos. Más que una evaluación, que busca comprobar qué del discurso institucional pasa a las jóvenes como un acto de transmisión acrítica; quiero comprender qué significado ha tenido para ellas el discurso de la UVI, cómo lo han incorporado a su vida, cómo se ha articulado con su pasado “encarnado” (*habitus*), qué sentido tiene en su presente y en sus proyectos a futuro.

El concepto de apropiación nos permite comprender el proceso que nos interesa desde una perspectiva compleja, más allá de la determinación de los teóricos de la reproducción que, quizá por el momento histórico que vivieron, concebían a un sujeto constreñido por las estructuras sociales; pero también más allá de la ingenuidad liberal, que reduce el fenómeno educativo a méritos y esfuerzo individual. Con *apropiación* podemos ver tensiones, contradicciones, usos conscientes de contenidos ideológicos escolares; además, otra cuestión por la cual identifico fertilidad en apropiación es porque sucede desde y hacia muchas direcciones, esto nos deja con la incógnita en el aire y acrecienta la motivación para realizar la investigación. Porque el sentido (en términos de significado y dirección) de la apropiación es una incógnita y porque es un proceso de *producción* cultural:

Las nuevas generaciones se apropian, es decir, seleccionan y utilizan fragmentos particulares de cultura que se encuentran en el radio de acción de la escuela. En este proceso, los hacen suyos, los reordenan, los adaptan a nuevas tareas, y además los transforman. Los modelos de transmisión cultural o de socialización vertical raramente capturan la complejidad de esta relación. En este sentido, el concepto de apropiación ofrece una alternativa sugerente para repensar la escolarización como un proceso de producción cultural. (Rockwell, 2018, p. 168)

III.5 Ideología y apropiación

En un trabajo anterior (Jiménez, 2014) mostré una preocupación acerca de un posible adoctrinamiento del que son objeto las y los estudiantes de la UVI. Mostré que muchos de los documentos fundacionales de la UVI estaban repletos de prejuicios sobre occidente y sobre el capitalismo. Se dibujaba un enemigo predilecto, sin evidencias. Por otra parte, me preocupó que no les diéramos la libertad a los jóvenes de investigar lo que ellos consideran necesario, dado que se les mostraban ya las problemáticas para ser analizadas. Me parece que fui un tanto ingenuo en ese trabajo y explicaré por qué.

Hay una tradición en las ciencias sociales que concibe ideología como ilusión. Si bien ya no parten completamente de la idea marxista de falsa conciencia, sí analizan la ideología como una derivación de esa creencia, como una creencia ilusoria. Ernesto Laclau pensaba la ideología como un proceso en el que los grupos sociales se ubican en el escenario social suponiendo y, en muchos casos, imponiendo su interpretación sobre la realidad haciéndola pasar ilusoriamente como la verdad (Laclau, 2006). Sin estar completamente consciente de ello, asumí sin mucha crítica esta posición: de allí mis juicios contra muchos documentos y algunas prácticas de la UVI.

Sin embargo, con los datos con los que me encuentro en el presente y con una ampliación de lecturas sobre ideología, me percaté que mi posición inicial es útil para realizar una crítica intraideológica, en tanto parte de la comunidad que comparte y recrea con los estudiantes esas creencias ideológicas sobre la sociedad y sobre las tensiones entre pueblos indígenas y capitalismo; sin embargo, no resulta de utilidad si quiero hacer un análisis metarreflexivo donde la UVI es un epifenómeno de procesos sociales de mayor amplitud. Para hacer esto, necesito una noción de otra naturaleza, menos atenta en identificar el engaño y la ilusión de las creencias ideológicas que en su función social.

Una definición que me resulta esclarecedora para lo que muestro en este trabajo es la elaborada por el filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, quien considera que las ideologías “no son el espacio donde se establece el juego del error y la verdad, sino el terreno de la lucha por el control de los significados” (2000, p. 745). Más adelante mostraré que las creencias ideológicas de las jóvenes de la UVI son cruciales para que puedan insertarse en el

mercado laboral, a través del aprovechamiento de redes con actores sociales con creencias ideológicas similares, formando comunidades de sentido que colaboran y se apoyan entre sí para consolidar una función social.

Teun van Dijk apunta algo de lo que fui testigo gracias a mi experiencia con las jóvenes estudiantes y hoy egresadas de la UVI: quienes se apropian de creencias ideológicas no están adquiriendo un sistema de creencias lógico. Puede tratarse de creencias “heterogéneas e incoherentes, sobre todo en sus primeras fases, más espontáneas [...]” (2005, p. 12). Al releer los documentos recepcionales de las estudiantes, observé juicios y reflexiones muy parecidas para referirse a fenómenos como la globalización, el capitalismo, la modernidad, el desarrollo. Se trataba de juicios que parecían fórmulas aceptadas como válidas en la comunidad de sentido de la UVI. Mi papel como asesor consistía en intentar complejizar su mirada; sin embargo, resultaba difícil modificar el juicio de valor inicial que le adjudicaban a los fenómenos sociales en sus interpretaciones. De la misma manera, lo observé con sus juicios sobre el papel de los pueblos indígenas, sobre las mujeres o sobre los niños: en todos los casos ubicaban a estos actores como víctimas, como sujetos esencialmente buenos. Pero este fenómeno deja de ser sorprendente si recordamos que la estrategia de la ideología para controlar la diversidad en torno de sus creencias básicas es la polarización de las creencias propias y de las creencias de otros grupos ideológicos con los que existe una tensión: “nuestras cosas buenas y sus cosas malas tenderán a ser enfatizadas, como también es el caso de la mitigación de nuestras cosas malas y sus cosas buenas” (Van Dijk, 2015, p. 19).

Ahora pienso que la ideología permite ubicar al sujeto que, consciente o inconscientemente, se incorpora a una comunidad de sentido, pues una de sus funciones es “proporcionar coherencia a las creencias de un grupo y así facilitar su adquisición y uso en situaciones cotidianas. [...] las ideologías también especifican qué valores culturales (libertad, igualdad, la justicia, etc.) son importantes para el grupo.” (Van Dijk, 2015, p. 10). Las creencias esencializadas establecen una cartografía simbólica que advierte a los estudiantes no sólo qué decir y qué escribir en circunstancias escolares y académicas, sino también con quién aliarse y con quién no. La apropiación de creencias básicas sobre la sociedad, sobre la justicia, sobre la relación tensa entre estado-nación y pueblos indígenas y

entre capitalismo y modernidad y pueblos originarios les permitió ubicarse como estudiantes, como egresadas y como trabajadoras.

Las creencias ideológicas compartidas por los académicos y estudiantes de la UVI admite la diversidad. Si bien encontramos con relativa facilidad aquellas creencias que le dan coherencia al discurso de los actores de la UVI, debemos recordar que “no todos los miembros se identifican con un grupo ideológico de la misma manera, y con igual fuerza [...] y que no todos los miembros de grupos las ‘conocen’ igual de bien” (Van Dijk, 2015, p. 14). Esto lo pude corroborar en los hallazgos empíricos. Algunas estudiantes demostraban mayor conocimientos del fundamento y del origen de dichas creencias, mientras otro grupo de estudiantes no. Y lo que más adelante mostraré es que quienes tenían más interiorizadas estas creencias, relacionándolas no únicamente con su trabajo de investigación vinculada, sino con su vida misma, articulándola con su propia identidad como mujeres, fueron capaces, ya como egresadas, de identificar con menor dificultad aquellos actores sociales que compartían dichas creencias, cuestión que les permitió encontrar un trabajo relacionado con sus estudios, mejor pagado, o continuar estudios de posgrado en instituciones afines ideológicamente a la UVI. Mientras que quienes no lograron apropiarse de dichas creencias o las denostaban, no lograron articularse con actores sociales que pudieran escalar sus conocimientos y capacidades ya sea a través de un trabajo o recomendación u orientación.

De acuerdo con Paul Ricoeur, podemos encontrar en la ideología tres niveles identificables que explican su función social: el primero, el más superficial, es el que la identifica como un disimulo o una distorsión de la realidad. Claramente, este nivel recupera la crítica marxista a la ideología. El segundo nivel, es el que muestra su función de legitimación de la autoridad, ya que “toda dominación pretende justificarse, y lo hace recurriendo a nociones capaces de pasar por universales, es decir, válidas para todos nosotros” (Ricoeur, 2002, p. 352). Finalmente, el tercer nivel explica la función de integración de toda ideología, pues “un grupo representa su propia existencia siempre a través de una idea, de una imagen idealizada de sí mismo, y esta es la imagen que, a su vez, fortalece su identidad” (Ricoeur, 2002, p. 356).

Por otra parte, la ubicación de la trascendencia de las creencias ideológicas para comprender los sentidos que se generan en la UVI había sido advertida ya en una

investigación que se enfocó en los actores y discursos en el proceso fundacional de la UVI (Ávila, 2016). Una dimensión de este trabajo puede entenderse como una continuación a dicho trabajo, ya que suscribo que:

Utopía e ideología son conceptos que nos permiten establecer un vínculo entre acciones actuales y concretas de los actores de la educación superior y los imaginarios que tienen en torno a la función social de la misma, sobre todo si consideramos la crisis que viven las instituciones de educación superior en América Latina ante los escenarios económicos y políticos que las empujan desde “arriba” hacia la mercantilización de la educación impulsada por políticos neoliberales, y “desde abajo” por movimientos sociales diversos que reclaman mayor reconocimiento de derechos a grupos específicos. (Ávila, 2016, p.128)

Para concluir este apartado, quiero especificar que si bien la educación en general es un fenómeno ideológico y que todos quienes pasamos por un proceso educativo nos apropiamos de alguna manera de sus creencias ideológicas implícitas, lo interesante de la UVI es el uso político consciente de dichas creencias para ubicarse en sus escenarios sociales y para establecer un vínculo con el mercado laboral.

III.6 Educación intercultural

Hemos revisado ya una parte de nuestro esquema teórico: a) las relaciones existentes entre estado y pueblos indígenas, puntualizando el proceso vertical que implican las acciones intencionales del estado encaminadas a reproducir esquemas morales, valoraciones epistemológicas y jerarquías sociales y culturales a través de la educación; y b) la respuesta de los pueblos a intentos de imposición ideológica, a través de la etnicidad y la apropiación. Ahora lo que nos interesa es profundizar sobre la naturaleza de la propuesta educativa del estado dirigida a la población indígena desde el sexenio de Vicente Fox.

Llamaremos a esta política educativa como *educación intercultural*, y es esta, partiendo de las reflexiones de las líneas anteriores, quizá una cesión del estado mexicano ante las exigencias de autonomía de algunos pueblos indígenas, o una renovada política

neoindigenista en búsqueda de control político o, seguramente, una combinación de ambas hipótesis.

De acuerdo con Dietz y Mateos Cortés (2013, pp. 49-60), puede observarse un conjunto de políticas de atención a la diversidad cultural (ellos lo llaman “tendencias institucionales de atención a la diversidad cultural”) en la historia de México. Estas tendencias son las siguientes:

- a) *Educación para asimilar o compensar.* En esta tendencia quien busca asimilar a un modelo cultural hegemónico es el estado, enarbola un proyecto político identitario que, generalmente, está vinculado con una idea de estado-nación moderna, monocultural y autoritaria. Y, por otra parte, a quienes se asimila es a los pueblos indígenas, quienes portan una tradición cultural incompatible con ese estado nacional.
- b) *Educación para diferenciar y/o biculturalizar.* Esta tendencia consiste en una aparente superación de la anterior, debido a que se reconoce la diferencia y se busca preservarla. “Aparente” pues la política en México —aquella llevada a cabo por el estado mexicano desde finales de los sesenta hasta finales de los ochenta— consistió en fomentar el bilingüismo (con prevalencia del castellano) únicamente en los pueblos indígenas, sin promover y ampliar políticas de orden económico y político que fortalecieran sus prácticas culturales.
- c) *Educación para tolerar y/o prevenir el racismo.* En esta tendencia se muestran, más que en ninguna otra, los principios liberales basados en la prevalencia de la dignidad humana. Recordemos que en el liberalismo el principal atributo de la dignidad es la capacidad de elegir libremente; esta capacidad genera diversidad y el valor social que creó el liberalismo para proteger esta diversidad es la tolerancia.²² La

²² A pesar de ser un concepto muy cuestionado por la corriente crítica del interculturalismo, considero muy rescatable para nuestro tiempo el concepto liberal de tolerancia: “Decimos que una persona realiza un acto de

crítica que recibe con recurrencia la postura liberal es que no cuestiona las desigualdades estructurales.

d) Luego encontramos una tendencia que aglutina varias propuestas con una perspectiva crítica: *educar para transformar; educar para empoderar; y educar para descolonizar*. Aglutino las tres tendencias debido a que las tres parten de la premisa de que es insuficiente la política liberal, que hay que ir “más allá”: transformar las estructuras injustas. Para ello, se busca empoderar al grupo desprotegido, a través de procesos de concientización y de acción colaborativa; o desvelar la lógica colonial (del estado nacional, de la educación, de la economía e, inclusive, de la cultura) que permite la continuidad en el tiempo de la desigualdad y la injusticia.

Pienso que el común denominador de estas políticas es el principio que anunció Luis Villoro en su texto sobre el indigenismo en México (*Los grandes momentos del indigenismo en México*, 1996), el mismo que consiste en que la ontología del indio en México ha sido pensada por el no-indio, mediante una suerte de violencia ontológica, que ha buscado que los pueblos indígenas se reconozcan con categorías ajenas. Si bien esto contradictorio con la argumentación a favor de complejizar los procesos hegemónicos entre el estado y los pueblos indígenas, reconociendo un papel activo en quien recibe la violencia simbólica, es verdad que subyace en esa violencia precisamente la atribución del derecho a definir el ser de otro.

Pero, el análisis de los modelos no sólo requiere identificar un principio, debido a que perderíamos de vista cómo se instrumentan y cómo son apropiados. Al respecto Dietz y Mateos Cortés sugieren revisarlos para entender de mejor manera la complejidad ya en los sitios donde tienen lugar:

tolerancia cuando, en atención a razones, y a pesar de tener competencia para hacerlo, no impide algún acto de otra, cuya ejecución lastima sus propias convicciones” (Salmerón Castro, 1998, p. 200).

Estos tipos ideales de modelos educativos con enfoque intercultural no se entienden como prescriptivos, sino como herramientas analíticas que desde nuestro punto de vista pueden contribuir al debate sobre lo que se entiende en cada contexto por “pertinencia” cultural y lingüística. (2013, p. 147)

El esquema revisado, debemos recordar, no habla de procesos “reales” sino de un esquema formal que nos sirve de orientación para el análisis de casos concretos. Es por ello que no sería del todo fiel ubicar la educación intercultural, surgida en la primera década de este siglo, en una sola tendencia; debemos leer los fenómenos desde varios puntos de vista, con la finalidad de que se dibuje la complejidad. Por ejemplo, es preciso mencionar, que luego de que la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe —misma que fue coordinada, en sus inicios, por la académica Sylvia Schmelkes— anunciara la creación de las UI, surgió rápidamente en los círculos académicos e intelectuales interesados en las políticas educativas del estado, dirigidas a la población indígena, una diferenciación entre una educación intercultural *para* los pueblos —resaltando su verticalidad— y otra *desde* los pueblos —resaltando el surgimiento “desde abajo” de los proyectos (Baronnet, 2012; Bertely, 2006; Jiménez Naranjo, 2009; Walsh, 2011²³ —. Esto se logra entender porque en la tensión política es usual observar que los protagonistas de dicha tensión recurren a simplificaciones y a versiones esencialistas de los otros. De esta manera, resultaba muy cómodo, para quien estaba alejado de la génesis de la creación de estas universidades, calificarlas de proyectos heterónomos, neoindigenistas, verticales, “desde arriba”;²⁴ pero, de

²³ En una charla con Anna Meiser, quien ha investigado los casos de la Universidad Comunitaria Intercultural de Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPI-AW) y de la UVI, me comentaba que no observaba diferencias significativas (ni ideológicas, ni de trayectorias del profesorado, ni didácticas, ni de investigación) entre ambas instituciones (una creada desde “arriba” y la otra desde “abajo”).

²⁴ En el trabajo de Ávila (2016) *La interculturalización de la educación superior en México: Actores y discursos en el proceso fundacional de la Universidad Veracruzana Intercultural* la autora muestra con claridad que algunos de los principales “sujetos del currículum” (quienes definieron los contenidos, la organización de los saberes, la intencionalidad de las políticas, los perfiles del profesorado) son un grupo heterogéneo con

la misma manera, las y los creadores de la política y los encargados de instrumentarla llevaban consigo la inevitable violencia que representa omitir la diversidad y callar voces que discordaban con los principios que enarbolaba la política. Como Dietz nos recuerda, la interculturalidad cifró una lucha política que pervive hasta nuestros días:

La capacidad hegemónica de su proyecto nacional condiciona el “margen de maniobra” de los proyectos étnicos no-hegemónicos y delimita el campo de actuación de la confrontación entre ambos proyectos. La redefinición de lo intercultural *versus* lo intracultural, consecuentemente, forma parte tanto de un proyecto nacional hegemónico como, de manera simultánea, de un proyecto de etnicidad contra-hegemónico por parte de los grupos subalternos no-nacionalizados dentro de la sociedad. Ésta es la razón por la cual la interculturalidad se convierte rápidamente en una arena, o incluso en un campo de batalla entre enfoques “desde arriba”, funcionales y reproduccionistas, por un lado, y enfoques “desde abajo”, críticos y transformacionistas, por el otro. (Dietz, 2017, p. 200)

No puede pensarse la interculturalidad en México sin esa tensión y es muy importante partir no de la “verdadera” visión de la interculturalidad; sino, reconocer que existen varios puntos de vista que buscan, como actores políticos, incidir en la realidad, en sus realidades.

Sin ánimos de precisión y con el fin de ubicar las características de la política educativa de las UI, podemos decir que, desde los grupos disidentes, las UI son una imposición del estado, un proyecto que no refleja las “verdaderas” necesidades de los pueblos, una alternativa conservadora a la petición de autonomía de algunos pueblos indígenas.²⁵ Por otro lado, para la mayoría de quienes participaron en la creación de la UVI

pensamiento de izquierda, quienes tienen una biografía, ya sea en la academia o al lado de movimientos sociales, afín a los proyectos políticos críticos de algunos pueblos indígenas de México.

²⁵ Esta corriente de pensamiento asume una visión de la interculturalidad, que ellos llaman *crítica*, que represento con el pensamiento de Catherine Walsh: “[...] no partimos del problema de la diversidad en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y ‘blanqueados’ en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta perspectiva, la

(Ávila, 2016) es un proyecto que responde a la necesidad de ofrecer educación superior a los pueblos en desventaja, con un enfoque que busca reconocer y promover la diversidad cultural, cuestionar la desigualdad social y respetar y comprender la diferencia. Hay otros puntos de vista, seguramente, que completan la radiografía de la complejidad del fenómeno. Por ejemplo, la visión del estado podría interpretarse de la siguiente manera:

La percepción de la otredad es, simultáneamente, producto y productor de identidad. Esta interrelación estrecha entre la noción del “nosotros” y el “ellos” es no sólo evidente en las pedagogías clásicas del nacionalismo nacionalizador del siglo XIX; las nuevas pedagogías del multiculturalismo y del interculturalismo también deben analizarse no como una simple respuesta a la diversificación interna que se da en el aula, sino como expresiones contemporáneas del proyecto de identidad nacional: la interculturalidad desde la perspectiva hegemónica del Estado implica que haya una pedagogía oficial de la otredad, del lidiar con los otros aún-no-nacionales. (Dietz, 2017, p. 200)

Con estos tres puntos de vista, se muestra que se trata de un fenómeno complejo al que se le interpreta desde varios puntos de vista, que se encuentran en constante tensión política e ideológica.

En este escenario, partir en nuestro análisis de un presupuesto que considere que el estado (homogéneo) tiene una política (homogénea) dirigida a la población indígena (homogénea), que reproducirá a través de la escuela (homogénea) es cuando menos ingenuo, y nos llevaría a conclusiones poco confiables. Al contrario, suponemos que la comunidad

interculturalidad se entiende como una herramienta y como proceso y proyecto que se construye desde la gente —y como demanda de la subalternización—, distinta a la funcional que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas; es decir un accionar.” (2011, p. 102).

estudiantil de la UVI son sujetos con identidades plurales, que se apropian de un discurso promovido por la UVI (mismo que se encuentra en tensión con otros discursos, dentro y fuera de la institución) y que lo resignifican a través de un uso consciente del mismo en distintos escenarios de su vida académica y cotidiana (con sus familias, parejas; con actores comunitarios; con extranjeros, en sus viajes académicos de movilidad) y que, todo esto, contribuye a construir un actor colectivo (a través de procesos de etnicidad) de alcances sociales y políticos aún por estudiar.

III.7 Enlaces abstractos: cultura, identidad, etnicidad y apropiación

Pensar los elementos que intervienen es ese supuesto requiere una precisión de cirujano, pues si bien el concepto de *apropiación* muestra la capacidad de acción del sujeto ante un contenido y/o práctica promovida intencionalmente por la escuela; y que, además, complementa la noción de *habitus*, que muestra que el sujeto no puede pensarse sin los condicionamientos estructurales, requerimos otros conceptos para pensar la adhesión consciente a una identidad colectiva, como etnicidad, por ejemplo. Considero que *eticidad* puede ser entendida si reflexionamos los conceptos de cultura e identidad y su articulación entre sí, más su relación con *habitus* y apropiación.

Como dijimos líneas arriba, el proceso de etnicidad se construye en oposición a una propuesta identitaria homogénea que promueve un estado-nación clásico. Y generalmente esta propuesta se adscribe a una *cultura*, partiendo de la idea de que se trata de atributos simbólicos inveterados. Desde una perspectiva *etic* sabemos que esto es ilusorio, pues una cultura tiene fronteras que son porosas y puentes comunicantes con otras visiones del mundo. En la historia no hemos sido testigos de culturas prístinas, más bien lo que vemos es un conjunto de estructuras simbólicas interconectadas por migraciones, diásporas, encuentros violentos, procesos de colonización o por una intensificación de la comunicación entre diferentes gracias a sofisticadas tecnologías.

Gilberto Giménez propone una definición de cultura que resulta muy útil para entender esta complejidad: “la cultura es la organización social del sentido, interiorizado en

forma relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (2004, p. 80) Giménez nombra aquellos elementos simbólicos que le dan sentido a una comunidad humana. Esta dimensión de la cultura es esencial; sin embargo, creo que debe complementarse, pues requerimos mostrar, sobre todo en este momento histórico, caracterizado por una megainterconexión cultural, la heterogeneidad propia de toda cultura contemporánea. Es por ello que recuperamos la definición que comprende la cultura como organización de la diversidad. Más precisamente, sus autores definen el proceso de la siguiente manera:

Lo que se presenta ante nosotros como la cultura de ese grupo no es otra cosa que una organización de la diversidad, de la heterogeneidad intragrupal inherente a toda sociedad humana. La idea de una «diversidad organizada» remite a la existencia en un grupo de tantas versiones sobre el mundo y la vida como individuos la compongan, versiones diferentes pero equivalentes o “co-validables”, de manera que las diferencias no inhiben la identificación y el reconocimiento entre los miembros como poseedores de esquemas mutuamente inteligibles. (García Castaño *et al.*, 1997)

Deseo resaltar que no asociamos sociedad con cultura. Suponemos, junto con William Sewell, que, si existe alguna articulación de sentido que podríamos identificar como una cultura, esta es necesariamente dinámica, difusa, inacabada y porosa, ligada a discursos y prácticas y el consecuente poder que los acompaña:

Cultural coherence, to the extent that it exists, is as much the product of power, both the efforts of central institutions and the acts of organized resistance to such institutions, to subject potential semiotic sprawl to a certain order: to prescribe (contested) core values, to impose discipline on dissenters, to describe boundaries and norms –in short, to give a certain focus to the production and consumption of meaning. As cultural analysts we must acknowledge such coherences where they exist and set ourselves the task of explaining how they are achieved, sustained, and dissolved. (Sewell, en Bonnell & Hunt, 1999, p. 57)

Esta investigación no tiene el objetivo de indagar la especificidad de la cultura de la comunidad estudiantil de la UVI; esa perspectiva perteneció a los etnólogos clásicos, cuando el contacto entre culturas no era tan intenso ni tan permanente en el tiempo. Ahora requerimos mayor atención en las zonas fronterizas, los espacios liminales, simbólicos y materiales. Es por ello que conceptos como interculturalidad o hibridación representan los fenómenos sociales contemporáneos. Y para ser preciso, lo que interesa, entonces, es estudiar el uso político de la cultura, a través de la apropiación de discursos y métodos de la propuesta educativa de la UVI, pues con ello, se está gestando un proceso étnico que muestra un actor colectivo con mayores capacidades autogestivas y de negociación y, por qué no, de lucha con —y en contra de— el estado-nación o de intereses económicos transnacionales que afectan o pueden afectar los territorios y los recursos naturales y simbólicos de los pueblos indígenas.

Un ejemplo de zona fronteriza podemos identificarla cuando las y los estudiantes articulan (o sintetizan) conocimientos académicos, aprendidos en la escuela y en viajes de estudio, con conocimientos comunitarios (de las áreas de salud, a través de la herbolaria o el que ejercen las parteras; del espíritu, a través de limpiezas o sanaciones rituales; de organización social, las asambleas, o del tequio; del campo, pues saben qué sembrar, cómo y cuándo hacerlo) o cuando cuestionan el orden patriarcal de sus familias, no renunciando absolutamente a prácticas habituales en sus familiares, sino negociándolas o resignificándolas.²⁶

Como complemento a este propósito central de la investigación, nos interesa también mirar cómo se intersectan la identidad individual de los estudiantes con problemáticas

²⁶ Un ejemplo de enfoque “fronterizo” podemos observarlo en el proyecto “Inter-Saberes”, mismo que, desde una perspectiva antropológica, logró mostrar, entre otras cosas, el sentido del diálogo de saberes para los egresados de la UVI, en relación con el trabajo académico y su labor comunitaria como gestores interculturales para el desarrollo. Para más información sobre el proyecto, se puede revisar Dietz & Álvarez, 2015.

estructurales comunitarias y regionales: la cultura en movimiento.²⁷ La definición desde la que partimos se parece más a la propuesta por Elsie Rockwell:

El concepto de cultura como un sistema simbólico coherente y delimitado no da cuenta de la riqueza histórica de los procesos culturales reales. Si bien es posible identificar tradiciones culturales profundamente diferenciadas que perduran por siglos, las culturas siempre se han entremezclado y las fronteras entre unas y otras nunca han sido nítidas e infranqueables. (2018, p. 315)

El movimiento cultural suele estar ligado con una identidad movедiza y fluctuante y, en este caso, suponemos que la identidad individual de las y los estudiantes se ve condicionada por las persuasiones simbólicas y prácticas de la UVI. Entendemos por identidad al:

Proceso subjetivo (y frecuentemente auto-reflexivo) por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (y de su entorno social) mediante la auto-asignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo. (Giménez, 2004, p. 85)

Estos conceptos (cultura e identidad) son muy importantes para pensar el mundo social; han sido el eje articulador de buena parte de la antropología; sin embargo, pueden ser valorados sólo en niveles muy abstractos de la realidad. Es por ello que se utilizará más recurrentemente el concepto de *apropiación*, con el fin de mostrar cómo las y los estudiantes adoptan los

²⁷ Rita Segato, para evitar el uso esencialista de la noción de cultura, prefiere utilizar el concepto de “pueblo”: “Se advierte, de esta forma, que la costumbre puede ser cambiada y en verdad se modifica constantemente, pues la permanencia de un pueblo no depende de la repetición de sus prácticas, ni de la inmovilidad de sus ideas. Soltamos así las amarras que sustentan la identidad, sin dispensarla, pero refiriéndola a la noción de pueblo, como vector histórico, como agente colectivo de un proyecto histórico, que se percibe viniendo de un pasado común y construyendo un futuro también común, a través de una trama interna que no dispensa el conflicto de intereses y el antagonismo de las sensibilidades éticas y posturas políticas, pero que comparte una historia.” (2011, p. 4). En este trabajo se opta más bien por resaltar el dinamismo de la cultura.

procesos simbólicos y prácticos promovidos en la UVI; así como *etnicidad*, para registrar el uso político de rasgos inveterados o novedosos de la cultura.

Entendemos que la etnicidad comprende un uso consciente de rasgos culturales con fines políticos. Para complementar la afirmación anterior, se necesita aclarar que entendemos por *uso político* aquella acción práctica de un sujeto o comunidad de sujetos orientada a romper o dislocar un discurso o una práctica dominante.²⁸ Se articula analíticamente el uso político con el ejercicio del poder, pues al ser consciente de la identidad individual o colectiva y transformar esa consciencia en una acción, se requiere poner en práctica un poder que, a juicio de Rosa Nidia Buenfil y Josefina Granja, requiere “formar, organizar y poner en circulación saberes” (Buenfil & Granja, 2002, p. 37). De esta manera, suponemos que la UVI promueve, como todos los espacios universitarios, transmisión de saberes; pero también en la UVI se promueve (al menos parcialmente) la valoración de saberes no académicos (que hemos decidido nombrar como comunitarios) y, además, su ideal político²⁹ busca un diálogo entre estos saberes.

En los procesos reales, hemos sido testigos de que una de las formas de este diálogo se da promoviendo rupturas y dislocaciones en conocimientos convertidos en *prácticas* hegemónicas. Una de las finalidades de este estudio es indagar las características y el significado del ejercicio del poder de las estudiantes para romper o dislocar una práctica hegemónica. En el curso del trabajo de campo, me he percatado de algunos momentos y escenarios, donde las estudiantes han ejercido saberes y poderes que ahora son parte de su identidad. Y, ante este escenario, vale la pena preguntarse, si estos procesos educativos, sociales, culturales y políticos, pudieran estar contribuyendo a la creación de un actor político que pudiera tener fuerza de interpelación no sólo a nivel micro (en las relaciones interpersonales de las estudiantes) sino meso (a nivel institucional, que pudiera promover

²⁸ Coincidimos con el Análisis Político del Discurso (APD) respecto a este tema (Buenfil & Granja, en Buenfil, 2002, pp. 107-108)

²⁹ Estudiado en un trabajo anterior (Jiménez Moyo, 2014).

reformas dentro de la propia UVI o de otras instituciones) y macro (modificación de políticas públicas, por ejemplo).

Horizonte de enunciación

He peregrinado por distintas sedes y áreas de la UVI. Esto me ha permitido darme cuenta que existen muchas versiones de cómo surgió, dependiendo de qué posición y en qué sede estuvo quien lo cuenta. Se ha registrado la versión de quienes estuvieron en Xalapa elaborando los documentos fundacionales, quienes, a la postre, serían aquellos que dirigirían y coordinarían la institución de 2005 a 2009. Voces como las de Sergio Téllez, Gustavo Trujillo, Gilberto Domínguez, Raciél Martínez, Gerardo Alatorre, Rafael Nava y Daisy Bernal, muestran una de las versiones de aquel inicio. Biografías muy interesantes, iconoclastas en su ramo. Otras historias están en las sedes. Cuando tuve la oportunidad de laborar en la sede ubicada en Tequila, me contaron que el inicio fue turbulento. “Se rentó una casa”, “No teníamos computadoras”, “Teníamos que prestar las nuestras para que los jóvenes pudieran trabajar”, “Se turnaban”, “En la vicerrectoría nos prestaron bancas viejas que ya no ocupaban”, “En Xalapa se molestaron porque aceptamos ayuda de la Vice. ¡Pero qué íbamos a hacer!”, “El presidente municipal de Tequila nos prestó mobiliario también”, “Nos llamaban desde Xalapa y teníamos que correr desde la sede hasta la presidencia, y luego se enojaban y nos decían que por qué nos tardábamos.” Historias complementarias de una misma institución, vista desde diferentes ángulos.

III.8 Vinculación comunitaria: central en el modelo educativo de la UVI

Si bien a través de los enfoques reproductorista y libertador puede analizarse la finalidad de la educación a nivel macro, reconocemos que es un fenómeno vasto que puede mirarse desde distintos puntos de vista. Un concepto que nos acerca a dicha complejidad es *currículum*, pues articula procesos muy distintos: una política educativa con un sistema de evaluación; la formación del profesorado con el contexto de negociación y pugna desde donde se prescriben contenidos a enseñar; métodos de enseñanza con disposiciones inconscientes (institucionales y del profesorado) y *ocultas* que condicionan el aprendizaje; y los posibles efectos del contexto en el aprendizaje. Es un fenómeno tan amplio que para estudiarlo se necesitan esfuerzos interdisciplinarios.

Porque, como mencionan Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2002, p. 32), el currículum es un *proceso* que contempla, entre otros elementos: los fines, objetivos o motivos del proyecto educativo; las acciones y actividades que desarrollemos, que constituyen las prácticas o métodos visibles de la enseñanza; y los resultados o efectos reales provocados en los alumnos y alumnas. Alicia de Alba, por su parte, sintetiza esta variedad de elementos en una definición que, a pesar de la distancia en el tiempo, me sigue pareciendo muy oportuna:

Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. (1998, p. 3)

Como puede notarse, De Alba pone en el centro de la definición la dimensión política del currículum. Coincidimos con ella, pues esta dimensión condiciona el resto de elementos, como ya lo habían advertido los teóricos de la reproducción y los teóricos que pusieron énfasis en la cualidad transformadora de la educación.

Considerando tal cantidad de elementos que son susceptibles de ser estudiados en el campo educativo, me enfocaré, en este momento, en la vinculación comunitaria, por considerarla central en el modelo educativo de la UVI. Complementando las razones dadas

en el planteamiento del problema, afirmo que en este proceso se observa un sentido práctico de los saberes apropiados por parte de los estudiantes. Sentido práctico (Bourdieu, 2009) entendido como la disposición a realizar *en la práctica* un acto congruente con una dirección teórica, metodológica e ideológica construida en la UVI. Como mencioné en los apartados introductorios, mi papel en la UVI me da la posibilidad de tener un panorama diacrónico, que, si bien no puede considerarse como determinante, permite establecer supuestos de investigación.

En ese caso, el supuesto consiste en que, más allá de sus tareas escolares, de su presencia y papel en las aulas, de su interacción con la comunidad académica y estudiantil de la UV, los esquemas de pensamiento que permiten darle un sentido y orientar la acción, casi a manera de hábito (es decir, las disposiciones con un sentido práctico), y que son construidos en la UVI, pueden verse en las decisiones y acciones que llevan a cabo las estudiantes *en* trabajo de campo, *con* sus grupos de vinculación. Además, el análisis panorámico de buena parte de la literatura que se ha generado sobre la UVI (desde análisis documentales hasta megaproyectos institucionales³⁰) permite continuar una ruta trazada por varios y varias colegas, quienes han advertido la importancia de los procesos de vinculación comunitaria de los y las estudiantes de la UVI. Más que inaugurando un campo de estudio, estoy siguiendo una pista. Estoy montado a hombros de gigantes.

³⁰ Sin duda el proyecto “Inter-Saberes” fue un megaproyecto que involucró gran cantidad de recursos humanos y que logró abarcar varios ámbitos de interés. De acuerdo con una de las coordinadoras del proyecto, Laura Selene Mateos Cortés, de “Inter-Saberes” se derivaron cerca de treinta tesis de grado (de licenciatura y posgrado) (ver Dietz & Álvarez, 2015). En algún sentido, la presente investigación es un complemento o una derivación de ese gran proyecto.

III.9 Vinculación convencional y vinculación comunitaria en la UVI

Todo parece indicar que el término *vinculación* surge en la segunda mitad del siglo XIX (Gould, 1997) con la finalidad de hacer llegar a la sociedad las novedades científicas originadas en las universidades. Para la época, seguramente, la idea de trascender los muros escolares para contribuir a resolver problemáticas sociales debió haber sido muy celebrada. Recordemos que los europeos del siglo XIX fueron testigos de la Revolución Industrial. Ya Thomas Piketty (2014) nos hizo ver el impacto social que ello significó; entre otras cosas, la intensa migración del campo a la ciudad que hizo cambiar el panorama económico, político y social (al menos en Francia e Inglaterra, países donde se centra su estudio). Estos cambios, que impulsaron una nueva época del capitalismo mundial, llegaron inevitablemente a los dominios de la universidad. Esta tuvo que adaptarse a la nueva realidad mundial y convertirse en un medio de preparación para quienes dirigían las fábricas; además, debían contribuir al desarrollo de innovaciones industriales que redujeran costos de producción y maximizaran ganancias.

La confianza de los industriales en las universidades como motores del desarrollo industrial tiene un ejemplo paradigmático en la figura de John Rockefeller, magnate petrolero que modificó el escenario industrial mundial de buena parte del fin de siglo XIX y principios del XX, mismo que fundó las universidades de Chicago (en 1890) y más tarde la Universidad Rockefeller (en 1901). La confianza de los magnates industriales en las universidades no se dio por caridad o por amor al conocimiento, sino por la certeza de que requerían recursos humanos capaces, por un lado, de adaptarse a las nuevas circunstancias históricas que la revolución industrial inauguró y, por otro, de crear innovaciones en un mundo donde la lógica completa de producción modificó todos los órdenes de la vida social.

De acuerdo con algunas investigaciones sobre el fenómeno (Casas & Luna, 1994; Acuña, 1993; Romero, 2008), la colaboración del sector educativo mundial con el empresarial se intensificó en los primeros años del siglo XX. América Latina y México, en particular, no fueron la excepción. Con un sector industrial incipiente a principios del siglo XX, México no estaba listo para adoptar esta tendencia educativa; fue hasta el sexenio de

Lázaro Cárdenas cuando se promovió un proyecto de estado que buscaba entablar redes entre educación e industria.

No es casualidad que el Instituto Politécnico Nacional (IPN) se haya creado en 1936 con el propósito de “consolidar, a través de la educación, la independencia económica, científica, tecnológica, cultural y política para alcanzar el progreso social de la nación, de acuerdo con los objetivos históricos de la revolución mexicana, contenidos en la constitución...”.³¹ Por otro lado, en el sector privado, el empresario Eugenio Garza Sada crea el Tecnológico de Monterrey en 1943 debido a que

[...] su estancia en Estados Unidos le hizo tomar conciencia de que la educación resulta la vía más eficaz para lograr la industrialización y el desarrollo de un país, de la conexión existente entre investigación y ciencia, entre ciencia y tecnología, y entre éstas y su desarrollo, el bienestar y la libertad.³²

Vincular la innovación científica de las universidades con los sectores productivos de las sociedades capitalistas, ha sido una tendencia que pervive en nuestros días. Con alguna modificación que considera los capitales de los sujetos que se educan, misma que tiende a perpetuar desigualdades, la vinculación educación-sector productivo ha sido el motor de cambio curricular en todas las universidades del país.

A riesgo de reducir la complejidad, del punto inicial, cuando la Revolución Industrial modificó el sentido de las universidades hasta la segunda mitad del siglo XX, cuando, a partir de la educación popular y la investigación acción participativa, se cuestionó el cómo y el para qué crear conocimiento, la vinculación podría entenderse como extensión comunitaria y como adaptación al mercado laboral.

³¹ Información tomada de la sección *Misión e historia* de la página del IPN <https://www.ipn.mx/conocenos/mision-historia.html>

³² Información tomada de sección dedicada al fundador del Tecnológico de Monterrey; puede revisarse en <https://tec.mx/es/nosotros/nuestra-historia/eugenio-garza-sada>

La extensión comunitaria supone a la universidad como el espacio autorizado para generar conocimiento, y como la entidad con la atribución de distribuirlo. Esto conlleva a pensar las sociedades como conjunto de personas faltas de conocimientos. Por otro lado, como adaptación al mercado laboral³³ supone a la universidad como fenómeno dependiente y sumiso ante la dinámica económica del mercado y ante las políticas del estado; las personas como incapaces para realizar algunas críticas sociales, interesadas únicamente en obtener las capacidades para no resultar inadecuados para el mercado. Quienes enseñan son entendidos como transmisores del conocimiento y quienes definen los contenidos, como feligreses de un modelo económico hegemónico. Se deriva, además, que el único conocimiento válido es el científico, invalidándose otras maneras de conocer acerca de los fenómenos naturales y sociales. Finalmente, desde esta perspectiva, los currículos funcionan con una lógica vertical, impuesta por necesidades económicas y adaptada acríticamente.

Resulta obvio relacionar este sentido de vinculación con la función reproductora de la educación. Y no sólo fue así en sus inicios, a finales del siglo XIX, pues se requería innovar ante escenarios desconocidos. Sin embargo, luego de que se establecieran nuevas bases económicas y se articularan con leyes nacionales e internacionales, la función reproductora de la educación volvió a prevalecer. Y esto es más claro en América Latina en general, y en México en particular (en suma, en todo país que fue colonia), ya que se implementan planes y programas de estudio iguales o similares a los anglosajones, con pálidas adaptaciones. La Figura 9 facilita la comprensión del sentido hegemónico de la vinculación de la universidad, que coincide con el sentido reproductor de la educación:

³³ Varias investigaciones exploran esta tendencia a definir vinculación como un medio para desarrollar competencias en las y los estudiantes para el mercado laboral; ejemplos de estos son: (Vallaes, 1999; Campos & Sánchez, 2005; Malagón, 2006; Alvarado, 2009; Cortez, 2009; Cabrero *et al.*, 2011; Moreno & Maggi, 2011; Saldívar, 2012).

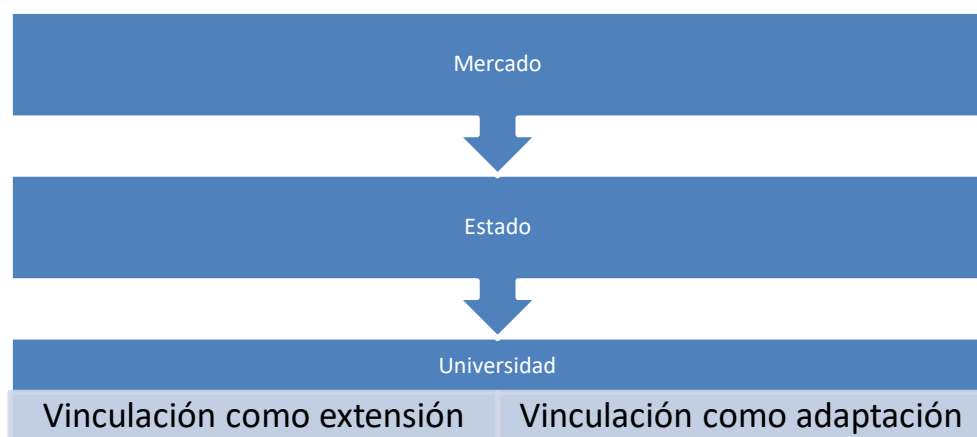


Figura 9. Se observa la dependencia y verticalidad existentes entre el mercado, el estado y la universidad. Elaboración propia.

El paso para entender la vinculación desde otra perspectiva, al menos en la UV, se da por la creación de la UVI. Se reconoce que la visión hegemónica de la vinculación universitaria sigue siendo la tradicional. Por ejemplo, después de una rápida revisión del *Programa de Trabajo Estratégico 2017-2021. Pertenencia y pertinencia* se observa que la palabra *vinculación* aparece veintidós veces en el documento,³⁴ la mayoría de ocasiones en referencia a “la vinculación efectiva con el sector social y productivo” (UV, 2018, p. 5; 18; 21; 34; 38; 41). Únicamente dos de las menciones se refieren a vinculación comunitaria. Suponemos que este viraje se debe al trabajo de la UVI, pues esta dependencia fue pionera en la UV en modificar, al menos en parte, el sentido de vinculación.

Por ejemplo, revisando el documento extenso de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID)³⁵ puede uno percatarse que el concepto de vinculación está íntimamente ligado con otros tres: docencia, investigación y colaboración con las comunidades (UVI, 2007, p. 57). Se dice en el documento: “Al fusionarse, los

³⁴ Se considera un concepto central, tomando en cuenta que las palabras tradicionales enseñanza y aprendizaje, aparecen nueve y dieciocho veces, respectivamente.

³⁵ Documento paradigmático de la UVI desde 2007 a la fecha.

conceptos de docencia, investigación y vinculación pierden su sentido y utilidad y se hace necesario concebir —e instrumentar metodológicamente— procesos integrados de ‘generación de conocimientos y aprendizaje en la acción colaborativa’” (UVI, 2007, p. 76). Otra cuestión esencial para entender la vinculación en la UVI es que quienes la hacen, fundamentalmente, son las y los estudiantes;³⁶ y que es promovida desde muy temprano en su trayectoria como universitarios. Y esto se recuerda en el documento del plan de estudios:

[...] es importante mencionar que, desde el primer semestre, pero sobre todo a partir del tercero, los (as) estudiantes se involucran en procesos de vinculación y colaboración con grupos de las comunidades, que conforman espacios de aprendizaje donde interactúan los estudiantes, maestros y actores comunitarios a partir de sus visiones de la problemática regional y las dinámicas y estrategias locales. (UVI, 2007, p. 82)

En mi experiencia como docente que ha acompañado procesos de vinculación comunitaria de estudiantes de la UVI, he sido testigo de actividades muy diferentes, desde talleres a niñas y niños de albergues comunitarios de la región de la sierra de Zongolica³⁷ hasta colaboraciones con adultos en la planeación y puesta en práctica de tradiciones inveteradas, como la del Mandón, en la comunidad de Tlilapan; desde el acompañamiento a mujeres artesanas de Tlaquilpa, hasta el trabajo con productores de pulque de la comunidad de Vista Hermosa, en Acultzingo. Actividades diferentes entre sí, es cierto, pero que coinciden en principios acerca del sentido de dichas actividades. Diría, como testigo, que comparten tres principios:

³⁶ Las actividades que realizan las y los estudiantes podrían leerse en clave de competencias interculturales, tal como lo han reflexionado Ávila (2016), Alsina (1997) y Dietz (2019), pues requieren, en la práctica con sus grupos de vinculación: traducir saberes, entablar diálogos entre saberes académicos y comunitarios, saber qué hacer ante conflictos, etcétera.

³⁷ Hoy llamadas *Casas del niño indígena*, son un programa federal que consiste en espacios donde niños y niñas de comunidades lejanas a centros educativos regionales se concentran durante cinco días a la semana, donde cuentan con techo, comida y recursos para realizar sus tareas escolares.

- a) Articulación de saberes académicos y comunitarios, a través de la colaboración conjunta de estudiantes y colectivos comunitarios.
- b) Vinculación afectiva antes que académica entre las y los estudiantes y los grupos de vinculación.
- c) Contribución (como finalidad) a la resolución de alguna problemática comunitaria.³⁸

Pueden considerarse otros juicios sobre los procesos de vinculación comunitaria en la UVI, como, por ejemplo, los de Shantal Meseguer,³⁹ quien piensa que:

[...]la UVI ha desarrollado un modelo educativo centrado en procesos de investigación vinculada, mediante los cuales el estudiantado profundiza en el conocimiento de sus comunidades y regiones; conoce metodologías y procesos organizativos de desarrollo comunitario de otras latitudes; revisa y aplica metodologías etnográficas y participativas; establece lazos con actores, organizaciones e instituciones locales; sistematiza sus experiencias en campo y participa en programas de movilidad nacional o internacional, concluyendo su carrera con la elaboración del Documento Recepcional que recupera y analiza su investigación vinculada. (2016, p. 288)

Claro que también pueden verse interpretaciones críticas acerca de la investigación vinculada. Por ejemplo, tenemos el caso de Sergio Iván Navarro Martínez, quien reflexiona

³⁸ Teóricamente, la vinculación en la UVI encuentra paralelismo con una propuesta plasmada en el texto *Milpas educativas para el buen vivir. Nuestra cosecha* (Sartorello, 2019), pues esta buscaba crear “Espacios de formación e interaprendizaje que existen y se desarrollan en el territorio sacionatural de una comunidad indígena rural, en los cuales las y los habitantes, de acuerdo al calendario sacionatural específico de la localidad, realizan cotidiana o temporalmente diferentes tipos de actividades comunitarias en las que se generan y comparten conocimientos, saberes, haceres, sentires, vivires, etc., que contribuyen al buen vivir de sus familias y de la comunidad [...]” (p. 36). También en propuestas que conciben la vinculación como un “[...] elemento central que da sentido y significado a la educación. Nos formamos, no sólo para estar en una escuela, sino también porque pertenecemos a un territorio, compartimos una identidad con un grupo social, enfrentamos diversos problemas con las personas que vivimos, y para lo cual, tenemos un compromiso ético de participar y aportar a los problemas que se enfrentan en esos espacios. (Saldívar en Nájera *et al*, 2021, p. 51). Esta tendencia de vinculación puede rastrearse desde el maestro Freire quien cuestiona el concepto y la práctica de extensión por considerarla intervencionista, sugiriendo un modelo que recupere la experiencia de los campesinos (Freire, 1988).

³⁹ Me interesa su interpretación en tanto que ha visto la UVI desde distintos escenarios. Fue directora de la UVI, secretaria académica, docente y, además, realizó su tesis de doctorado sobre juventudes en la UVI Tequila.

sobre la vinculación comunitaria de la Universidad Intercultural de Chiapas durante el periodo de 2013 a 2015.⁴⁰ Él afirma que:

Se identificó que la falta de seguimiento a mediano y largo plazo de los estudiantes a las comunidades con las que se vinculan es un problema central que se debe a dos factores principales: a) la falta de acompañamiento y de sistematización de las actividades que realizan cada semestre en las comunidades —tanto de estudiantes, como de docentes y actores comunitarios—, y b) la falta de modelos que les inspiren para promover acciones comunitarias innovadoras; es decir, su arquetipo inmediato, al cual aspiran, es la figura del docente de educación básica y la de los promotores de desarrollo de las instituciones gubernamentales. (2018, p. 95)

Coincido con el juicio de Navarro Martínez en cuanto a que los y las estudiantes de la UVI no cuentan con acompañamiento permanente por parte de docentes de la institución, posibilitando la improvisación bien intencionada, pero mal ejecutada con resultados muchas veces contrarios a los objetivos de las investigaciones. Otra cuestión de la que he sido testigo es la falta de sistematización de los procesos de investigación vinculada, dando pie a la reducción de sus actividades y a una escasa reflexión de los procesos.

Otra situación que he identificado a partir del estudio parcial de procesos de investigación vinculada es su falta de seguimiento a largo plazo, debido a la necesidad de la o el estudiante de ingresar al mercado laboral. Esta necesidad provoca que abandonen el seguimiento a sus trabajos con la comunidad. Y esto no sería un problema si surgieran propuestas de trabajo dentro de sus comunidades, con tareas similares a las que resuelve en sus procesos de investigación vinculada, cuestión que facilitaría el seguimiento. El problema es que en muchas ocasiones o siguen desempleados (sin beneficios económicos escolares, como las becas) o consiguen trabajos de tiempo completo que les exigen competencias para

⁴⁰ A pesar de que no se refiere a la UVI, las críticas que sugiere son perfectamente exportables, con sus debidos matices, al caso de la UVI.

las que no fueron formados (principalmente en el sector servicios). Al respecto, Gunther Dietz (2011, pp. 685-686) advierte que:

Las nuevas carreras que ofrecen las universidades interculturales, fuertemente inclinadas sea a cuestiones lingüístico-culturales, sea al desarrollo sustentable, están siendo cuestionadas, revisadas y readaptadas, sobre todo porque los jóvenes egresados compiten en un mercado laboral rural muy reducido y cada vez más marcado por la retirada del Estado de las políticas sociales de desarrollo, por su sustitución a gran escala por medidas asistencialistas y por la consecuente precarización de los empleos, ofrecidos cada vez más como subcontrataciones y autoempleos. (2011, pp. 685-686)

Esto lo hace notar un estudioso del tema que lleva buena parte de su vida observando las UI. Pienso que debemos considerar esta advertencia como condición sustantiva en la tensión estado-nación y pueblos indígenas, pues, por una parte, se le forma a los estudiantes con una intencionalidad ética crítica, con una metodología participativa y colaborativa, para luego recibirlos en un mercado laboral distanciado de su formación, precarizado y con orientación contraria al desarrollo regional. Y esto provoca que muchos estudiantes no consideren a sus grupos de vinculación en particular, ni a sus comunidades en general como opción real para laborar. Navarro Martínez lo resalta en sus reflexiones sobre los egresados de la Universidad Intercultural de Chiapas:

Las experiencias narradas muestran cómo desde la UNICH-Oxchuc se piensa en la comunidad como en una oportunidad de vinculación y de aprendizaje; no obstante, algunos de los estudiantes no visualizan las comunidades como espacios posibles en los que desarrollar su trabajo, sino que más bien se imaginan trabajando en ellas desde instituciones gubernamentales para promover el desarrollo —de afuera hacia adentro—; en otras palabras, aunque piensan en continuar en estrecha relación —laboral o académicamente— con las comunidades, la mayoría no muestra interés en arraigarse en ellas. Como consecuencia, las capacidades generadas para la vinculación son de carácter inmediateista y funcional, es decir, para la currícula, y están más enfocadas a los resultados que a los procesos. (2018, p. 97)

Esta problemática de la Intercultural de Chiapas tiene un paralelismo notable con la UVI⁴¹ e, insisto, es central para valorar los alcances de los procesos de investigación vinculada. Porque si existe una ruptura radical entre la formación profesional y el mercado laboral se anularía una de las funciones de la educación: preparar para el mundo laboral (Pérez Gómez, 2009). Otros podrán decir que la falta de empleos es general, sin embargo, otras profesiones tienen aplicabilidad definida; algún campo tradicional (medicina, contaduría, enfermería, etcétera) o uno emergente (ingeniería en telecomunicaciones o kinesiología); mientras que los gestores interculturales carecen de un campo específico de aplicabilidad. La institución lo dejó claro desde un inicio en un plan de estudios, al apostarle a la construcción de escenarios laborales de oportunidad: “la Gestión Intercultural para el Desarrollo es un conglomerado de campos profesionales emergentes” (UVI, 2007, p. 31). Y además se señala:

[...] está diseñada [la licenciatura] de tal forma que los (as) estudiantes, al estarla cursando, van estableciendo contactos y colaboraciones concretas con distintas iniciativas, instancias, instituciones y organizaciones, con las cuales, ya como egresados, podrán establecer convenios y/o abrir posibilidades laborales. [...] Las opciones laborales que en cada región se abran a los egresados dependerán, entonces, tanto de las capacidades de éstos como de las visiones, capacidades y actitudes que se logre ir creando en el tejido social regional. (UVI, 2007, p. 34)

La formación profesional en la UVI se ha centrado en alcanzar lo que se muestra en las primeras tres líneas del párrafo, es decir, colaboración estrecha con los grupos de vinculación, desde una perspectiva que promueve la creación de lazos simbólicos y prácticos, y sujetos con una consciencia crítica de la sociedad. Sin embargo, la segunda parte del párrafo se ha desdibujado de la formación. Quizá sirva para darnos una idea de la problemática, saber

⁴¹ Podría ser de interés estudiar (para más adelante o para otros colegas) los paralelismos entre los procesos formativos de las UI.

que la licenciatura de la UVI (LGID)⁴² cuenta con un total de 38 Experiencias Educativas (o materias), de las cuales sólo dos incluyen el concepto de *gestión*⁴³ (Gestión de proyectos y Gestión de saberes e intervención) y, por si fuera poco, únicamente la materia de Gestión de proyectos aborda contenidos propios de procuración de fondos:

Gestión de proyectos. Brinda al estudiante el conocimiento de todas aquellas estructuras y estrategias de procuración de fondos tanto para el ámbito gubernamental en todos sus niveles (nacional, estatal y municipal), como para diversas agencias de cooperación, organismos solidarios e iniciativa privada. Los (as) estudiantes construyen así una visión holística del mundo de la cooperación y el financiamiento del desarrollo, analizando las oportunidades y modalidades óptimas para el establecimiento de alianzas y colaboraciones con organismos e instituciones que apoyan la instrumentación de iniciativas orientadas hacia la Gestión Intercultural para el Desarrollo. (UVI, 2007, p. 88)

Una sola materia. Con este panorama resulta previsible lo que afirma Meseguer tras varios años de investigar diversos procesos de la UVI:

La intención de formar nuevos perfiles profesionales no convencionales en las UI ha resultado en la formación de profesionistas subalternos que, aunque realizan trabajo de mediación cultural y traducción lingüística, no pueden sustituir a los profesionales tradicionales que ocupan puestos nodales en las instituciones y son ubicados como promotores de salud, traductores en el sistema de justicia o educadores sociales en ayuntamientos, fuera del sistema educativo, tal como pasa frecuentemente con los egresados de la UVI, cuyos puestos laborales son los últimos de los profesiogramas oficiales o dependen de campañas institucionales finitas y periódicas, lo que marca su inestabilidad laboral, no obstante que su labor para la implementación de tales políticas es reconocida por los empleadores. (Meseguer, en Mato, 2016, p. 294)

⁴² En la sede de Totonacapan, además de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, se oferta la de Derecho con enfoque de pluralismo jurídico; en la sede Xalapa y Selvas se oferta además la Licenciatura en Agroecología y Soberanía alimentaria.

⁴³ Que suponemos central para construir campos laborales emergentes.

Quizá lo que requerirían, adicionalmente a las materias que impulsan competencias de vinculación comunitaria, de autoconocimiento y valoración cultural, sea materias que incluyan procesos (tan controversiales en las ciencias sociales) de emprendimiento. Y aquí hago una pausa para mostrar otro de los supuestos de la investigación: la UVI puede entenderse más como un actor político en la región⁴⁴ que como institución mediadora entre la formación profesional y el mercado laboral. Esta puede ser una de las razones que expliquen el desfase al que se enfrentan las y los egresados de la UVI entre procesos profundos de vinculación comunitaria y trabajos precarios o desempleo. Otra de las razones puede ser la falta de una estructura social favorable a profesiones que no representen utilidad práctica dentro de la lógica del sistema capitalista ni para las políticas económicas, políticas y culturales del estado. Si alguna de las razones (o ambas) se acerca a la verdad, las y los estudiantes de la UVI estarían condenados a soñar en un mundo que no los necesita. La UVI, como proyecto de estado dirigido a la población indígena, sería, si se viera desde una perspectiva diacrónica, un señuelo que contribuye a perpetuar una relación injusta en la que los pueblos indígenas salen, como siempre, perdiendo.

En un trabajo anterior (Jiménez Moyo, 2017) acompañando a varios jóvenes a las comunidades donde trabajaron con su grupo de vinculación, con la finalidad de valorar la trascendencia de sus procesos de investigación desde la perspectiva de las personas que conformaban sus grupos de vinculación, pudimos darnos cuenta, por un lado, que la vinculación comunitaria genera redes de colaboración entre varios actores (comunitarios, académicos, institucionales), lazos afectivos duraderos, revitalización de conocimientos indígenas, aumento de autoestima de las y los estudiantes, emergencia de nuevos saberes

⁴⁴ Puede decirse, con razón, que toda institución educativa debe ser considerada como un actor político. Sin embargo, la diferencia de la UVI con otras instituciones es que esta se imagina como un motor de la transformación social, más que como puente entre la formación y el mercado laboral.

(que cifran el diálogo entre saberes académicos y comunitarios); y, a la vez, pudimos darnos cuenta que, a pesar de que las personas nos afirmaron su intención y deseo de continuar trabajando con las y los estudiantes de la UVI, existen impedimentos prácticos, sobre todo de naturaleza económica. Resumimos de la siguiente manera, uno de los obstáculos de la continuidad:

Ahora, pudimos percatarnos de que la posibilidad real de continuar trabajando con los grupos de vinculación más allá del tiempo que formalmente estipula la institución, depende de la trascendencia de la gestión, es decir, del alcance social y económico de las propuestas de atención a las problemáticas detectadas. Y como se observó en nuestro recorrido por 10 comunidades diferentes, el alcance social se logró. Sin embargo, el alcance económico no es significativo como para prever que el vínculo continuará sin la intermediación de la institución. (Jiménez Moyo, 2017)

Pero más allá de afirmar una “verdad” acerca de la vinculación comunitaria en la investigación presente, resulta relevante que haya diferentes interpretaciones sobre procesos similares. Esto se considera como una “pista” que se debe seguir. No se busca validar una práctica ni contribuir al posicionamiento de una institución; pero tampoco hay la intención de desacreditar nada. Lo que busco es, de algún modo, confirmar o descartar intuiciones: pasa *algo* sustantivo en los procesos de investigación vinculada, algo digno de ser investigado; porque darle sentido de servicio a una vida no es poca cosa, porque crear lazos comunitarios donde no existían no parece baladí. Por eso creo que, más allá de las aulas, más allá de las oficinas donde se deciden los contenidos de parte del currículum, más allá de los vaivenes políticos institucionales; e, incluso, más allá de los obstáculos y contradicciones que se han advertido, es en los procesos de vinculación comunitaria de donde emergen los elementos esenciales de la propuesta político-educativa de la UVI.

Horizonte de enunciación

Hay algún sector del profesorado de la UVI que me provoca, a la vez, fascinación y rechazo. Los mueve cambiar el mundo y hacen cosas admirables: ranchos agroecológicos, acompañan iniciativas ciudadanas, asociaciones civiles que promueven comercio justo; alguno en su juventud setentera vivió en una comuna de inspiración marxista. Paralelamente tienen muy claro —demasiado, a mi gusto— quién es el enemigo. Reniegan de los valores de occidente, deploran el capitalismo; los escucho menospreciar a pensadores de la talla de Descartes, de Kant, de Heidegger; muchos hablan demasiado bien de los pueblos indígenas. Hay más perfiles dentro de la universidad, pero es este sector el que más me permite ubicarme, pues tienen muchas cosas muy claras. Tienen muchas respuestas y pocas preguntas. Es relativamente sencillo, por adhesión o por descarte, ubicarse cuando uno se compara con sectores de rasgos tan nítidos.

A mí no me mueve cambiar el mundo. Me mueven las historias de las personas. Me interesa comprender a mis semejantes y comprenderme a mí. Fundamentalmente. Me mueve dialogar con la gente, compartir nuestros dilemas. Por ello son de mi preferencia las personas con más preguntas que respuestas. No huyo del compromiso social: sólo creo que el destino es el encuentro entre la realidad y nuestros intereses. La lucha social, para mí, debe ser inductiva.

La UVI alberga un colectivo diverso de personas: la UVI ha sido, por fortuna, la casa de la diversidad.

IV. Entre neblina y montañas: la UVI entre historia y contexto

Parece un lugar común decir que el juicio sobre algo depende de quién lo hace y con qué intención, pero siempre funciona como un buen escudo relativista ante definiciones o interpretaciones sobre personas, circunstancias históricas o conflictos políticos. Hablar de la sierra de Zongolica admite usar este escudo, pues sorprende darse cuenta cómo cambian las interpretaciones sobre esta dependiendo de quién y con qué fin las hace.

La sierra se encuentra ubicada en la región del estado de Veracruz llamada *Grandes Montañas*, entre la Sierra Madre Oriental y el eje neovolcánico (o eje volcánico transversal), afortunada coincidencia geográfica que creó una región de refugio —retomando a Aguirre Beltrán (1986)— para una población indígena acechada, primero por sequías y hambrunas, luego por otra civilización que la colonizó y, finalmente, por una sociedad nacional que buscó asimilarlos e integrarlos. La sierra de Zongolica comprende quince municipios: Atlahuilco, Astacinga, Coetzala, Magdalena, Los Reyes, Mixtla, Omealca, Tehuipango, San Andrés Tenejapan, Tequila, Texhuacan, Tezonapa, Tlaquilpa, Xoxocotla y Zongolica (Figura 10).

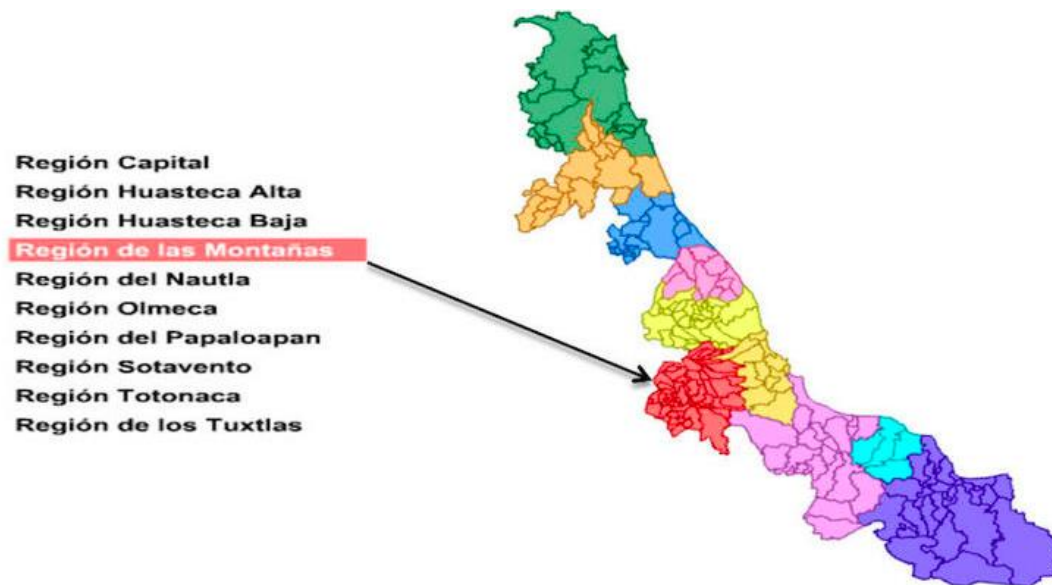


Figura 10. Mapa del estado de Veracruz y ubicación de la sierra de Zongolica. Elaboración propia.

Las montañas siempre imponen una vasta complejidad geográfica al género humano, y este complejo montañoso no es la excepción. Tenemos, por ejemplo, un municipio, como Tehuipango, a 2360 metros sobre el nivel del mar (msnm) (algunas de las comunidades cercanas a la cabecera llegan a los 3000 msnm); y, por otro lado, el municipio de Zongolica apenas rebasa los 1000 msnm (la cabecera municipal está a 1200 msnm, aproximadamente). Estas diferencias han hecho que su gente haga una división y piense en la zona cálida y en la zona fría. Para quien está acostumbrado a transitar por autobús la región, puede ubicar perfectamente el punto de inflexión: el cruce de Tequila. En este punto, encontramos una bifurcación que nos lleva, por un lado, a los Reyes y a Zongolica o hasta Texhuacan y Mixtla de Altamirano, que es lo que conocemos como zona cálida (pues descendemos de casi 1700 msnm en Tequila hasta 1200 en Zongolica) y, por otro, a Atlahuilco, Tlaquilpa, Astacinga y Tehuipango, la considerada zona fría (pues subimos de 1700 hasta casi 3000 msnm).

Algunos estudiosos (Martínez Canales, 2015) dividen la sierra en tres regiones, una cálida, una templada y una fría. La cálida sería Tezonapa y la zona baja del municipio de Zongolica; la zona templada, la cabecera de Zongolica y comunidades cercanas, Los Reyes, Tequila, Tenejapan, Rafael Delgado, Texhuacan y Mixtla; y la zona fría, todos los municipios arriba de los 2000 msnm. La mayoría de la gente de la sierra con la que he podido platicar, sin embargo, ubica sólo dos: la fría y la cálida.

Lo que sí se muestra como un acuerdo es que el clima condiciona las actividades productivas de la gente. En la zona fría tenemos una actividad forestal pujante, mientras en la zona cálida, café, árboles frutales como manzana o durazno o, incluso, cacao; y en la zona más baja encontramos, también, plantíos de caña. He sido testigo de que muchas familias, de toda la sierra, cuentan con lo que conocemos como milpa, que es un sistema agrícola inveterado de varios cultivos, como maíz, frijol, calabaza y chile. Las y los estudiosos de la agronomía conocen a ese sistema como un policultivo. Además, puede notarse que muchas familias tienen una producción pecuaria en sus patios: algunos cuentan con unas cuantas gallinas, algunos borregos o algún cerdo, aunque varía mucho dependiendo de la comunidad.

Mini-crónica: un temazate herido

En el ya lejano 2010, luego un fin de semana, las y los trabajadores de la UVI, llegamos a la sede regional, ubicada en El barrio de Tolapa, en la carretera federal Orizaba-Zongolica. Era un periodo intersemestral, por lo que no había estudiantes. Don Fede —así conocemos a Federico Apale, quien trabaja en sede limpiando y coordinando tareas de mantenimiento— nos comentó que había un temazate herido en una de las aulas. Las y los maestros urbanos nos preguntamos de qué hablaba. Entonces nos dijo que el temazate es un venado pequeño, un venado de montaña. Común antaño y ahora extremadamente raro, el pequeño temazate abría sus ojos ovalados mostrando un temor incontrolable; su piel temblaba a veces como la de un caballo que quiere deshacerse de las moscas. No sabremos nunca si el temazate llegó a la UVI para refugiarse de algún humano o de algún animal más corpulento. Nuestra impericia no nos permitía concluir con precisión la naturaleza de la herida en su pata trasera derecha. Lo que decidimos hacer fue llamar a la UMA (Unidad de Manejo Ambiental) de Tequecholapa para que vinieran por el temazate, mientras una maestra, hija de un veterinario, le inyectaba algunos antibióticos. Se llevaron al temazate y poco tiempo después supimos que no había sobrevivido.

Puede observarse, sobre todo en la zona fría, el predominio de zonas boscosas, con encino y pinos como el ocote. La UVI se encuentra en la falda de un cerro lleno de ocotes. También cuenta con lo que científicamente se conoce como helecho lengua de ciervo, aguacate, capulín, canutillo, helecho musgo; se cuentan con el hongo azul, el hongo escobeta, la amanita rojiza, la oreja colorada, el enchilado y el hongo de leche. En gran parte de la sierra, encontramos también pepes, aves de tamaño similar al del tordo, cuyo canto monocorde parece una petición o un reclamo; jilgueros, más pequeños y con un canto más festivo; colibríes, pájaros carpinteros, cardenales, capaces de dar un recital a todo el bosque; habitan abejorros, moscas negras grandes, mariposas varias (la ochenta y ocho, la victoria mexicana, la victoria de listón blanco y la tigresa); encontramos también zopilotes y hasta buitres. Por otro lado, son comunes en la región los conejos, los ratones, las ardillas, las lagartijas,

también salamandras, ranas, culebras como los coralillos y los falsos coralillos (que asustan mucho a los incautos), las tuzas, los armadillos y los mapaches. Los habitantes dicen que hay osos hormigueros, y que, incluso, hubo jaguares y tigrillos. Comentan que eran comunes los temazates, pero ahora es raro verlos. En algunas comunidades cuentan también con peces como la sardina mexicana, el guatopote, y truchas (que se han vuelto famosas pues hay un conocido restaurante en Tlilapan, junto a los manantiales,⁴⁵ que tiene un criadero).⁴⁶

Esta sierra es muchas cosas, dependiendo de quién la mire. Resulta curioso que muchas personas que viven en el corredor industrial que comprende los municipios de Orizaba, Río Blanco, Ciudad Mendoza, Nogales, tengan una idea singular de una zona que está a escasos quince minutos desde Orizaba. En tanto que he tenido la oportunidad de ser profesor de varias y varios jóvenes universitarios de estos sitios y compañero de varias y varios profesores, he podido percatarme de que muchos consideran a la sierra como un espacio detenido en el tiempo y alejado por una distancia enorme de lo que ellos consideran la civilización. Existe aún un imaginario, como resultado de un proceso colonial intenso, de que la sierra es sinónimo de retraso, pobreza e ignorancia.

El primer paso para todo visitante temporal o permanente para romper la barrera del prejuicio nacional histórico es el contacto con la gente. En primera instancia, uno se percata de que se trata de personas reservadas, taciturnas, ensimismadas. De hecho, su saludo tradicional es el reflejo de estas características: en lugar de un apretón de manos, o de uno o dos besos en la mejilla (a la manera del mexicano urbano burgués o del español), las y los serranos apenas se tocan los dedos de sus manos, durante lo que dura un parpadeo.⁴⁷ Uno

⁴⁵ Los manantiales son un paradisíaco conjunto de nacimientos de agua que recorren algunas comunidades cercanas a Tlilapan.

⁴⁶ Información obtenida de la página de la Comisión Nacional para el Conocimiento y uso de la Biodiversidad (CANABIO): <http://enciclovida.mx/explora-por-region>

⁴⁷ De acuerdo con el historiador Agustín García Márquez, la palma de la mano es un punto erótico entre los nahuas y otros grupos indígenas, como los labios. El apretón de manos puede ser muy invasivo a su intimidad. (2021, comunicación personal).

llega a pensar que de tanto refugiarse y resistir, se han vuelto desconfiados. Si uno se queda en la noche en alguna comunidad, las circunstancias obligan a mirar el cielo; rodeado de cerros y montañas, el horizonte se crea mirando hacia arriba: tener como horizonte el cielo te vuelve taciturno. Claro que esto es una generalización, pero, como dicen las y los estudiosos de la comunicación, el estereotipo es el primer paso para conocer al otro. Luego de algunos meses te das cuenta de que hay diversidades en la diversidad: que una mirada interseccional complejiza el primer acercamiento.

Mini-crónica: los baños de la UVI se taparon

Resulta incómodo hablar de cualquier asunto sexual en los salones de la UVI. Las y los estudiantes suelen ser sumamente reservados. Esto, más su prudente (y aparente) distanciamiento con la gente en general, invita a suponer que la sexualidad se vive como un tabú. Sin embargo, un acontecimiento que se vivió en la UVI en 2015 le dio un martillazo a mi ingenuidad.

Cerca de las nueve de la mañana, se nos informa a la comunidad universitaria que los baños están tapados, que están emergiendo de los drenajes los desechos de todas y todos. Hubo sorpresa y preocupación. El responsable administrativo llamó a un fontanero y al siguiente día ya contábamos con el diagnóstico: se atascó el drenaje con condones y toallas femeninas.

Para un contexto universitario no llama la atención ni es causa de alarma que las y los estudiantes tengan una vida sexual activa. Lo que nos hizo reparar en el hecho, fue que tirar condones a las tazas de baño podría significar querer “esconder” una vida sexual activa. Se pensó, claro, en traer especialistas en educación sexual, de la misma UV, sin embargo, nos preguntamos constantemente sobre el tipo de educación sexual necesaria en un contexto rural e indígena como la sierra, ya que, como se comentó, se trata de una población con reservas en el tema.

Los trabajos que hace la gente son variados. Muchas familias se concentran en cultivar sus milpas, donde encontramos maíz, frijol, calabaza, chile y hasta chícharo; además algunos crían borregos y cerdos; en la zona fría, lo que abunda es la explotación forestal, ya sea para elaborar carbón y comercialarlo o para productos de carpintería. Algunos hombres alternan el trabajo en sus milpas trabajando como albañiles, dentro o fuera de la comunidad; para el caso de las mujeres, alternan su trabajo en el hogar (que representa levantarse de madrugada a preparar la masa, hacer tortillas, café o atole, dar de desayunar, cuidar la milpa, lavar ropa y cuidar a los niños) ayudando en el trabajo doméstico en zonas urbanas. Las familias estaban constituidas, hasta finales de los años ochenta, por varias generaciones, donde se valoraba mucho a los ancianos. Todo ha cambiado a partir de la intensificación de la migración.⁴⁸

Un observador u observadora interesada no puede dejar de reparar en las mayordomías, ya que en la sierra abundan. Las mayordomías son una tradición religiosa de origen colonial, un conjunto de ceremonias sincréticas que se hacen en honor de un santo patrono. Las ceremonias mencionadas se llevan a cabo en la casa del mayordomo, figura responsable de tener todo listo para la celebración. El cargo de mayordomo, que está acompañado de mucho prestigio, se rota cada año. En una comunidad pueden celebrarse varias mayordomías. Las mayordomías son sobre todo un festejo, donde la gente come y bebe y es feliz. A pesar de que el número de personas no católicas ha crecido en la última década, con la paulatina incursión de la religión Luz del Mundo, la católica sigue predominando y continuamos observando su influencia en las autoridades civiles. En la mayoría de las comunidades de la sierra es sólo aparente la división entre iglesia y estado. Pero un observador, por más aguzado que sea, no puede profundizar sin una visión diacrónica. El prejuicio, para ser cincelado, requiere ser visto con ayuda de la historia.

⁴⁸ Toda esta información la he obtenido acompañando a campo a estudiantes a varias de sus comunidades y revisando la base de datos de las tesis de estudiantes de la UVI.

Basadas en los anales de Cuauhtinchán, las referencias al comienzo de lo que hoy es la sierra de Zongolica se remontan a la caída de la gran Tollan. Parece que luego de trescientos años de gloria y esplendor, cayó la ciudad culta a causa de sequías y hambrunas (Aguirre Beltrán, 1986); el caos obliga a tomar decisiones urgentes y radicales, los nonoalcas optan por migrar y salen de Nonoalco, una provincia —todo hace creer— subordinada a Tollan, ubicada en lo que hoy conocemos como el estado de Hidalgo. Los anales parecen indicar que pasan por lo que hoy es Cuernavaca, luego por Cholula, hasta llegar al Valle de Tehuacan, en el ahora estado de Puebla. De acuerdo con Andrés Hasler (1996), estando en el valle, los nonoalcas se dividen en tres grupos, los tehouaque, que fundan Tehuacan; los cozcatecas, Coxcatlán; y, finalmente, tzoncolihuque, Zongolica.

Parece que los debates arqueológicos hoy día se centran en saber si los nonoalcas llevaron consigo o no toda la herencia de la gran Tollan. Aguirre Beltrán lo afirma, mientras Agustín García Márquez (2021, comunicación personal) lo duda, al carecer de evidencia arqueológica. Lo más sensato es creer que los migrantes nonoalcas llevaban consigo la cara no hegemónica de la cultura de Tollan. Y también parece razonable pensar que el trauma colonial borró casi completamente esa herencia.

De los apartados narrados por Aguirre Beltrán sobre la crisis colonial, hay uno que llama la atención: en 1520, los nonoalcas de Zongolica contribuyen con guerreros para la destrucción de Tenochtitlan. Seguramente obligados por las circunstancias, los herederos de la gran Tollan se devoran a sí mismos. Resulta fácil imaginar que en la Colonia comienza la radical transición del orden social: en la migración de Tollan hacia nuevas tierras, supongo, convivía el miedo, la angustia, pero también la esperanza, la incertidumbre, la creatividad. La Colonia, si bien representaba la incertidumbre de un nuevo mundo, sentenció a los hombres y mujeres de aquella gran cultura al vasallaje en un mundo ajeno, en su propia tierra.

Una de las más claras manifestaciones de la ruptura civilizatoria se ve en la esfera religiosa. Aguirre Beltrán menciona, por un lado, que viene con la Colonia una religión intolerante, que rechaza lo diverso en el terreno espiritual. Seguramente esto se debe, entre otras cosas, a la presión que tenía la religión católica por la irrupción del protestantismo, y a la propia pluralidad dentro del catolicismo español del siglo XVI: tan sólo en la región, tuvieron presencia franciscanos, a través de las órdenes mendicantes; además, pisaron estas

tierras órdenes jesuitas y tradiciones más ortodoxas. Con ello parece que la tradición católica vio en los indios de América un laboratorio para consolidar su credo y, claro, un arma ideológica para asegurar la conquista de las conciencias. Sin embargo, aun aceptando este hecho, el maestro Aguirre Beltrán comenta algo sumamente interesante:

La difícil orografía de la sierra, a pesar de todo, hace circunstancial el contacto del cura con los distintos pueblos sujetos o estancias —14 en Zongolica, 8 en Tequila— de ambas provincias. La evangelización superficial hace posible la continuidad de creencias y ceremonias tradicionales vestidas con indumentaria cristiana. Sobre todo, vuelve a tomar vida la vieja organización sacerdotal aborígen a través de las mayordomías, de las peregrinaciones, de los indios cantores y de otras formas de culto. (1986, p. 24)

Encontramos aquí una de las razones por las que la región se convierte en un refugio;⁴⁹ lo que para otros significaban las almenas, las murallas y las torres, para los indígenas de entonces eran los bosques de follaje frondoso, las hondonadas y los terrenos escarpados.

La etapa evangelizadora marca un signo distintivo de los pueblos indígenas que conservan todavía hoy día: la nula distinción entre responsabilidad política y responsabilidad religiosa. Occidente lee esta diferenciación como una evolución del razonamiento político (Villoro, 1992).⁵⁰ Al separar ambos reinos, el religioso y el político, se presume que la vida

⁴⁹ García Márquez menciona: “Ya era refugio desde la época prehispánica. Durante las grandes erupciones del primer milenio de nuestra era la sierra no se vio afectada, a diferencia del resto del centro de Veracruz, y luego la llegada de los nonoalca que huyen de la zona de Tula” (2021, comunicación personal.).

⁵⁰ Villoro nos habla de la evolución del pensamiento político de occidente en la modernidad: “En el mundo antiguo y en el medieval el poder se legitimaba en la tradición, en el designio del dios o en un orden natural; en el mundo moderno, en la voluntad concertada del conjunto de los individuos. Son estos últimos los que construyen, en última instancia, la fábrica social, sus relaciones de poder y sus instituciones. Ante los individuos debe justificarse todo poder legítimo. El orden social tiene como origen y como fin la voluntad general de sus miembros. Esta concepción supone el descubrimiento anterior del individuo como última fuente de sentido; se expresa principalmente en el pensamiento político de los siglos XVII y XVIII y cobra realidad en los Estados resultantes de las grandes revoluciones democráticas” (Villoro, 1992).

política pudiera ser explicada y vivida, a partir de fundamentos racionales, más allá de premisas metafísicas propias de la religión. El desarrollo del proceder político occidental nunca fue un rasgo distintivo de otras culturas, incluyendo las culturas indígenas de América. Se vivía, más bien, todo lo contrario: fundamentos metafísicos y preceptos políticos como un bloque unívoco, indistinto. Y, recordemos, la Colonia no impulsó dicha diferenciación, por considerarlo social, política y religiosamente nocivo por el ala ortodoxa del reino y del catolicismo. Los indígenas nahuas de hoy, herederos de los nonoalcas de ayer, viven la vida política sin desligarla de la vida religiosa. Los mayordomos, por ejemplo, son gente con peso político en la zona, y quien ha sido mayordomo cuenta con un aval fundamental para aspirar a algún cargo en el ayuntamiento.

Ahora lo que quisiera resaltar a partir de trazos históricos, retomados fundamentalmente del gran trabajo de Aguirre Beltrán, es que, a partir de la Colonia, pasando por el México independiente, el México liberal y el posrevolucionario, se configuró una estructura social, cultural y política que subordinó a las y los nahuas de la región y que condicionó su vida social y su desarrollo cultural. Uno de esos trazos es que el control de Zongolica y Tequila en la segunda mitad del siglo XVI, las dos repúblicas principales de la zona, lo tiene un teniente de alcalde mayor, con residencia en cualquiera de las dos repúblicas. Ese teniente nunca fue indígena y siempre estuvo bajo el mando del virreinato.

De acuerdo con María Teresa Rodríguez (2003), a finales del siglo XVI, Juan del Castillo, alguacil mayor del pueblo y provincia de Tehuacan, compra la Hacienda de Cabras⁵¹ en la sierra de Zongolica, misma que dona a la Sagrada Compañía de Jesús. Este hecho da origen a otro trazo que considero ejemplar de la cicatriz colonial: el proceso social que Aguirre Beltrán resalta como una tensión por las tierras de la región, entre indígenas y autoridades jesuitas en la segunda mitad del siglo XVII y la primera mitad del XVIII, en la que la Real Audiencia decreta “perpetuo silencio de los indios”, dándole la razón a los

⁵¹ Nombrada así porque las tierras estaban destinadas a la cría de estas especies.

jesuitas, permitiendo la continuidad del beneficio de la explotación de sus tierras. Parte del mismo trazo histórico sucede cuando los jesuitas son expulsados de la región, en 1767, siendo sus tierras subastadas. Se prohíbe participar a los indios en la subasta. La llamada “Hacienda de Cabras” pasa por distintos dueños, no indígenas, que repiten la misma estructura que subordinó a la población indígena. En 1779 la hacienda pasa a manos del Marqués de Selva Nevada, título a cargo de Manuel Rodríguez de Pinillos y López Montero, designados por el rey Carlos III. De acuerdo con Aguirre Beltrán (1986), los indígenas de la región contienden con él, a pesar de haber sido condenados por la Real Audiencia.

En este punto, justo antes de que concluya el virreinato con otra ruptura social a principios del siglo XIX, es oportuno traer a la discusión que la relación colonial⁵² que se gesta en la Nueva España constituye, por un lado, la subordinación histórica de las y los indígenas de la región y, por otro, la única alternativa que les dejan como viable: la lucha por sus tierras desde esa posición desfavorable. Esa relación estructural permanece hasta nuestros días.

Ya en la etapa independiente, la Hacienda de Cabras pasa a manos del coronel Aniceto Benavides, premiado por los liberales por su participación en la revolución de independencia. El coronel vende las tierras a los ayuntamientos del cantón de Zongolica. De acuerdo con Aguirre Beltrán (1986), en 1824 toman condición legal las territorialidades de Zongolica, Texhuacan, Reyes, Mixtla y Coetzala; mientras en 1848, otorgan la propiedad a Tequila, Magdalena, Atlahuilco, Tlaquilpa, Astacinga, Tehuipango y Atzompa. Sin embargo, continúa el control de la región en manos ajenas a las indígenas ya que las tierras son

⁵² Coincido con Aníbal Quijano cuando considera que la relación colonial se fundamenta en la explotación del trabajo: “Pero dicha articulación (de todas las formas históricas de control) fue constitutivamente colonial, pues se fundó, primero, en la adscripción de todas las formas de trabajo no pagadas a las razas colonizadas, originalmente *indios*, *negros* y de modo más complejo, los *mestizos*, en América y más tarde a las demás razas colonizadas en el resto del mundo, *oliváceos* y *amarillos*. Y, segundo, en la adscripción del trabajo pagado, asalariado, a la raza colonizadora, los *blancos*” (Quijano, 2000, p. 208).

arrendadas por tratantes mestizos de Orizaba, forzando a los indígenas al trabajo asalariado subordinado.

Los no indígenas controlan económica y políticamente la región, desde Orizaba hasta en sus entrañas mismas, donde quedan algunos no indígenas que se ubican en los cargos de mayor jerarquía, confinando a los indígenas a la heteronomía económica y política. Para confirmar esta idea, María Teresa Rodríguez menciona que, a finales del siglo XIX, la incorporación del café cambiaría la dinámica económica de la región, pero sin modificar la estructura inicua que condena a las y los indígenas⁵³:

Gran parte de sus habitantes comenzaron entonces a emplearse en plantaciones de café administradas por mestizos que establecieron haciendas en las barrancas, en pequeños valles y cañadas de la zona templada. Hacia 1850 existían 23 haciendas en manos de mestizos; a finales del siglo XIX la mayoría de ellas se dedicaba ya al cultivo de café. (2003, p. 32)

El movimiento revolucionario de principios de siglo XX hereda los municipios libres. En 1917 se instaura a Zongolica como municipio libre. El nuevo régimen nace como estado centralista, lo que limita a la autonomía de los municipios, pues se regulan desde el centro los ingresos y los egresos; incluso el centralismo influye también en quienes son designados como autoridades municipales. En este punto, Aguirre Beltrán introduce una reflexión que fue recuperada por Bolívar Echeverría, la cual sugiere que las y los indígenas aprendieron en la Colonia a obtener ganancias no enfrentando directamente a la autoridad, sino buscando alternativas, ignorando o disimulando.⁵⁴

⁵³ García Márquez apunta que “Es con la introducción del tabaco a fines del siglo XVIII que ocurre la monetización de las relaciones de producción y se extiende el trabajo asalariado” (2021, comunicación personal).

⁵⁴ Homero López Espinosa, recuperando a Bolívar Echeverría, explica la disimulación, de la siguiente manera: “Los indios no se rebelaron contra la hegemonía colonial, cuestión que hubiera garantizado su desaparición física, tampoco se sometieron, lo cual habría traído consigo su muerte moral; los indios disimularon. La forma barroca de hacer política es la disimulación: obedecer todo, pero no cumplir con nada, pues en un contexto corrupto donde los hombres se traicionan entre sí, no es prudente hacer afirmaciones directas y abiertas, sino

[...] los indios de Zongolica no objetan a las autoridades que nombra el gobierno estatal, en consulta con él o con los hombres fuertes, caciques en turno, de la región —acaparadores de café, madera o comerciante próspero—; pero si los incumbentes no tienen prestigio reconocido de acuerdo con las normas tradicionales, simplemente, se ignoran. (Aguirre Beltrán, 1986, p. 29)

De acuerdo con Aguirre Beltrán, existe paralelamente al municipio libre una estructura tácita de poder sustentada en “cofradías y hermandades con sus mayordomos, teachcas o diputados” (Aguirre Beltrán, 1986, p. 30). Menciona también que muchas de ellas pertenecían a “gente de razón” no indígena.

Con estos trazos de historia quise mostrar que desde muy temprano en el proceso de desvanecimiento de la civilización indígena, comenzó a constituirse una peculiar dialéctica entre indios y todos aquellos que ejercían una posición privilegiada en los distintos momentos de la historia regional, caracterizada por fundar una posición cultural, económica y política subordinada en los indios y, además, en inaugurar una resistencia pragmática en la población originaria. En el virreinato encontramos disimulación o indiferencia: ninguna de esas actitudes representa una ruptura radical con la estructura de dominación; es la capacidad para acomodarse a una circunstancia inexorable. Luego, la república liberal les da ciudadanía y les arrebató los pocos derechos colectivos que tenían; la revolución no les hace justicia ni aun con la creación de ejidos, pues el poder se concentra en caciques y en políticos oportunistas.

La resistencia de la región es pragmática pues en ningún momento se resiste sin participar en la dialéctica que los somete. Los yaquis en Sonora, durante el periodo que comprende finales del siglo XVIII hasta la primera mitad del XX (Hu-DeHart, en Katz, 2008); los indios mayas en Yucatán durante el periodo revolucionario (Montalvo, en Katz, 2008); los movimientos sociales en Oaxaca desde finales del siglo XVIII hasta nuestros días

concesiones en los planos bajos y evidentes para conquistar ocultamente otros superiores.” (López, 2005, p. 78).

(Beltrán, en Katz, 2008), protagonizaron movimientos sociales que cuentan con características revolucionarias que cimbran las bases de las prácticas de dominación.

En la región, sin embargo, a excepción del movimiento social de tintes marxistas en Tehuipango en la década de los setenta del siglo XX, la resistencia ha consistido en buscar mantener algunas prácticas culturales o territorios para continuar su actividad productiva o, ya en la historia contemporánea, para obtener beneficios económicos, políticos o prebendas del estado. Nunca es para transformar radicalmente las condiciones de explotación. Más adelante, intentaré mostrar que los movimientos sociales más representativos de la región terminaron estableciendo una interdependencia con el estado, sin cuestionar los fundamentos de la estructura de dominación. Se acomodaron, se adecuaron a las circunstancias. Este supuesto no conlleva un juicio de valor. No quiero dar a entender, con ello, que hay una resistencia mejor que otra. No me interesa comparar valorativamente la rebeldía. Reflexiono bajo el entendido de que todo fenómeno social se explica por sus propias circunstancias.

Mini-crónica: testimonio inesperado

En una cena informal con amigos, en Orizaba, me preguntan sobre mi proyecto de investigación. Les hablo específicamente de mi interés por los movimientos sociales en la región. Nombro al TINAM, a la OCISZ, a la CROISZ.⁵⁵ Ninguno de mis amigos, en ese encuentro, es científico social. Inmediatamente, uno de ellos me relata su encuentro con Julio Atenco,⁵⁶ dirigente, por muchos años, de la CROISZ. Mi amigo trabajaba para el gobierno del estado y le habían solicitado negociar con Atenco, pues este último amenazaba con tomar las calles a causa de la presión que el gobierno estaba ejerciendo sobre él. Mi amigo se encontró con él, a solas.

—¿Qué te piden, güero?—dijo Atenco.

—Pues ya sabes, las firmas de los beneficiarios de los apoyos.

—No te preocupes, güero; mañana las tienes.

Mi amigo no detalla el encuentro, pero asegura que Atenco se quedaba con muchas cosas de las que el gobierno enviaba a algunas de las comunidades, pues Atenco era el intermediario.

—A mí no me cuentan —dice mi amigo.

Esto coincide con una afirmación que me dio un actor importante en la región, quien ha laborado para el gobierno federal y en instituciones de educación superior en la zona. Al entrevistarle sobre la trascendencia de los movimientos sociales en la región, me comenta, entre otras cosas:

⁵⁵ Más adelante, daré mayor información de las tres organizaciones.

⁵⁶ Julio Atenco fue el líder histórico de la CROISZ, trabajó en el gobierno de su municipio en 2005 como director de obras y como procurador de justicia del INI en 2001. Es conocido por defender los derechos de los y las indígenas de la región; también hay otra interpretación de su actuar, menos conocida, y que es la que muestro en esta ocasión. Es menester mencionar, sin embargo, que se trata de fenómenos estructurales que trascienden a los individuos, como se ha buscado demostrar.

—Ellos [los dirigentes de los movimientos] encontraron la manera de sobrevivir, controlando los apoyos del gobierno a la región. Eran intermediarios. Ellos usaban al gobierno y el gobierno los usaba a ellos.

Uno de los supuestos principales de este trabajo es que hay una tensión política, económica y cultural entre comunidad y estado; dicho supuesto descansa en la premisa de que existe una dialéctica de explotación, control y dominio entre pueblos indígenas y aquellos que históricamente han detentado el poder en la región; además, esa dialéctica ha configurado actores sociales pragmáticos que han transitado de movimientos populares a representantes del estado, que han servido de intermediarios entre este y la población. Esta estructura también ha condicionado a la UVI, como se demostrará en las páginas siguientes.

IV.1 Lo que era ya no es; lo que es no será

Quien se acerca por primera vez al contexto de la sierra de Zongolica es fácilmente impresionable. Uno puede narrar una escena típica, real o imaginaria, que refleje una fácil otredad. Una mujer con falda negra de lino, sujeta por una faja en la cintura, blusa con holanes, huaraches de plástico; larga cabellera sujeta por tlapiales con forma de caca de borrego; rostro surcado por arrugas profundas hechas de tiempo inmemorial. Quienes se acercan con la inocencia de novel y aún más si tienen cierta afición por las ciencias sociales, piensan encontrar un remanso de la caótica vida urbana; tal vez, reconocer lo que Aguirre Beltrán pensaba al nombrarla como *región de refugio*: pueden guarecerse del capitalismo rapaz, encontrar la fraternidad comunal perdida, una oportunidad para descansar de plazas comerciales, de insulsos cafés en Starbucks, para liberarse del irredento individualismo occidental. Pero esto se trata de una ilusión bucólica que nos recuerda el paraíso perdido. Una ilusión, sin embargo, que vende, y vende bien.

Mini-crónica: la portada de la revista Trace

En junio de 2008 se publicó en la revista francesa Trace un número dedicado a la educación superior ante los pueblos indígenas. En la portada de la revista aparecen, resplandecientes y con una actitud desenfadada, seis estudiantes mujeres de la UVI Tequila, vestidas de la manera “típica”. Para ser franco, antes de esa fecha no las había visto vestidas así; después de esa fecha, tampoco he visto que desplieguen normalmente esa parte de “su” identidad. La revista tiene circulación mundial. Globaliza una imagen no real y real a la vez. Una máscara, un disfraz, un papel que interpretar.

El futuro es impredecible. Nadie podría asegurar que esas vestimentas “típicas” tengan o no cabida en el futuro próximo para las y los indígenas de la sierra de Zongolica. Todo parece indicar que ahora comenzarán a crear tradición otro tipo de prendas, ya por más baratas, ya por más cosmopolitas, ya por urbanas. Lo más común en estudiantes mujeres de la UVI son unos *jeans* de color azul desgastado, una playera o camisa holgada; las menos usan vestido o faldas. La ropa que usan diariamente la consiguen en el centro de Zongolica o de Tequila a no más de \$150 la prenda, ropa *made in México* o *made in China*, en su mayoría imitaciones de marcas como Adidas, Nike o Calvin Klein. Con no más de \$300 terminas con una muda que te servirá gran parte del año. Esto a diferencia de las mangas⁵⁷ que cuestan casi \$1000, o de los atuendos completos de las mujeres, que incluyen la falda de lino, las blusa con holanes, los tlalpiales y la faja ricamente adornada, que requieren casi el doble que las mangas. Quienes se visten así, en su mayoría, son los viejos, que tienen su ropa desde hace mucho tiempo, o alguna o algún funcionario público de la región que usa pragmáticamente sus

⁵⁷ Las mangas son similares a los ponchos y las capas y son elaborados de lana de borrego en el telar de cintura. En Tlaquilpa y en Atlahuilco se elaboran muchas de las que circulan en la región.

ropajes o algún docente de la UVI, *pinotl*⁵⁸ advenedizo, que deja ver su ingenuidad y su procedencia urbana.

Para reconocer estos cambios culturales se requiere tiempo. Quienes han estudiado la región identifican, en la segunda mitad del siglo XX, momentos importantes que dinamizaron algunos rasgos de la identidad colectiva e individual de la región. De acuerdo con Shantal Meseguer (2013), una de las causas del movimiento identitario se debe al aumento de las vías de transporte y comunicación a partir de la década de los cuarenta. En 1944, el sacerdote franciscano Jerónimo Ugalde, promueve la carretera que comunicaría el valle, el corredor comercial, con la sierra de Zongolica, particularmente con la cabecera municipal. Una cosa lleva a la otra. Tres años más tarde, nuevamente gracias a gestiones del sacerdote Ugalde, se instala en Zongolica la primera planta de energía eléctrica. Esos dos hechos condicionaron la transformación cultural, aunque lenta en primera instancia, de la región.

Shantal Meseguer resume de la siguiente manera la etapa que comprende la serie de cambios que van del año que construyen la carretera hasta los setenta:

[...] está marcada por un notable aumento de las vías de transporte y comunicación y por un éxodo rural inusitado, lo cual entre otros efectos permitió a las poblaciones rurales establecer redes mercantiles más amplias, desarrolló la producción agrícola para el abastecimiento de las ciudades, intensificó la explotación de la tierra, aumentó la circulación monetaria en el campo y estimuló el comercio. Se fue conformando así una burguesía rural que, junto con otros elementos, fue generando esos notables cambios en el proceso de modernización. (2013, p. 16)

Si bien en estos treinta años se impulsó un notable cambio cultural en la región, las transformaciones fueron lentas. De acuerdo con la narración de María Teresa Rodríguez (2000, p. 215) de su incursión primera a la sierra de Zongolica a finales de la década de los setenta, aunque ya se contaba con la carretera principal que comunicaba la zona cálida con

⁵⁸ *Pinotl* es una palabra usada para designar al extraño, al que no es de allí, a diferencia del *macehual*, que es el indígena.

Orizaba, para acceder a la mayoría de las comunidades se requería caminar grandes tramos; las mercancías se llevaban en burros y no había luz eléctrica, ni teléfono ni agua entubada; no se contaba con servicios médicos y las escuelas y las tiendas se encontraban en la cabecera de Tequila o de Zongolica.

Tengo presente, gracias a una entrevista con Gloria Arenas, activista de la región en los ochenta, la represión del movimiento social de Tehuipango⁵⁹ el 2 de agosto de 1976. Arribó a Tehuipango el ejército, por tierra y, también, por aire, a través de helicópteros oficiales. Me comentan profesores de la zona que muchos lugareños conocieron antes los helicópteros que la carretera y los coches: casi toda la región, con excepción de Tequila y Zongolica, tenía una importancia marginal para el gobierno del estado y para el del país. Aquellos eran los primeros años en que la región dejaba de ser un refugio seguro.

Shantal Meseguer (2013, p. 16) considera que otra etapa crucial para entender los cambios culturales en la región, podemos ubicarla en los años ochenta cuando el trabajo asalariado alejado del campo (maestros, albañiles y servicios en general) comienza a aumentar, debido a que la producción agrícola decae; además, fue en esta etapa cuando los autobuses Adelas⁶⁰ se consolidan, ampliando su inversión y llegando a comunidades que antes no contaban con transporte público. Estos intercambios promovieron modelos de consumo urbanos. Muchas y muchos de los estudiantes de la UVI se han dado cuenta que en la penúltima década del siglo XX comienza la proliferación de la diabetes y la obesidad. La introducción de la coca-cola⁶¹ en la ofrenda del *Xochitlallis* se da en esta etapa. Además, se intensifica la migración del campo a la ciudad, buscando mejores oportunidades laborales.

⁵⁹ Hablaré del movimiento con más detalle más adelante en la investigación. La mención en este momento es para mostrar el escaso intercambio entre la mayor parte de comunidades de la zona fría con el desarrollo urbano.

⁶⁰ Empresa de autobuses que, desde 1945 con mulas y caballos trasladaba a la gente en la sierra. Luego, ya con la carretera, incursionan con algunos autobuses. Su consolidación se dio en la década de los ochenta al introducir más unidades y más corridas a varias de las comunidades de la sierra. Sería poco fiable, ahora, no valorar a esta empresa como un monopolio en la región.

⁶¹ “El contrapunteo de las bebidas indígenas y las occidentales inicia en el porfiriato con la introducción de la cerveza en las ceremonias rituales.” (García Márquez, 2021, comunicación personal).

Por su parte, María Teresa Rodríguez (2000, p.221) hace notar que, en la zona fría, por esos años, las principales actividades comerciales se derivaban de la explotación de los recursos forestales (venta de carbón, de muebles, de madera en general); y es en esta etapa cuando esos recursos comienzan a escasear, obligando a los lugareños a tomar decisiones que modificarían, lenta pero irremediabilmente, el modo como se ganan la vida.

Otro proceso social que trajo consigo modificaciones profundas en la identidad colectiva e individual en la sierra de Zongolica es la vivida a partir del comienzo del nuevo siglo con el exponencial crecimiento de la migración hacia Estados Unidos y con la paulatina masificación (al menos en la población joven) del uso de celulares y computadoras con internet.

Mini-crónica: la eterna promesa de retorno

En 2016, tuve la oportunidad de convivir con una estudiante que se destacaba por su compromiso y dedicación. Era ligeramente mayor que el resto de sus compañeras. Al ser una comunidad pequeña la UVI, uno tiene la oportunidad de convivir con la mayoría de las estudiantes y pasar la frontera estrictamente profesional. Hay muchas amistades entre el profesorado y la comunidad estudiantil. Todas y todos los profesores conocen historias personales de las y los jóvenes, que los enorgullecen o que los sumen en una profunda tristeza.

Fui testigo de una historia que vale la pena contar. El esposo de nuestra alumna estaba en Michigan desde hacía cinco años ya. Con un hijo en común, nuestra alumna respondía a la imagen de esposa abnegada, esperando fielmente a su esposo. Nuestra alumna vivía con su hijo, en casa de su madre. Visitaba frecuentemente a sus suegros y los ayudaba en lo que podía. El esposo enviaba dinero, no demasiado y no constantemente. Era común ver llorar a nuestra alumna, ya sea por la falta de su marido o por falta de dinero o por todo el esfuerzo que representa ser una estudiante, madre de familia, hija y nuera con recursos económicos y esposa sin esposo. Una tarde la abordé, aprovechando la confianza. Platicamos de muchas cosas, pero quisiera resaltar la reacción de nuestra estudiante, ante el posible escenario de que su marido no volviera. Su rostro cambió. Hizo lo posible por

dejar el tema atrás y nunca más la vi en una escena similar. Han pasado cuatro años ya desde ese momento. Nuestra alumna es egresada, después de titularse con un trabajo digno de asombro; sigue siendo madre, hija con escasos recursos económicos enviados por su marido, nuera colaborativa y esposa sin esposo.

El tema migratorio es particularmente sensible para la UVI, pues, debido a la intensa migración masculina en la región, nuestra comunidad estudiantil está conformada, en su mayoría, por mujeres (hablamos casi de un 70%). De acuerdo con Martínez Canales (2015) la migración en la sierra ha evolucionado desde los años setenta cuando se observaba movimiento de comunidad a comunidad, en una migración interna; pasando, en la década de los ochenta a una migración del área rural a las zonas urbanas, principalmente al noroeste de nuestro país (Sonora, Sinaloa, Chihuahua y Baja California, además de la hoy Ciudad de México y Monterrey); hasta una migración de carácter internacional, en los noventa, teniendo como destinos principales a Carolina del Norte, Alabama, Wisconsin y Virginia:

Años setenta	Años ochenta	Años noventa
Migración rural-rural	Migración rural-urbana	Migración internacional
Destino: tierra caliente, en municipios del estado de Veracruz.	a. Zona noroeste (Sonora, Sinaloa, Chihuahua y Baja California). b. Distrito Federal y Monterrey.	1993. Carolina del Norte. 1995. Alabama. 1996. Wisconsin y Virginia.

Tabla basada en información de Martínez Canales, 2015.

Los pocos hombres de la UVI suelen migrar por periodos cortos en determinados meses del año. Gualberto Díaz (2017) identifica que muchos hombres emigran para cosechar café, entre septiembre y diciembre, a regiones calurosas, cercanas a la sierra; y de mayo a septiembre, a la Ciudad de México, para trabajar como albañiles. Otros jóvenes de la UVI aprovechan los periodos intersemestrales que marca el calendario académico de la Universidad, que constan de casi dos meses entre enero y febrero y julio y agosto para ir a la Ciudad de México, en su mayoría, para vender sus productos agrícolas o de madera local o para emplearse de albañiles en alguna obra donde se encuentren laborando familiares o

conocidos. Muchos de los hombres que no estudian en la UVI o el Tecnológico de Zongolica están del otro lado, buscando el sueño americano.

Como lo mencioné líneas arriba, ahora la vestimenta común de las y los jóvenes de la UVI es un pantalón de mezclilla y una playera sport y tenis o zapatos casuales, para los hombres; para las mujeres, su pantalón de mezclilla también y su blusa o playera holgada y cómoda y tenis o zapatos casuales. La mayoría de la ropa es de procedencia asiática. Sin embargo, cuando la migración internacional comenzaba, fue muy notorio para las y los estudiosos de la región, el cambio en la indumentaria de los más jóvenes.

Con las remesas, la gente pudo poner tiendas de abarrotes o puntos de venta de ropa o calzado; además, los migrantes enviaban ropa, calzado, hasta música y películas; esto llevó también a un cambio cultural. Esto fue modificando la vestimenta “típica” de las comunidades (Romero González 2016, p.48). Muy seguramente, lo enviado del otro lado, permitió la adquisición de un capital (económico y simbólico) que aumentó el prestigio de los familiares, relegando la ropa tradicional (aún denominada así por autoridades gubernamentales o instituciones educativas y culturales) a un uso marginal o pragmático.

Las remesas representan, incluso hoy día, prestigio y estatus para los familiares de los migrantes. Si en el ámbito urbano en el valle, a diez minutos de Jalapilla, la gente se distingue por asistir al parque España,⁶² o por practicar de manera devota el catolicismo; en la sierra la distinción la da el trabajo disciplinado, la participación en mayordomías o lo que consumes a causa de las remesas. Las investigaciones revisadas sobre esta problemática (Meseguer, 2013; Martínez Canales, 2015; Romero González, 2016) identifican un incremento de la migración a finales de los noventa del siglo pasado y principios del nuevo milenio. Y lo que es común escuchar en los medios de comunicación y en los discursos políticos de todas las

⁶² Complejo deportivo ubicado en el centro de Orizaba, donde se es miembro si eres español o tienes familiares españoles que sean miembros, o si puedes pagar \$20,000 de inscripción y \$4,000 pesos mensuales.

orientaciones ideológicas, es que se debe a la pobreza y marginación de la región. Sin embargo, retomando a Aguirre Beltrán (1986), quien con una cualidad previsoramente envidiable apunta a ubicar una razón simbólica como causa del aumento del fenómeno, considero que la principal razón por la que los hombres migran es para vivir la aventura del viaje: encarnar las historias que llegan por teléfono, para convertir en épica el relato del padre, del tío o del amigo que está en el otro lado:

En la Sierra de Zongolica empiezan a tener su propio peso los relatos de quienes vuelven “del otro lado”, para que familiares y conocidos se decidan a salir; ya no es sólo ver la camioneta o la tienda, sino la historia que se cuenta la que origina que cada nuevo migrante cree su propio “norte” en la imaginación, a partir de los éxitos y fracasos de alguien más; de “lo bonito” y de “lo feo”. (Aguirre Beltrán, 1986, p. 220)

Otro ámbito que se ha modificado sustancialmente debido a la migración es el del género. Las mujeres comienzan a tener roles que antes eran exclusivos de los hombres. Ahora estudian en las universidades, son jefas de familia; ellas controlan el dinero que envía el esposo, el padre o el hermano; ellas recogen los apoyos federales y estatales; ellas trabajan la milpa y hacen faena; ellas colaboran con la escuela de sus hijos. Su poder y su prestigio se han incrementado. Sin embargo, sus responsabilidades han aumentado y el machismo funciona también a distancia. Dice Aguirre Beltrán que la llamada masculina desde Estados Unidos es capaz de mantener el control real y simbólico de las unidades domésticas: “la consulta telefónica es una opción viable a través de la cual la rectoría se sostiene para avalar o modificar las decisiones de la mujer” (1986, p. 214). De acuerdo con una investigación realizada en 2017 sobre la violencia de género contra mujeres indígenas en México, donde colaboraron el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres y la Secretaría de Gobernación, 28.31% de mujeres de la región declaró haber sufrido violencia de sus parejas. Quizá estemos ante un desafortunado aumento de la violencia de género, precisamente porque las mujeres comienzan a tener roles con mayor protagonismo en las comunidades.

Mini-crónica: la sombra de un feminicidio

El 27 de agosto de 2019, a las 7 con 47 minutos, el coordinador de la sede de la UVI Tequila, envió un mensaje a las y los académicos: “Reunión urgente a las 8:00 am, en la sala de maestros.” Un colega nuestro, responsable administrativo de nuestra sede, había asesinado a su pareja el día anterior. La sorpresa fue enorme. De la sorpresa pasamos a la negación: quizá no fue como dicen; quizá no es culpable. Pero lo fue.

El día anterior nuestro colega asesinaba a su pareja. Oriundos de Atlahuilco, vivían una relación “estable”. Nadie lo habría imaginado. La violencia de género puede aparecer en cualquier momento. El feminicida no superaba los treinta años de edad. Universitario, trabajador, responsable. “Se le metió el diablo”, decían algunos. Pero el diablo no es una entidad, es una estructura. Una estructura que favorece que cualquiera (no un loco o un desviado), cualquiera pueda ser feminicida.

Su pareja tenía 26 años y era egresada de la facultad de Arquitectura de la UV y, en ese momento, fungía como directora de obras del Ayuntamiento de Atlahuilco. Una mujer exitosa. Una mujer violentada. Una mujer asesinada.

Los cambios en la identidad individual y colectiva de la región no pueden entenderse sin reflexionar sobre los procesos de marginalidad a los que están sujetos los pobladores de las altas montañas del estado de Veracruz. De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL),⁶³ el porcentaje de pobreza y pobreza extrema en Veracruz ha aumentado 10% de 2008 a 2018. Estamos hablando, para el caso de

⁶³ Sabemos que el CONEVAL para medir la pobreza, considera los siguientes elementos: ingreso corriente per cápita, rezago promedio educativo en el hogar, acceso a los servicios de salud, acceso a seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, acceso a los servicios básicos en la vivienda, acceso a la alimentación y grado de cohesión social.

la pobreza extrema, de un aumento de 1 millón 276 personas a 1 millón 457 mil, de un total de una población total de un poco más de 8 millones de personas. En la región se encuentran veinte municipios identificados con el mayor porcentaje de población en situación de pobreza: Aquila, Astacinga, Atlahuilco, Calcahualco, Mixtla de Altamirano, La Perla, Soledad Atzompa, Tehuipango, Tlaquilpa y Xoxocotla. Además, están ubicados cuatro municipios con mayor porcentaje de población en pobreza extrema: Calcahualco, Mixtla de Altamirano, Soledad Atzompa y Tehuipango. Por otro lado, a tan sólo diez minutos de Jalapilla, primera parada para recorrer la sierra desde el valle, se encuentra Orizaba, uno de los quince municipios más prósperos (considerando la medición de CONEVAL) del país.

De acuerdo con la misma evaluación nacional, los municipios con porcentajes más altos de población sin acceso a servicios de salud son Tehuipango, Alpatláhuac y Aquila; el CONEVAL identifica, en general, un aumento de atención en los últimos años en este rubro debido al Seguro Popular, hoy extinto por el nuevo gobierno. Gracias al Diagnóstico sobre Derechos Humanos de las Grandes Montañas de Veracruz (2013) sabemos que los escasos centros de salud en la región no tienen con suficiente medicamento, el equipo necesario ni con instalaciones adecuadas. De acuerdo con Federico Bavines (2007, p. 71) la mayor parte de la población de Soledad Atzompa (98%) cuenta con viviendas sin drenaje, muy pocos (25.5%), con agua entubada; la leña y el carbón constituyen la principal fuente de energía para cocinar alimentos en la mayoría de los hogares (97.7%). En Tequila, las viviendas sin drenaje representan 86% de la población y únicamente 46% cuenta con agua entubada y 62%, con energía eléctrica. En Zongolica, las viviendas sin drenaje suman 78%, cuentan con agua entubada 44% y 46% dispone de energía eléctrica. El 88% de habitantes cocina con leña y carbón.

Otro signo de la desigualdad puede verse cuando hablamos de acceso a la educación. De acuerdo con el CONEVAL, los municipios con más alto grado de escolaridad son Orizaba, Río Blanco y Fortín, cercanos a la sierra de Zongolica; y los que presentan índices más bajos son Mixtla, Tehuipango y La Perla, los tres municipios de la sierra. En la región, de acuerdo con Meseguer (2013, p. 24), no se editan revistas o periódicos, la presencia de la población indígena en los medios de comunicación es casi nula; sólo podemos encontrar a la *XENZON: la voz de la Sierra de Zongolica*, como espacio donde abordan temáticas locales.

Considerando esta serie de datos, provenientes de investigaciones sobre la región y de evaluaciones nacionales hechas por el CONEVAL, una de las cuestiones es que la otrora región de refugio, sus permanencias y sus cambios, sus alteraciones paulatinas y vertiginosas, no pueden entenderse buscando los sentidos y significados sólo detrás de los procesos sociales: se requiere comprender que es una región históricamente marginada de los logros económicos del gobierno, donde la desigualdad social se viste muchas veces de diferencia cultural, donde la pobreza se romantiza y la identidad se idealiza.

La marginación de la que hablamos condiciona, muchas de las veces, cómo conciben los otros la región. El juicio de los otros (urbanos y no indígenas) suele ser simbólica y materialmente muy perjudicial para la población de la sierra. Pensemos en la discriminación, por ejemplo. La Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017, muestra una cara no muy amable de nuestra realidad nacional. Según sus resultados, 18% de hombres encuestados y 15% de mujeres no le rentaría un cuarto a personas indígenas; 6% de hombres y 7% de mujeres encuestadas no estaría de acuerdo con que su hijo o hija se casara con un indígena; 36% de los hombres encuestados y 33% de las mujeres consideran que la pobreza en la que se ven sumidos los indígenas se debe a su cultura; 75.6% de las personas encuestadas considera que las personas indígenas son poco valoradas por la mayoría; 24.2% de la población indígenas declaró haber sido discriminada por ser indígena; 34.3% por practicar una religión distinta a la católica y 51.7% de las mujeres indígenas encuestadas dijo haber sido discriminada por tener alguna discapacidad.⁶⁴

En México el racismo es cotidiano. Es el hijo bastardo del largo e inacabado proceso colonial: bastardo porque no es reconocido. El siglo XIX construyó en la conciencia nacional la ilusión de que la Colonia era cosa del pasado; sin embargo, al analizar procesos sociales

⁶⁴ La investigadora Natividad Gutiérrez Chong muestra, en uno de sus trabajos (2021, p. 68), que los jóvenes perciben que existe un trato diferente, específicamente discriminatorio, para aquellos que son morenos.

específicos, de manera inductiva, descubrimos que las estructuras inauguradas en la colonia, con algunos cambios, permanecen: una élite racista al control de las instituciones del estado, ubicación de la población indígena en los estratos más bajos de la estructura económica y negación del valor de los conocimientos y tradiciones indígenas.

Un elemento que nos permite observar la discriminación más allá de las percepciones es el poco valor que le dan las instituciones del estado a la lengua náhuatl. De acuerdo con el Diagnóstico sobre Derechos Humanos de la región de las Grandes Montañas de Veracruz (2013) los municipios con un porcentaje alto de nahuablantes no cuentan con personal de salud que hable náhuatl, por lo que muchas veces no entienden lo que las y los pacientes le dicen. Por otra parte, de acuerdo con Bavines:

Pero el hecho de que las instituciones gubernamentales puedan ser controladas por elites privilegiadas racistas y que la justicia sea fácilmente corruptible por el peso del dinero genera que buena parte de la población de Zongolica permanezca marginada de la atención gubernamental cuando la pobreza se convierte en un obstáculo infranqueable para poder apelar al derecho, al mismo tiempo que las culturas indígenas son ignoradas por los medios de comunicación nacionales y discriminadas por gran parte de la población y de los funcionarios que las tachan como símbolo de atraso e ignorancia. (2007, p. 759)

Gracias a la marginación estructural, que lleva consigo fenómenos como la discriminación y el racismo, en la región es común el desvío de recursos públicos, al abuso por parte de autoridades y policías y jueces municipales.

Las palabras de Meseguer, sabiendo esto, resultan apodícticas: “Lo rural, lo pobre y lo indígena son referencias obligadas cuando uno busca información sobre la Sierra de Zongolica y/o analiza las políticas y programas que allí operan” (2013, p. 33). Por otra parte, identificamos que las tradiciones consuetudinarias tienden a desaparecer cuando hay más conexiones económicas y culturales entre los municipios serranos con los urbanos. Y sobre este punto, Aguirre Beltrán reflexiona sobre el riesgo de idealizar la permanencia de tradiciones centenarias:

En casos particulares como el de los municipios altos de la sierra, el sostenimiento de costumbres y la fortaleza de la lengua náhuatl deben de leerse en cierta medida desde la marginación en la cual se mantuvo a la zona del resto del estado. [...] En el caso particular de Tehuipango, como ejemplo preclaro, fue hasta la mitad de los ochenta cuando por fin tuvo comunicación carretera con Astacinga, su municipio vecino, y de la misma manera con el resto de la sierra. Es decir, la voluntad por sostener el tejido social tradicional no puede idealizarse casi en ningún caso. (1986, p. 219)

Gracias al seguimiento a la investigación de una alumna (hoy egresada) de la UVI, quien hizo un trabajo sobre una tradición cultural del “Mandón” en el municipio de Tlilapan,⁶⁵ me percaté que el náhuatl es casi inexistente. Tlilapan es de los primeros municipios que uno encuentra cuando sube a la sierra desde Orizaba. En Tlilapan ya no se ve a nadie con la vestimenta “tradicional”; sin embargo, sería erróneo afirmar que se ha urbanizado completamente: el sistema de cargos permanece, así como las faenas y una tradición peculiar no identificada en otro municipio serrano: el Mandón, que es una autoridad tradicional de la comunidad que está encargado de coordinar esfuerzos en las faenas, que convoca asambleas y que organiza actividades como la construcción de calles y la limpieza del municipio. El Mandón no recibe ningún pago por sus servicios y su cargo dura un año. De acuerdo con Rojas (2020) el Mandón ahora se encuentra más vinculado con la autoridad municipal oficial que hace unas décadas; muchos toman como trampolín la tradición milenaria para luego ocupar un puesto en el gobierno municipal o bien usan la autoridad moral del Mandón acercándolo al gobierno y así legitimarse. Son tradiciones que, si bien se han modificado en el transcurso del tiempo, cuentan con rasgos tradicionales que se mantienen en las comunidades, a pesar de su cercanía con las ciudades.⁶⁶

⁶⁵ La investigación fue realizada por la egresada de la UVI Tequila, Sofia Rojas Rosales. Concluyó la misma en enero de 2020. Más adelante profundizaremos en este proceso de investigación debido a que ella es una de las estudiantes a las que pude dar seguimiento, durante gran parte de su investigación.

⁶⁶ García Márquez considera que comunidades como Tlilapan son “sociedades posnahuas, culturalmente muy nahuas, pero sin el idioma y no se identifican como nahuas o indígenas. Son el caso de Maltrata, Aquila, Chocamán, Amatlán, entre los más notables, además de Tlilapan” (2021, comunicación personal).

De acuerdo con Meseguer (2013) dos elementos que marcan la relación entre estado y pueblos indígenas son la pobreza y la etnización. Desde mi punto de vista, no como dos elementos separados, sino representan una condición estructural de la relación estado-pueblos indígenas; no podría entenderse la relación estructural sin una articulación esencial de estos dos elementos. La etnización, la otrificación que construye el estado con los pueblos indígenas, está marcada por el racismo y la discriminación estructurales. Y el racismo y la discriminación no se entienden sin la perpetuación de la pobreza, la marginación y la desigualdad sociales. Las palabras de Miguel Ángel Sosme resultan obvias cuando se piensa en la relación neocolonial del estado mexicano con los pueblos indígenas, particularmente con los de la sierra:

De este modo, los grupos indígenas integrados al México neoliberal en condiciones de desventaja (como mano de obra asalariada, barata y oprimida), enfrentan, como en la región de estudio, los efectos de una pobreza crónica de cinco siglos que es cruentamente acentuada por el analfabetismo, la escasez del agua, el acaparamiento de recursos estratégicos por parte de familias y empresas extranjeras, la trata de personas que incluye el trabajo forzado en condiciones infrahumanas y el comercio sexual, así como la violencia generada por el narcotráfico y la lucha anti crimen, sumadas a la complicidad de los cacicazgos y poderes fácticos que han impulsado diversas iniciativas en el ámbito económico y político en detrimento de la población serrana. Todas estas problemáticas, ponen en serio riesgo la estabilidad social y política de algunas comunidades de la región en las que los movimientos radicales no han sucumbido ante el golpeo estatal encubierto en las incursiones militares. (2013, p. 87)

La marginación social, la pobreza y la discriminación condicionan el tipo de servicios que el estado ofrece, desde la justicia, pasando por la salud hasta llegar a la educación. Las características de los servicios son un reflejo de la valoración que tiene de los indígenas el estado nacional mexicano. Muchas ocasiones mis alumnas y alumnos, en trabajo de campo, al reflexionar sobre el desarrollo, cuestionaron el concepto de pobreza que le asignan como estigma los otros (el estado, las organizaciones no gubernamentales, la población urbana), pues se daban cuenta que muchos de sus familiares poseían un terreno propio donde sembrar, una casa donde habitar y lazos comunales que les permiten responder a necesidades colectivas. Esto es cierto, tanto que se corre el riesgo de que el territorio de la sierra transite

de ser una región de refugio a una de reserva, dejando de ser un lugar para guarecerse y a convertirse (en muchos casos ya lo es) un espacio codiciado por sus recursos naturales.

Pero hay una dimensión del proceso que los condena a una mala educación, a una deficiente atención médica y a una precaria situación laboral: la desigualdad estructural, su habitual ubicación en los estratos más desfavorecidos en el sistema social. Todo parece indicar que, mientras esto no cambie, estarán condenando a la población de la sierra a recibir migajas del estado nacional. Cierro esta reflexión con palabras de Hipólito Rodríguez, quien visualiza, desde una perspectiva diacrónica, que de no trascender la situación económica actual, la exclusión y la desigualdad es inevitable:

En términos históricos, hay un balance claro: al comenzar el siglo XXI, las condiciones de pobreza extrema no han dejado de afectar a un tercio de los veracruzanos. [...] A pesar de que los programas de atención a la pobreza implementados por el gobierno federal han ampliado notablemente su cobertura, su eficacia para reducir las carencias de la población y abatir los indicadores de pobreza se ha revelado escasa. Mientras no cambie la situación económica (productividad y remuneraciones), la exclusión y la desigualdad seguirán imperando. (en Olvera, 2018, p. 221)

IV.2 La región frente al espejo de la educación

Si bien la escuela es un recipiente incapaz de contener todo el líquido de la educación, debemos hablar de ella con especial atención. En primer lugar porque resulta imposible advertir todos los procesos en los que se traduce la educación: desde el entorno nuclear de la familia, pasando por la influencia intencionada de los medios de información y comunicación, por los condicionamientos de estructuras donde se articulan la clase social y el capital cultural, hasta las instituciones de formación (reproductoras y transformadoras a la vez) que llamamos escuelas. Y, además, porque la escuela es un microcosmos que muestra elementos que dejan ver la tensión entre las políticas de identidad del estado y las adopciones, apropiaciones o rechazos de la población que recibe el acto educativo (que es, como bien se sabe, un acto eminentemente político).

Uno de los presupuestos que sustenta este trabajo es precisamente que la escuela es un proceso social que nos permite comprender la inercia reproductiva de la política educativa y, a la vez, el papel transformador de aquellas y aquellos que son objeto de esa fuerza. Como hemos revisado en el apartado teórico, partimos de la idea de que el estado es una entidad plural y que la fuerza intencional que surge a modo de políticas educativas es el resultado tanto de pautas de instancias internacionales (como el FMI o la OCDE), de luchas intestinas entre las cúpulas del poder político en turno, así como de las fuerzas sociales, en sentido inverso, que buscan colocar en la agenda de las instancias (nacionales y/o estatales) que toman decisiones sobre algún tema, enfoque o aspecto de su interés.

Considerando este presupuesto mostraré a manera de esquema las características de las políticas educativas dirigidas a la población indígena del periodo posrevolucionario a la fecha, con el fin de entablar un diálogo entre estas y alguna información histórica que nos da pistas de cómo fueron recibidas dichas políticas, así como con testimonios de algunos actores que vivieron de cerca los procesos.

De acuerdo con Luis Enrique López (2009) y Héctor Muñoz Cruz (2013) las políticas de educación indígena pueden entenderse o por su grado de vinculación a las necesidades del estado o por su relación con reivindicaciones indígenas. De esta manera, exponen que, a mayor vinculación con las necesidades del estado, menor es el grado de participación de los grupos sociales en la toma de decisiones sobre la finalidad del proyecto educativo. En ese caso la gestión sobre contenidos, lengua en la que se imparte la educación, perfil de los maestros, metodologías didácticas y perfil político-ideológico de la propuesta corresponde casi en su totalidad al estado. El papel de la población se ve reducido a usuario y su función como agente se refleja únicamente en la nula o poca resistencia al proyecto global. Por otro lado, si el proyecto educativo surge como consecuencia de reivindicaciones políticas de pueblos indígenas, el resultado suele implicar mayor agencialidad de los sujetos, mayor capacidad de gestión para instrumentar decisiones tomadas, en suma: mayor autonomía.

A continuación, un esquema cuyo fin es mostrar lo que se acaba de explicar, incluyendo una visión cronológica (ver Figura 11).⁶⁷

EB (Educación Bicultural) en los años setenta	EIB (Educación Intercultural Bilingüe) en los años ochenta
Vinculado a necesidades del estado.	Vinculado a reivindicaciones indígenas. Un mayor involucramiento indígena.
Biculturalidad. Era para subalternos. No afectaba a la población hegemónica.	Interculturalidad.
Establecía una separación entre lengua y cultura.	Se centra en la lengua nativa. Se busca una sociedad bilingüe.
Perspectiva asimilacionista.	Derechos indígenas, tierra, territorio y territorialidad.
	Diglosia. Normalización lingüística. Estrategias de política lingüística usadas con normalidad para construir y transmitir conocimientos.

Figura 11. Enfoques de la Educación ofertada a los pueblos indígenas en la segunda mitad del siglo XX. Elaboración propia.

La información que se muestra en el esquema tiene sólo validez formal y no histórica. Sirve como información con la que se dialoga para comprender, desde una perspectiva diacrónica, cómo se desarrolló la tensión estado-pueblos indígenas, en la educación de la región.

Subyacen en las políticas que el esquema muestra, diferentes concepciones de la *diversidad cultural*. Tenemos a la diversidad entendida como problema, como derecho o como recurso. El fundamento de la primera es el miedo, ya sea al caos o a la pérdida de

⁶⁷ Esquema que recupera la revisión de las políticas educativas destinadas a la población indígena de América Latina, elaborado en el seminario de la línea de investigación Educación Intercultural/ estudios interculturales del Doctorado en Investigación Educativa de la UV, basado en los textos de Luis Enrique López (2009) y Héctor Muñoz (2013).

control o de privilegios. La o el otro es intruso, alguien que no ha sido invitado y que de todos modos ha llegado a la fiesta: el otro y, lo que viene con él, lo otro, incomoda, molesta. Y como molestia se trata: ya sea relegándolo, proscribiéndolo o asimilándolo, intentando dejar atrás de la puerta su otredad, en suma, buscando convertirlo o convertirla en algo que no es. La reacción gregaria de la tribu es defensiva, proscribiendo al invasor. Dentro de una estructura desigual e inequitativa, lo otro genera angustia social en quienes ven amenazados sus privilegios de raza o de clase. Las y los migrantes o la población minoritaria de sociedades colonizadas o colonizadoras son objeto de la reacción de quienes detentan la función de normalizar a lo otro. Basadas en códigos morales esencialistas o en principios sustancialistas de la identidad, las estructuras normalizadoras marcan pautas que los otros han de seguir. Todo hace parecer que la naturaleza de la justificación es moral, pero el fundamento de la perpetuación de la proscripción es, por un lado, material: malos empleos, malos servicios (educación, entre ellos), escaso acceso a la justicia y poca o nula representatividad en instancias de toma de decisiones; y, por otro, simbólica: a través de discursos que reproducen la desigualdad y la inequidad, ya sea en la escuela o en medios de comunicación e información.

La diversidad entendida como problema está ligada a un estado monocultural y, en muchos casos, monolingüe. Se traduce en políticas asimilacionistas o integracionistas que buscan una homogeneización cultural y lingüística. Si acaso usan elementos de las culturas minoritarias, lo hacen de manera pragmática como medio para alfabetizar (en sentido amplio: es decir, para aprender a leer el mundo) en la cultura dominante.

Por otro lado, a diferencia del enfoque que entiende la diversidad como problema, la diversidad como derecho no resalta la reacción conservadora del grupo mayoritario, sino que refleja, por una parte, la toma de conciencia de la población discriminada de ser sujetos de derecho; es decir, la conciencia de que pueden tener derechos dentro de un estado-nación adverso y, por otro, la acción de exigir esos derechos. Este enfoque está ligado con la democracia liberal, ya que parte del supuesto de que en una sociedad hay pluralidad política y que esa pluralidad no tiene que ser un impedimento para la convivencia. Al contrario, al menos formalmente, las democracias liberales promueven el derecho a la diferencia: basados en el respeto de la dignidad humana, entendida como la capacidad para ejercer la libertad

(Salmerón, 1998), se otorga protección jurídica a quien piensa o vive diferente, siempre y cuando no transgreda la dignidad de otro.

La diversidad como derecho sólo puede pensarse en las democracias liberales, ya que formalmente reconoce la diversidad como condición de una sociedad donde sus individuos expresan la libertad. El problema con este enfoque es que, generalmente, está circunscrito a derechos individuales, limitando la posibilidad de exigir derechos colectivos, ya que se teme que en la exigencia del colectivo, presentada muchas veces como una voluntad colectiva homogénea, se oculte el silenciamiento de discordancias dentro del grupo. Finalmente, la diversidad entendida como derecho, está ligada a la educación bilingüe para la población minorizada y a la educación intercultural para el resto de la población.

Por último, la diversidad como recurso, se muestra cuando, además de una toma de conciencia del derecho a la diferencia que se tiene como sujetos, se usa pragmáticamente la conciencia de dicha diferencia. Es una metarreflexividad que escala al sujeto individual y llega al colectivo. Este proceso conlleva no un acomodo a la estructura liberal de las democracias, sino una ruptura, completa o parcial con estas, con el fin de crear una estructura propia. En estos casos se muestra una agencialidad mayor de las y los sujetos en la toma de decisiones y en la gestión para instrumentarlas. Paradójicamente, esta forma de concebir la diversidad también está basada en una idea esencialista de la identidad y de la cultura, al igual que quienes miran como un problema la diversidad. Se muestra en estos casos un fenómeno interesante donde conviven, paralelamente, el uso consciente de las ideas de cultura e identidad y la adopción irreflexiva de las mismas.

Esta visión de la diversidad está ligada a proyectos educativos alternativos a los propuestos por el estado-nación y a una educación para la autonomía. Bruno Baronnet, quien ha investigado un proceso de creación de autonomía en la educación en Chiapas, dice que esta “formalmente, no se trataría de una educación apropiada ‘para’ los indígenas sino creada, sostenida y apropiada ‘por’ ellos, es decir gracias a recursos sociales provenientes de sus propias culturas, identidades, *habitus*, modos de organizarse y relacionarse con el exterior” (2012, p. 24).

A continuación, presento un esquema⁶⁸ que resume lo anteriormente compartido (ver Figura 12):

Diversidad como problema	Diversidad como derecho	Diversidad como recurso
Homogeneización lingüística y cultural	Educación bilingüe de enriquecimiento	Gestión de proyectos alternativos al estado-nación
Utilización temporal de la lengua indígena.	Educación inter e intra cultural para todos.	Educación intercultural para la autonomía

Figura 12. Enfoques de la diversidad cultural. Elaboración propia.

Mini-crónica: Marcada por la escuela

Alguna vez, en 2015, en la UVI Tequila, frente a un grupo numeroso, propuse compartir algunas de nuestras experiencias en la escuela, con el fin de comprender cómo se ha construido la educación intercultural. La historia de una de mis alumnas nos llenó de mucho asombro y no menos tristeza. Reproduzco en esta ocasión aquella historia.

Mi alumna, que nombraré Freira, a sus cuatro años, esperaba ansiosa entrar a la escuela. Su imaginación la invitaba a pensar en amigos, en juegos, en aventuras nuevas. Freira se levantó muy temprano el día esperado. Se vistió con sus mejores ropas, se puso sus huaraches, se peinó, comió lo que le preparó su abuelita, tomó su mochila nueva y salió muy emocionada. Freira debía caminar por una vereda entre el escarpado cerro para llegar a la escuela. Como había llovido en la noche, se enlodó los huaraches, parte de sus piernas y las

⁶⁸ De la misma manera que el esquema anterior, este también recupera la revisión de las políticas educativas destinadas a la población indígena de América Latina, elaborado en el seminario de la línea de investigación Educación Intercultural/Estudios interculturales, basado en los textos de Luis Enrique López (2009) y Héctor Muñoz (2013).

bandas de su vestido. No se mermó su alegría, pues en el pueblo el lodo en la ropa y el cuerpo es una imagen cotidiana.

Cuando Freira llegó, la maestra ya estaba hablándole al grupo. Se puso nerviosa, pero era mayor su alegre ansiedad. Pidió permiso para entrar, en náhuatl. En español, la maestra la invitó a pasar. Luego de que la profesora la viera de cerca, le pidió que se quedara frente a ella y frente a las y los niños del salón. Freira recuerda que la profesora la usó para pedirle a sus amigos higiene personal y puntualidad; además que les pidió que en el salón se comunicaran sólo en español, argumentando que ella no entendía el náhuatl y que el español les serviría más para su futuro. Freira no volvió a sentir alegría por ir a la escuela. La escuela la marcó.

Estas historias son comunes cuando uno se pregunta cómo reciben los sujetos la educación en contextos indígenas. Y es sobre todo la discriminación lingüística el común denominador de esas historias. Daré un ejemplo. El profesor nahua Santos Carvajal, académico de la UVI, me relató que su primera experiencia como docente de educación indígena fue en el nivel preescolar, en el primer lustro de la década de los ochenta. Y al respecto me confió:

Fundamentalmente de lo que se trataba era de castellanizar de una manera muy sistemática, muy repetitiva y eso es lo que hacíamos los profesores de educación preescolar. Escuchaba que los de primaria enseñaban a leer pero en español y las lenguas indígenas no se abordaban. El náhuatl no se abordaba en la región. Aunque trabajábamos en educación bilingüe no se trabajaba esa parte. (Carvajal 2020, comunicación personal)

Aquí vemos una clara contradicción con el esquema formal revisado líneas arriba, donde sugería que en los ochenta comenzaban a verse proyectos más vinculados con reivindicaciones de los pueblos indígenas. Lo que el profesor Santos afirma es que en la región la castellanización, aún en esa misma década, era el eje de la política educativa en el sistema de educación indígena. Sobre este aspecto Gabriela Czarny (2007, p. 924) piensa que uno de los efectos principales de la educación indígena ofertada por el estado mexicano es la negación de las identidades lingüísticas y culturales. Sin excepción, nuestras alumnas y

alumnos en la UVI se asombran que se valore en la institución el náhuatl, como medio de comunicación dentro del aula e, incluso, como medio de transmisión de conocimientos a través de elaboración de tesis en náhuatl.

Y, cabe aclarar, que en la UVI Tequila aún la lengua náhuatl es marginal, en el sentido de que la mayoría de las clases se imparten en español y la mayoría de las tesis se redacta en esa misma lengua. Es por ello que sorprende que las y los alumnos noten una diferencia sustancial entre la educación recibida en los niveles anteriores con su universidad. El náhuatl en la preparatoria, secundaria, primaria y preescolar de la región, es, acaso, sólo usado en eventos folclóricos. Preocupa, junto con ello, que la visión del mundo que se promueva en la educación de la región no corresponda a los hábitos, creencias y conocimientos de los pobladores. Quizá, en México, podríamos hablar de Oaxaca y Chiapas, como estados que sí han mostrado propuestas más pertinentes a reivindicaciones de pueblos indígenas. Pero en la región de las Grandes Montañas lo que vemos es una adopción y una tenue apropiación de las políticas estatales.

En muchas regiones indígenas del país, en general, y en el estado, en particular, la escuela cobró importancia en la segunda mitad del siglo XX, sobre todo por ser la instancia que enseña a leer y a escribir en español. Pero el mito de la escuela como un medio de superación personal parece que es más reciente y está ligado a la idea de salir del pueblo. El profesor Carvajal me comenta que, a finales de la década de los sesenta y principios de los setenta él comenzó a estudiar la primaria, a la edad de los diez años, pues no era tan importante como ahora comenzar la educación primaria justo a los seis. Comenta el maestro que varios de sus amigos iniciaron grandes su educación, pues estaban ligados más a la dinámica del trabajo familiar. Esto coincide con una descripción que hiciera Luis González y González sobre su pueblo que, sin ser un pueblo indígena, sí comparte con el resto de la población rural el valor relativamente reciente dado por la población a la escuela. En sus palabras:

No sólo existe el problema de que más de la mitad de los escolares sólo cursan uno o dos años de primaria. Un alto porcentaje de niños falta frecuentemente a la escuela, sobre todo en las rancherías. Las ausencias son mayores en el periodo de siembra, cosecha y festividades. Los maestros atribuyen el elevado ausentismo a la prioridad concedida por los padres pobres al trabajo sobre la educación.

También creen que por lo mismo se saca a las criaturas de la escuela en cuanto saben mal leer y escribir, aunque en este caso hay otro motivo. En las rancherías sólo se imparten el primero y el segundo años y los rancheros no pueden mandar a sus hijos a proseguir sus estudios fuera. (González y González, 2008, p. 318)

Hay muchas experiencias semejantes a esta en el México rural; sin embargo, una cuestión peculiar se vive en las zonas rurales e indígenas: el menosprecio simbólico de su cultura. Guadalupe Mendoza recuerda, apoyada en reflexiones de Héctor Muñoz, que

es importante precisar que la población indígena está presente en todo el sistema educativo nacional y estatal, en todos los niveles, recibiendo atención educativa basada en currículos nacionales homogeneizantes, lo cual agudiza el hecho histórico de su castellanización y el intento deliberado del Estado mexicano de su “integración” a la sociedad nacional mediante la educación. (Muñoz Cruz, 2001, en Olvera, 2018, p. 427)

Esto es lo que diferencia a la educación rural e indígena del resto de la educación rural: la violencia simbólica que representa la imposición de conocimientos, actitudes, hábitos y valores ajenos. Porque si bien todo proceso educativo implica dirigir al sujeto que se educa hacia un punto hasta ese momento desconocido, es decir, llevarlo de un conocimiento a otro de mayor complejidad, lo que vemos en la población indígena es una constante ruptura: no hay una continuidad inductiva que lleva a las y los estudiantes de conocimientos de menor a mayor complejidad, vemos una superposición de conocimientos y actitudes inconexas. A la población mayoritaria, incluso si aceptamos la tesis reproductorista que asegura que la escuela es un espacio creado para reproducir una estructura de dominación real y simbólica, le parece familiar el conjunto de conocimientos, hábitos y actitudes que ve en la escuela. Sin embargo, pareciera que con la población indígena se reproduce aquel acto colonial, profundamente simbólico, de colocar iglesias sobre centros ceremoniales. El español sobre el náhuatl, la ciencia occidental sobre la ciencia indígena, los modos de vida urbanos sobre la vida del pueblo. El neocolonialismo actúa más sutilmente, pero el efecto simbólico es igual de violento.

Si aceptamos el testimonio del maestro Santos Carvajal, el municipio más importante históricamente de la región, Zongolica, tendría una escuela secundaria hasta el segundo lustro de la década de los setenta:

En ese momento [1976], era un septiembre u octubre y a la escuela que íbamos era una escuela de nueva creación. Nosotros fuimos los primeros alumnos que entramos a esa escuela. No teníamos aulas y usábamos unas aulas prestadas en lo que hoy es el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. Ahí nos prestaban unas aulas improvisadas, bancas y muebles prestados o regalados. Realmente no teníamos las condiciones apropiadas. Ya casi para egresar, ya estrenamos las aulas donde hoy se encuentra la escuela secundaria técnica 54. Ahí terminé la secundaria. (Carvajal, 2020, comunicación personal)

La importancia de la escuela en la socialización de la población en la región era, tal vez afortunadamente, menor en comparación con el ámbito urbano del corredor industrial encabezado por Orizaba. A muchos sólo les importaba aprender a leer y a escribir en español y, para la mayoría de la gente de los pueblos alrededor de los centros económicos y políticos (Zongolica y Tequila), la escuela era un lujo que no podían darse. Este lujo provocaba algunos problemas en la población usuaria. Según Gabriela Czarny, los procesos educativos que recibe la población rural e indígena presentan algunos problemas de manera sistemática:

- a) Las dificultades que representan el acceso a la lectoescritura en los primeros grados, para niños cuya lengua materna es la indígena,
- b) El rechazo por parte de algunos maestros y niños considerados no indígenas hacia los que sí son reconocidos como tales,
- c) Los desencuentros en la comunidad entre padres de niños indígenas y los maestros por temas de hábitos (vestimenta, alimento, cuidados generales, etcétera) que debería tener según la perspectiva de los maestros,
- d) El tema del “ocultamiento identitario” por parte de los niños y padres indígenas. (2007, p. 927)

Como en casi todos los casos, estos problemas tuvieron efectos en distinto grado dependiendo del nivel de compenetración de niñas y niños a la escuela. La resistencia a la escuela se dio gracias a condiciones estructurales que obligaban a la gente a poner atención a su tierra y a

su trabajo y, además, a la carencia de un imaginario definitivo que vinculara la escuela con una vida mejor. Dicho imaginario se fue consolidando a finales de los setenta y principios de década de los ochenta.

Otro indicador que puede orientarnos respecto de la importancia de la escuela en la región es la valoración del maestro o maestra en la comunidad. Recuerdo una afirmación de Luis González y González que muestra la poca importancia de los maestros en San José de Gracia en comparación con los sacerdotes. En Zongolica, por ejemplo, la fama e importancia del padre Jerónimo Ugalde en entre los años de 1940 y 1950, no es comparable con ningún profesor o profesora en las décadas siguientes.

El padre Ugalde realiza gestiones para instalar la primera planta eléctrica en Zongolica en 1947; en 1944, entró a Zongolica el primer vehículo automotor, gracias a la carretera gestionada por el padre. Finalmente, otro icono promovido por el padre Ugalde es la estatua de “Cristo Rey” en lo alto del cerro Macuilxochitl: el cristo es un símbolo muy importante para las y los habitantes de Zongolica y para muchos de los pueblos vecinos. Por otra parte, Gloria Arenas nos recuerda que los sacerdotes han sido cruciales, ya sea para mantener las fiestas ceremoniales o para animar la conciencia crítica de la población. La activista social nos recuerda que en los años setenta en Zongolica oficiaba el sacerdote Félix Vásquez, en Tequila, Salomón Lemus y en Río Blanco, Ricardo Zapata. Los tres afines a la teología de la liberación. El testimonio de Gloria Arenas deja claro que los sacerdotes ayudaban a todos, desde una apertura ideológica no muy común en la comunidad católica. En sus palabras:

[...] estaban bien organizadas, pero bajo un pensamiento cercano a la teología de la liberación, que era un pensamiento socialista pero bastante humanista, no era como el partido comunista, ni las guerrillas, sino unirían el socialismo y el humanismo y eran muy abiertos a todos los grupos que hubiera. Se relacionaban solidariamente con todos los movimientos sociales. (Arenas, 2020, comunicación personal)

El magisterio, en las primeras décadas del periodo posrevolucionario, se caracterizó por una mística misionera. Impulsados por la idea de educación de José Vasconcelos, varios profesores inauguraron la educación posrevolucionaria en el siglo XX. Detrás de las gradas de la historia, uno interpreta que hubo una mística ingenua en el impulso educador del gran

Vasconcelos y, posteriormente, en la educación socialista que aprobó Adalberto Tejeda en Veracruz, en 1932 (Laura Giraudo, en Galván & Galindo, 2014).

Vasconcelos no buscaba únicamente alfabetizar en español, parece que lo movía un anhelo civilizador. Todo indica que no se trataba de un hombre de reformas, de un burócrata sin aspiraciones: Vasconcelos quería fundar una nación. Basta ver el título de los libros que editó y que distribuyó en gran parte del territorio nacional para identificar que su finalidad era trascendental: era crear un nuevo ser y una nueva conciencia. Trascender en la historia. Goethe, Platón, Plotino, Dante Alighieri, Homero, Tolstoi, los evangelios, entre otros, forman parte de la increíble colección de clásicos para la gente que, según él, más lo requería: aquí podríamos dar autoridad al dicho popular que versa así: el camino del infierno está lleno de buenas intenciones.

De la misma manera que valoramos la imposición del español o, en años recientes, del inglés, el problema no es aprender esas lenguas, ni, es este caso, leer los clásicos dentro del canon occidental, el problema es la imposición real y simbólica en la conciencia del sujeto de otra forma de entender el mundo. Regresamos a una de las violaciones simbólicas originarias: iglesias sobre centros ceremoniales; español sobre náhuatl; clásicos occidentales sobre conocimientos locales. Uno podría pensar que cualquiera preferiría más que menos y, en circunstancias de equidad, es verdad: es mejor ser políglota que no serlo, saber de otras culturas para dialogar con la propia, rezar en una iglesia y poder apreciar una sinagoga. La condena surge cuando se niega, se oculta y se humilla lo propio. La base de la identidad será siempre, entonces, el temor y la desconfianza a lo otro: porque lo otro puede desollarte real y simbólicamente.

Muestro un testimonio de Vasconcelos, donde dejan verse palabras como *pueblo*, *humildes* y *patria*, ya que permiten aclarar lo afirmado líneas arriba:

Humildemente confieso de dónde tomé la idea para mis ediciones, que constituyen lo que más me enorgullece y satisface de todo lo que hice en Educación, y vaya que hice muchas cosas importantes. Me criticaron esa obra muchos “revolucionarios” callistas, que es lo mismo que decir reaccionarios huertistas: Portes Gil, Ortiz Rubio, Almazán... Calificaron de “aristocrática” mi medida para editar a precios populares los mejores libros de la Humanidad. Pero mi edición de los clásicos llegó al pueblo, y de paso fue la mejor propaganda en favor de México, pues no se había hecho nada igual en castellano,

y no existe persona culta de habla española que no haya admirado la colección o la haya bendecido por el bien que hizo a los humildes y por la honra que dio a la patria.⁶⁹

Pero la educación misionera y luego la socialista se habían de encontrar con un complejo escenario rural que mostraba una confianza mínima de la gente en la escuela, pueblos devotos a santos y patronos y una naciente estructura política que, en la sierra de Zongolica, derivó en el fortalecimiento de caciques y en una población clientelar. Como ya dijimos, muy tarde comenzó a gestarse en la gente de la sierra el imaginario que pone a la escuela como motor de desarrollo y ascenso social.

Los maestros no solían ser originarios de las comunidades donde laboraban. Eran monolingües y cargaban en su espalda la tarea de castellanizar y de civilizar. Tarea imposible de cumplir. Mis alumnas y alumnos cuentan que sus maestros de educación básica faltaban mucho ante cualquier pretexto. Por su parte, el profesor Santos Carvajal comenta que los días de quincena eran usados por los maestros para trasladarse al centro urbano más próximo a cobrar su sueldo. Esta práctica, hoy día, ya no es usual en escuelas de Tequila o de Zongolica, pero sí en comunidades alejadas a esos centros regionales. Es fácil adivinar que el ausentismo en las escuelas de la región fue sistemático, sobre todo en el proyecto educativo de unidad nacional, entre 1943 y 1958 y el proyecto modernizador.⁷⁰ Esto fue benéfico o perjudicial, dependiendo desde dónde se le mire. Tener a maestros ausentes permitía que se interrumpiera la labor castellanizadora y civilizadora. Y si al ausentismo le anexamos el alcoholismo de muchos maestros, quienes, ya sea por el aislamiento que representaba trabajar lejos de su lugar de origen o porque el alcohol se convirtió en un asunto de estatus en las comunidades

⁶⁹ Tomado de: https://vanguardia.com.mx/columnas-losclasicosverdes-2195748.html?fbclid=IwAR3tt7e3HBWiSTVgWD5V3eYQpdVGr_VfrSP8JkXrtFjdiRzjfBSUBVZky1o el 15 de julio de 2020.

⁷⁰ Información retomada del texto *Un siglo de educación en México* (1999), coordinado por Pablo Latapí.

o porque era (y es) una práctica usual entre docentes, directivos y supervisores, eran conocidos por alcohólicos y parranderos. Maestros alcoholizados no podían cumplir a cabalidad la tarea de civilizar a nadie, perdían la autoridad moral en las comunidades y terminaban identificados con las actividades menos honrosas de las comunidades. Cosa diferente pasaba con las maestras mujeres, quienes no acostumbraban a tomar alcohol (o, al menos, eran más prudentes) pero sí a ausentarse como sus colegas hombres.

En este punto, un dato muy revelador, compartido por el maestro Santos Carvajal, es que, en toda su educación básica, cursada a finales de los años sesenta y en los setenta, no recibió clases de ninguna mujer. Además, comenta que “la única maestra que daba clases en mi escuela era golpeada a veces por su esposo, incluso dentro del salón y al esposo lo metían a la cárcel” y, remata, “La escena no era extraña, en nuestras casas ocurría algo semejante.” Todo indica que el número de maestras en la región comenzó a aumentar en la década de los ochenta y parece estar ligado con el incremento de mujeres en la educación superior y con una mayor visibilización de la mujer en el ámbito rural.

El predominio en la región de una política clientelar, que reducía la participación política a recibir beneficios de programas gubernamentales y a involucrarse activamente a las filas del Partido Revolucionario Institucional (PRI), posibilitaba que emergieran figuras como las del maestro Roque Quiahua Macuixtle, quien después de algunos años de servicio en la docencia, pasó a formar parte del consejo supremo indígena de la sierra, cuya principal función es presionar a las autoridades estatales para asegurar el beneficio de programas sociales federales y estatales. Es una organización priísta convencional que usa argumentos étnicos para obtener beneficios. O también tenemos el caso del profesor Erasmo Delgado quien llegara a diputado federal, o de la maestra Ignacia García López, actual diputada local y responsable del Programa de Desarrollo Integral de las Sierras, anteriormente presidenta municipal de Tlaquilpa y diputada federal. Esto no debe sorprender a nadie. En la región era el camino natural para muchos maestros, independientemente de su adscripción ideológica. La participación política se llevaba a cabo en las filas del PRI, ya sea directamente con actividades del partido o dentro del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Al respecto, el profesor Santos Carvajal, menciona sobre su trayectoria política:

Incursioné también en la política, desde los 18 años ya estaba escudriñando los partidos; me afilié al PRI, fui líder municipal y hasta regional, también dentro del sindicato, del SNTE ocupé un cargo, pasé de tener cargos pequeñitos a un cargo importante, a ser delegado sindical. Asistí a algunos congresos. (Carvajal, 2020, comunicación personal)

Este es el modelo a seguir por la mayoría de las maestras y maestros de la región, mismo que muestra una relación entre el estado (representado, en este caso, por autoridades estatales, responsables de programas federales e, incluso, por dirigentes del sindicato hegemónico de educación) y la población indígena no caracterizada por el antagonismo ideológico, ni por una discordancia entre ideas del mundo, sino por tensiones derivadas de la mucha, poca o nula intervención del estado para resolver problemáticas sentidas por la gente.

En esas tensiones es usual que surjan liderazgos de entre las filas del magisterio regional, que cumplen la función, muchas veces, de mediadores entre los deseos de la gente y las autoridades estatales y federales. En palabras de Elsie Rockwell, sobre el caso del magisterio en Tlaxcala, dice una cuestión que coincide con lo que venimos mostrando a propósito de la sierra de Zongolica: “El partido oficial canalizó la lealtad de los maestros hacia el sistema clientelar y la defensa de los grupos en el poder. Este sistema ha predominado, salvo honrosas excepciones, hasta la actualidad” (2007, p. 348).

A pesar de que es usual este tipo de acciones políticas en la región, también podemos ser testigos de expresiones de una minoría inconforme con esta forma de hacer política, más ligada a ideologías heredadas de la Guerra Fría. De acuerdo con Gloria Arenas y con Santos Carvajal, esto podría coincidir con las generaciones que estudiaron en la “Normal de Reyes” (Centro de Iniciación Pedagógica “Enrique Laubscher”), institución fundada en 1964 en el municipio de Los Reyes, durante el sexenio de Fernando López Arias, como gobernador de Veracruz.⁷¹ Ambos testimonios coinciden en que la formación ofrecida en la Normal de

⁷¹ En un intercambio de opiniones, García Márquez me comentó que también hubo en Tecamalucan otra normal rural.

Reyes se centraba en identificar problemáticas y necesidades sociales desde una perspectiva marxista.

De hecho, los testimonios mencionan que las autoridades estatales ligaron la educación ofrecida en el centro educativo con el movimiento social de Tehuipango, que logró instaurarse como gobierno municipal de 1976 hasta 1980, año en que fue reprimido por el gobierno estatal en coalición con caciques locales, disgustados por las políticas implementadas por las nuevas autoridades municipales.⁷² La normal fue clausurada en 1982 (Díaz, 2017), bajo el argumento de falta de demanda, pero tanto Gloria Arenas como Gualberto Díaz, coinciden en que la verdadera razón del cierre fue la incomodidad que causaban las corrientes ideológicas marxistas de sus estudiantes, así como sus acciones calificadas como radicales.⁷³

Gloria Arenas narra, que le sorprendió ver en el Tehuipango de los años setenta algunos números de la revista *Madera*, medio afín a la liga 23 de septiembre.⁷⁴ Por su parte, el maestro Santos Carvajal, narra que, en su juventud, ya como docente bilingüe, tuvo acceso al *Boletín de información de la embajada de la URSS*, y que aún conserva algunos ejemplares. Por otra parte, organizaciones sociales como TINAM, CROISZ, OCISZ y OINSZ se fundamentan en principios que recuperan ideas marxistas, aunque su actuar esté más cercano al pragmatismo político que hemos descrito líneas arriba.

El propósito aquí, entonces, es vislumbrar las características principales de la relación estado-pueblos en la sierra, con intermediación de un proyecto educativo, sobre todo en la

⁷² Información retomada de una entrevista concedida por Gloria Arenas Agis, 2020.

⁷³ “En la formación docente y de nivel superior también participa la UPN a partir de los 80 con sede en Zongolica, así como la UPV en Ciudad Mendoza, y la UPAV [...] con planes de estudio de la pedagogía crítica” (García Márquez, 2021, comunicación personal).

⁷⁴ El Colegio de México se dio a la tarea de preservar los números de la revista *Madera*, del número 1 al 58. Este archivo digitalizado se encuentra en:

http://movimientosarmados.colmex.mx/items/browse?collection=1&fbclid=IwAR3_Oz5_QFF9Fjawzag3ootzUGVUhV_KXsMvP8ZQxaJHoRaPgHjnRQxBpH8&page=1

segunda mitad del siglo XX. Quizá esto nos permitan comprender, en algún sentido, las razones por las que ha prosperado una UI creada por el estado y no propuestas educativas gestionadas a partir de reivindicaciones de la población local. Es por ello que muchas personas, entre los que se cuentan expresidentes municipales, profesores y profesoras e, incluso, Mario Zepahua (dueño de los autobuses Adelas, expresidente municipal, exdiputado local y federal), valoran como un logro de la gestión de las autoridades el hecho de que la UVI se haya ubicado en Tequila, Veracruz. Estos acontecimientos hacen recordar la definición de horizonte dada por Gadamer: “ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde determinado punto” (2005, p. 372) y, en este caso, no había —y no hay, hasta estos momentos— condiciones históricas para suponer la emergencia de un proyecto educativo autonómico, que se opusiera radicalmente al estado: es imposible ver lo que no está en tu horizonte.

Mini crónica: ¡comenzamos pidiendo bancas!

Dentro de una cabaña improvisada donde se sirve comida a docentes de la institución, en la UVI Tequila, en el ahora lejano 2015, Norma Loeza, fundadora y primera coordinadora de la UVI Tequila, comenta sin reparos las condiciones en las que comenzó el proyecto: “No teníamos nada. De Xalapa no nos enviaron nada. Tuvimos que pedir bancas al municipio. Nos dieron unas que ya no se usaban en las escuelas. La vicerrectoría también nos ayudó, nos dieron pizarrones y algunas bancas que ya no se usaban. Comenzamos con una computadora para casi 100 estudiantes y para todos los maestros. Las autoridades de Xalapa nos llamaban al teléfono del municipio. Cada que nos llamaban, teníamos que trasladarnos hasta el municipio y dejar las clases o dejar de atender a las personas que iban a solicitar algo”.

La UVI tiene muchas historias: la historia de la creación del proyecto, en Xalapa, Veracruz, donde varios y varias expertos en distintas áreas diseñaron el programa, la lógica

de la docencia y de la investigación, es una historia.⁷⁵ Pero en las sedes o campus la historia es diferente. Es una historia, al menos en Tequila, de carencias materiales y de desafíos inmediatos para quienes vivieron el proceso de gestación y los primeros años. Sin teléfonos, sin computadoras, sin internet, con escaso personal en condiciones contractuales adversas. Así comenzó la UVI Tequila, con muchos sueños, pero con muchas carencias y desafíos también.

Tenemos, entonces, a la UVI en un contexto histórico que muestra continuamente tensiones entre estado y comunidades indígenas caracterizadas por expresiones de racismo institucional y discriminación permanente, donde la diversidad cultural se ve como un problema y no como un derecho o un recurso. Paralelamente, se muestran expresiones de resistencia por parte de las personas de las comunidades, a través de acciones pragmáticas, o actuando como intermediarios entre las necesidades de la gente y las políticas y acciones institucionales o promoviendo la emergencia de organizaciones sociales que generan contrapeso. Si es verdad que los procesos sociales condicionan toda acción humana, debemos suponer que la UVI Tequila está condicionada por los procesos sociales regionales.

Hasta el momento, con la información que contamos, cobran sentido para este trabajo las ideas de Elsie Rockwell (2009) y Ana María Alonso (2004): mediante la educación se hace estado y se crean identidades nacionales. Estos procesos nunca son sólo verticales, existen procesos que van en una dirección contraria a los deseos del estado nacional: procesos sociales y culturales que los condicionan y, en algunos casos, determinan. Buscaremos analizar estos procesos para el caso de la UVI.

⁷⁵ Para más información sobre la creación de la UVI en Xalapa, Veracruz, ver: Ávila, 2018.

IV.3 Mimetismo y cacicazgo

No puede entenderse a la sierra de Zongolica sin la figura del cacique. En la sierra se ha contado con varios personajes que ejemplifican claramente lo que representa esta figura. Abundan nombres cuando uno habla con la gente sobre el tema: Armando García Lebrés, Ricardo Zepahua, José Hernández Palacios, Francisco García y Mario Zepahua. Cobran importancia sus historias para este trabajo ya que la forma de hacer política que prevalece en la sierra, incluso por quienes se oponen abiertamente al estado, tiene características similares a las promovidas por los caciques. Entonces, en la tensión entre estado y pueblos indígenas debemos comprender que este proceso no puede explicarse, en la sierra de Zongolica, sin la participación del cacique.

Para el estado es un emisario, un negociador, un mandadero; el cacique contiene inconformidades, controla a la población y reprime rebeliones. Si tuviéramos que equiparar una forma con él, elegiría el embudo. No hay plan o acción que no pase por él; no hay programa de gobierno que no “baje” a la población a través de él. La figura del cacique tiene raíces centenarias. Originalmente eran líderes indígenas, jefes con autoridad moral. Pero el sentido del cacique contemporáneo hay que rastrearlo en los años de la Colonia. Como nos explica Anath Ariel de Vidas, en su texto *El trueno ya no vive aquí. Representación de la marginalidad y construcción de la identidad Teenek (Huasteca veracruzana, México)*:

Es más razonable concluir de ello la adaptación de los caciques a formas españolas de gobierno, impuestas por los colonizadores. Sin embargo, esas repúblicas de indios, dotadas de autoridades indígenas que, además de recaudar el tributo transferido a los españoles, regulaban los asuntos internos de su comunidad, pueden considerarse como un nuevo modelo, colonial, de circunscripción étnica, puesto que separaban legalmente a los indios del resto de la sociedad colonial. (2003, p. 60)

De acuerdo con Lorenzo Meyer (2000), la estrategia utilizada por los colonizadores fue aprovechar la estructura existente del jefe indígena (el *Tlatoque*⁷⁶) para continuar cobrando tributo, proveer fuerza de trabajo y controlar a los macehuales. No modificaron la estructura, no cambiaron el medio: lo que cambió fue el destinatario de los beneficios de dicha estructura. Para Meyer, en la independencia observamos una articulación entre caudillos y caciques. Podría decirse, de igual manera, o que un caudillo era un cacique a gran escala o el cacique, un caudillo a pequeña escala. El poder de ambos estaba basado en el carisma, en la irrupción de la idea de hombre fuerte, una especie de sobrehumano, no en una estructura institucional funcional. En el periodo revolucionario fue latente su reconocimiento institucional, no figuraba explícitamente en el organigrama oficial pero fue usual su utilización para mantener el control de la gente de las comunidades, reprimir a la oposición y entregar resultados electorales favorables (Meyer, 2000). En suma, la matriz de la figura del cacique actual es colonial, y ni la Independencia ni la Revolución modificaron sustancialmente la figura, al contrario; se valieron de ella, fortaleciéndola al ser reconocida por el gobierno en turno, para construir la nación y consolidar al estado.

En la región Grandes Montañas, los caciques tienen vínculos con las élites de la región: sus familiares estudian en las mismas escuelas (por lo general en Orizaba), comparten los mismos hábitos de consumo, socializan en los mismos lugares e, incluso, establecen relaciones de parentesco entre sí. Todos tuvieron —y, en algunos casos, tienen— una influencia decisiva en la política estatal, incluso, se ha normalizado en la región ver a estas personalidades fuertes como candidatos naturales a ocupar un puesto en el congreso estatal o federal. Recordemos que Armando García Lebrés, líder cañero en 1970, personaje acusado de estar detrás de la matanza de Tehuipango, ocupó un lugar en el Congreso del Estado, siendo recordado por participar en las sesiones con su pistola y su ancho sombrero. O

⁷⁶ Un aristócrata indígena que cobraba tributo y tenía autoridad entre los macehuales.

tenemos el caso de Mario Zepahua, señalado por la muerte de Miguel Ángel Xocua (hermano menor de los hermanos Xocua, fundadores de TINAM y de la OCISZ) quien ha sido presidente municipal de Tequila (al igual que su padre Ricardo Zepahua) y diputado local; su hija, Lilian Zepahua, ha formado parte del Congreso local también como diputada.

Imagen textual: escena del extensionista⁷⁷

Yo llego acá, hace aproximadamente veinte años y logro conocer a gente que tiene un papel fundamental en la historia de la región. No necesariamente bueno, pero tiene un papel fundamental. En Zongolica conozco a don Armando García Lebrés. Él era un líder cafetalero en Zongolica, incluso llegó a ser diputado federal, pero tenía un control estricto en la región. Cuando yo llego (mi formación era muy chapinguera, aunque yo no soy egresado de ahí, yo la tenía) había visto El extensionista, entonces cuando me toca vivir la etapa ahí en Zongolica, me parecía como un capítulo de El extensionista, donde llego y no conozco y me enfrento a una realidad donde si las cosas se querían hacer bien, tenías que pasar por el permiso de él. Entonces yo no voy, yo tenía una formación muy técnica, nada política. Pensaba en hacer las cosas bien, nada más. Entonces me negué a hacer las cosas que eran como de usos y costumbres, pero lo conocí. Incluso, le pedí su apoyo para hacer las cosas bien, dado que él tenía el control de mucha gente. Yo le pedía que las cosas se hicieran bien. Hablando en ese momento de que no hubiera casos de corrupción y me di cuenta que le llamó la atención y empezamos a trabajar bien. Pero lo sorprendente era el control tan grande que tenía, que bastaba con que mandara a alguien (un emisario) y la gente le respondía (pero no te creas que una gente: una comunidad). Eso fue con ese señor. Hay historias de terror de él, pero no me constan. Sin embargo, es una figura, una figura como

⁷⁷ Fragmento del testimonio anónimo de una persona que pudo convivir con García Lebrés.

sacada del cine o de un cuento de aventuras en la sierra de Zongolica. Era una figura importantísima. Después supe que se quedaba con las propiedades de la gente.

No hay programa de gobierno u obra pública que no cuente con el conocimiento o la gestión del cacique regional. Están parados en el mirador de la estructura latente construida por las autoridades del estado y las oligarquías locales, siendo testigos privilegiados de las intenciones que tienen los gobernantes en turno y de las solicitudes de la comunidad. Son figuras cuidadas por las autoridades, debido a que estos últimos saben que su fecha de caducidad es próxima. El poder de las autoridades dura cuatro o seis años, el poder del cacique puede durar décadas, siempre y cuando sepa jugar el juego que le da dividendos a los políticos y a la población. A continuación, muestro el testimonio de la participación de Mario Zepahua en la gestión del CBETA en Tequila, Veracruz:

Igual, como ejemplo, un CBETA que ha venido acá a Tequila como extensión de Coscomatepec y es la parte agropecuaria. Me tocó a mí ser parte de la gestión con el gobierno y, finalmente, hasta que nos dieron la extensión. Pensábamos que hacía falta acá. La parte forestal y agropecuaria ha sido fundamental en la sierra y cómo era posible que no tuviéramos una institución, desde ese nivel, para ir creando precisamente la cultura. Porque yo digo cómo mandan desde el gobierno, por ejemplo, mil árboles o cinco mil o un millón y pues todo eso era fracaso. Paliativos que no funcionaban. Yo creo que tenemos que crear la cultura desde la escuela, desde la primaria, la secundaria. Nosotros insistimos mucho de que la escuela no sólo dijera agropecuario, sino que dijera también forestal, porque la principal fase era esa, la reforestación. Que se deforestaba. Pero si no hay alguien que se vincule como cultura, desde los jóvenes, pues cómo vas a hacerlos entender. Es cierto, tiene que ver la familia, pero la familia hace su parte, pero si la otra parte la agregamos de la parte educativa, pues va a haber mayor conciencia. Hoy en día hay técnicos. Hoy salen como técnicos; y después de eso, pues también se empezó a trabajar en la creación del tecnológico de Zongolica. Que, bueno... el proyecto era para que estuviera en Tequila, pero bueno. Pero finalmente aquella escuela fue el alimento del tecnológico de Zongolica. De ahí aparece en el escenario la UVI (Zepahua, 2020, comunicación personal)

Los caciques cuentan con un conocimiento importante de la comunidad. Dado que participan en actividades religiosas, donde son actores centrales (como las mayordomías); participan en las faenas, en los rituales: son omnipresentes en la comunidad. Están enterados de la menor inconformidad y hasta de los chismes en turno; son buscados como padrinos de todo y resulta

un privilegio para mucha gente que los visite a sus casas y hasta que los salude en la calle. Cuando tuve la oportunidad de entrevistar a Mario Zepahua, me percaté que conoce a todos los personajes de los movimientos sociales de la región. “Estudié con ellos”, me decía. Sabe quiénes son los actores principales en las escuelas, conoce a la gente de los negocios y, claro, a las autoridades locales.

Tal protagonismo limita a la comunidad pues evita que sus necesidades escalen a un nivel estatal o nacional. El cacique actúa como una fuerza centrípeta que dirige las inconformidades, necesidades y solicitudes de la gente a él. Sí, él, porque generalmente se trata de un hombre, un hombre temido, envidiado, imitado en escalas minúsculas: en el trabajo, en la familia, en las labores comunitarias. Mucha gente en la comunidad desea ser como él. Cuando uno escucha críticas a su persona no se advierte rápidamente si se trata de una voluntad de cambio, de que las cosas se hagan diferente desde la raíz, o del deseo de estar en los zapatos del cacique, vivir en carne propia lo que es tener poder, que la gente escuche y obedezca. De hecho, lo que más interesa de esta figura no es su concentración de poder o su autoritarismo, sino el efecto mimético que crea en la gente.⁷⁸ En la sierra, más que objeto de críticas, es de admiración: se quiere ser como él. Y como es imitado en otros escenarios (incluso de tradiciones ideológicas opuestas), esta inercia cultural condiciona los procesos étnicos. Ello, quizá, nos ayude a entender, en algún grado, por qué en la región no ha sido posible hasta ahora, un proyecto intercultural con sentido autonómico.

⁷⁸ Y este fenómeno no solo se podría explicar con la dialéctica del amo y del esclavo, se necesitaría, a mi entender, mirar lo social como un conjunto de estructuras, compuestas por instituciones manifiestas y latentes y por sujetos con menos o más poder, desde una perspectiva histórica que explique la tradición colonial y patriarcal de la figura. En otras palabras, se requiere articular a Bourdieu, Foucault, Segato y Quijano.

IV.4 Visto por él mismo

No fue complicado conseguir la entrevista con Mario Zepahua. Propios y extraños se asombran al saber que no hubo inconveniente. Un mensaje en Facebook bastó para entablar contacto; luego un par de mensajes por teléfono y la cita estaba hecha. Eran las 8:25 de la mañana, en un restaurante local muy conocido ubicado en el cruce de Tequila, cuando a mi teléfono llega un mensaje: “Llegaré como quince minutos de retraso.” Y así fue. Puntual, cordial. Más risueño de lo que esperaba, confiado. Un hombre de estatura promedio para ser mexicano, con escaso cabello, barba cana y unos lentes que cubren, quizá, una ambliopía o algún problema ocular evidente.

En todo momento la conversación fue llevada a donde él quiso. Muy hábil, convertía mis preguntas para hablar de lo que él quería, de su conocimiento de la sierra, de sus raíces indígenas. Sin embargo, algunas victorias se obtuvieron. Una de las cuestiones que pude conocer es su visión acerca del señalamiento generalizado que se le atribuye de cacique. Se observa molestia cada que toca el tema. Está inconforme. Evade profundizar, sin embargo, dice: “Cacique no me considero. Es un calificativo que me han puesto, es cierto, muchos dicen que soy el cacique, pero no. [...] “siempre se me ha señalado que era cacique, que represor. Jamás” (Zepahua, 17 de febrero de 2020, comunicación personal). El sentido negativo de cacique lo invita a negarlo, pero en toda la entrevista cuenta anécdotas que muestran su liderazgo comunitario, en los escenarios religiosos, en los agrícolas, en la política. La gente dice que ha cambiado. Que ya se “ha calmado”, que ahora está más presente en las mayordomías. Él señala al cáncer como la razón del cambio. “Sentí que me iba.” Una cuestión innegable es el control que llegó a tener en la sierra las últimas décadas del siglo XX y los primeros años del siglo XXI. Muchos lo señalan de abuso de poder, de pertenecer a la oligarquía local, de fingir su secuestro en 2003, e incluso, de homicidio. Salvo el segundo señalamiento donde abundan evidencias, el resto no trasciende de historias contadas en bares,

que parecen cifradas y que se confunden con la ficción de Juan Rulfo.⁷⁹ La verdad queda velada detrás de una cortina que podría esconder impunidad, explotación y racismo.

Es evidente su incomodidad con la palabra *cacique*. Repite “Pero no me considero cacique” y atribuye su éxito en la región a lo que él llama “cultura del trabajo”: “Me considero una gente de trabajo, porque vengo de esa cultura. La mayor riqueza que tengo de mi familia es eso: la cultura del trabajo.” Habla de esfuerzo, de disciplina, de constancia. Los altibajos de su empresa los explica debido a que esa “cultura” muchas veces “se relaja”. Dice tener un carácter fuerte, no doblarse; sin embargo, niega ser represor, niega ser un cacique.

Su papel ahora es contradictorio. Por un lado, romantiza su participación como mayordomo, ya que le enorgullecen “sus raíces”; mientras, por otro, les recomienda a sus trabajadores no asistir a las faenas, pues ello les permitiría seguir trabajando (en su rancho o en los camiones Adelas): “Yo les digo que mejor paguen para que alguien vaya a la faena por ellos, para que no pierdan el sueldo del día.” Por otro lado, dice seguir teniendo vínculos con políticos: “A los presidentes de otros partidos yo los trato bien. Para hacer mejoras al pueblo, pues cuenten con uno y si no es así, pues tampoco. Respeto y no me meto.” Además, me cuenta entusiasmado un proyecto personal que tiene desde hace muchos años y que reactivó luego de vencer su enfermedad: “Concebimos una comunidad prototipo, que fuera autosustentable. Y ahí vamos. Es un sueño. Esto para que la gente vea que sí se puede, que no pensemos en la dependencia del gobierno” (Zepahua, 17 de febrero de 2020, comunicación personal). Uno podría cuestionar varias cosas sobre el proyecto, por ejemplo: ¿por qué una persona es dueño de un terreno tan grande?, ¿cuáles son las condiciones laborales de sus trabajadores?, ¿por qué su inspiración no retoma las fortalezas agroforestales

⁷⁹ Juan Rulfo reflexiona sobre el caciquismo, mencionando que: “En otras palabras, son los representantes del antiguo coloniaje al que aún estamos sometidos. Con la pregunta ‘¿están ustedes muertos?’ se quiere encontrar una respuesta al por qué las fuerzas del poder, no obstante que operan en todas direcciones, permanecen en la oscuridad. Hay ocasiones en que uno desearía saber dónde se oculta aquello que causa a veces tanto daño.” (Rulfo, 2000) Tomado de <https://www.letraslibres.com/mexico/pedro-paramo-cacique>, en julio de 2020.

de la región?⁸⁰; ¿para quiénes son los beneficios de la producción de esa comunidad? No es una tarea sencilla juzgar el papel actual de Mario Zepahua; sin embargo, más allá de ello, su testimonio permite crear una imagen suya dada por él mismo, pues abundan testimonios sobre él, en libros, documentos académicos, en charlas con mujeres y hombres que han vivido por mucho tiempo en la región, pero siempre es conveniente indagar los mayores puntos de vista, incluyendo aquellos de los protagonistas de procesos hegemónicos, que detentan el mayor poder económico y político.

IV.5 Hábitos caciquiles, herencia de la intermediación

Si aceptamos que una figura que puede explicar la función del cacique es el embudo, entendemos por qué concentra tanto poder. Nada parece estar más allá de él. Su tarea es servir de enlace, de intermediario, entre el estado y la población. Pero, si bien esa es su función, ¿cuál es su sentido⁸¹ dentro de las dinámicas sociales y culturales de la región? Desde mi punto de vista, el cacique en la región es uno de los ejes que permiten el movimiento y permanencia de la estructura neocolonial. No es fundamentalmente una entidad represiva, aunque entre sus atribuciones tácitas esté reprimir; no es fundamentalmente oligarca, aunque siempre se encuentre entre la clase privilegiada de una zona; no es fundamentalmente una entidad vigilante, aunque cuente con los recursos para ello: lo esencial de su figura, considero, es ser uno de los ejes que posibilita la reproducción de la condición colonial que ubica a la gente (en su mayoría indígenas) en condición de explotados.

⁸⁰ En la entrevista, dio testimonio de que su inspiración nació en los Kibutz de Israel y en los proyectos productivos en la comarca lagunera ubicada en las ciudades de Torreón y Gómez Palacio, donde pudo ser testigo de “cómo zonas desérticas terminaron siendo zonas productivas”.

⁸¹ Entiendo sentido como dirección que toma algo, además del significado de ese algo, pero, fundamentalmente, como la comprensión de ese algo como parte de un todo, a través de un diálogo. Similar a como lo definen Gadamer (2005) y Grondin (2005).

Para sustentar las afirmaciones anteriores, tenemos que revisar primero al cacique como figura de intermediación. De acuerdo con Alan Knight, se ha de entender a los cacicazgos “como un elemento fundamental de las relaciones entre estado y las comunidades rurales e indígenas.” (2000, p. 16). Y esta relación tiene un origen colonial, pues, como lo señala Lorenzo Meyer:

En su papel de intermediarios subordinados, los caciques resultaron de gran utilidad para los españoles, y a cambio de sus servicios se les permitió aprovechar personalmente todas las oportunidades que su posición les daba para beneficiarse a costa de la masa indígena, siendo muy común el abuso de su poder hasta el exceso. Dentro de la estructura colonial, la lealtad de los caciques se orientó hacia la autoridad española y no hacia los suyos. (Meyer, 2000, p. 37)

Parece casi increíble que esa descripción coincida con la figura contemporánea del cacique casi cinco siglos después.⁸² Arriesguemos una respuesta a la pregunta del porqué: no ha cambiado porque la relación estado-pueblos indígenas/rurales está basada en una lógica de dominación-explotación, con sus elementos simbólicos que acompañan dicha explotación, como el racismo en la educación. Y esa estructura, que es vertical, requiere una bisagra que permita el movimiento de unos y de otros, que asegure que la fuerza material y simbólica del estado llegue a su destino y que impida que las inconformidades con el estado se radicalicen al grado de desestabilizarlo. Esta función de desaliento ha sido interpretada, por ejemplo, de la siguiente manera:

La función de intermediación, por otra parte, tiene una cara opuesta; impide a la nación y a sus instituciones el trato individual con los indios y, por ese medio, desalienta la construcción de nexos

⁸² A García Márquez no le resulta sorprendente porque considera que México sigue teniendo un sistema feudal, apunta que el primer cacique no indígena fue el encomendero y las primeras encomiendas se asignaron en 1521 (2021, comunicación personal).

entre éstos y los partidos nacionales. La articulación, según se advierte, facilita la inclusión de la comunidad en la lista de electores y da al partido oficial la posibilidad de contar con la seguridad de una votación unánime a su favor pero, al propio tiempo, prohíbe la efectiva integración política de los indios, ya que el carácter y la orientación del poder como consenso veda la formación de facciones que, eventualmente, puedan afiliarse a partidos políticos en competencia. (Aguirre Beltrán, 1986, p. 239)

La preocupación de Aguirre Beltrán, en ese entonces, era que tal intermediación impedía la completa integración a la vida democrática del país; el cambio ahora —por nuestro momento histórico— es que, en este tiempo, más que impedir que se integren a la democracia nacional, buscan minar la posibilidad de que miren más allá de la democracia liberal de una nación monocultural como la nuestra.

Y el cacicazgo resulta útil incluso en tiempos de globalización, pues hemos sido testigos de un cambio profundo en el papel del estado como eje de las políticas identitarias y económicas de la nación, para pasar a observar que empresas y organismos internacionales dictan, en gran parte, el destino económico de los países y es la oferta de internet y de aquellas empresas que ofrecen contenido mediático internacional la guía de los gustos y las tendencias de la población. En este escenario, el cacique sigue siendo útil, aunque “el patrón” haya cambiado de rostro. El estado se ha debilitado, dando paso a ser un operario de los dictados de organismos y empresas internacionales. Esta circunstancia deja al cacique con la misma tarea de intermediación, pues la necesidad de controlar a la población sigue vigente. La estructura se ha ampliado más allá del estado nacional, pero esto no ha cambiado el sentido del cacique dentro de la nueva estructura: servir a la condición de explotación de la población rural e indígena.

Algo que ha llamado poderosamente mi atención el tiempo que llevo conociendo la sierra de Zongolica (de manera intermitente desde 2007; de lleno a partir de 2013) es que parece replicarse la figura de cacique en pequeña escala en otros escenarios. Pienso, por

ejemplo, en Miguel Ángel de la Torre Loranca,⁸³ personaje sombrío que fungió como director del Tecnológico de Zongolica; pero lo más asombroso es que la figura ha tenido incidencia, incluso, en el tipo de liderazgo ejercido en las organizaciones de origen social y popular⁸⁴ como Julio Atenco (por muchos años principal dirigente de la CROISZ) y por Maurilio Xocua (dirigente de la OCISZ).⁸⁵ Personajes centrales, liderazgos fuertes. Intermediarios entre el estado y la población; negociadores. Con opuestas inquietudes ideológicas (Loranca en un extremo y Atenco y Xocua en otro) coinciden en la figura de intermediación. La figura del embudo, en un sentido, los explica al igual que al cacique en turno, pues no hay tema o solicitud de sus trabajadores o estudiantes (para el caso de Loranca) o de sus agremiados o simpatizantes (para el caso de Xocua o Atenco) que no pasara por ellos. Es por eso que arriesgo el supuesto de que los hábitos caciquiles se mimetizan en toda la población, apenas tenga un poco de poder. Si esto es cierto, sería un elemento esencial para comprender la tradición política de la sierra.

IV.6 Movimientos sociales en la sierra: estado y sociedad civil

Un aspecto crucial para la presente investigación es la comprensión de las tensiones entre el estado y las organizaciones sociales de la región, ya que se considera a la UVI como una institución que tiene un propósito general de carácter político,⁸⁶ más que académico. Véase el propósito:

⁸³ Fungió como director del Instituto Tecnológico de Zongolica de 2008 a 2016. En una charla con un extrabajador de la institución, quien prefiere el anonimato, este afirma que el exfuncionario incurrió en nepotismo, despidos injustificados e, incluso, fue señalado como responsable de lavado de dinero.

⁸⁴ Líneas más adelante hablaré sobre el papel de estos movimientos en la sierra de Zongolica.

⁸⁵ Un exfuncionario del gobierno del estado en el periodo de Fidel Herrera me confió que negoció con Julio Atenco. Lo retrata como alguien que “Sabía de lo que se trataba esto. Controlaba a su gente. Nosotros negociábamos con él la entrega de apoyos”.

⁸⁶ Esta apreciación, puede identificarse también en los siguientes trabajos: Ávila (2018) y en Jiménez Moyo (2014).

Favorecer la convivencia democrática de la sociedad veracruzana, así como los procesos de generación del conocimientos de los pueblos de las regiones interculturales, mediante la formación de profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo económico y cultural en los ámbitos comunitario, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de revaloración y revitalización de las culturas y lenguas originarias.⁸⁷

En sus documentos oficiales no encontramos sólo el objetivo de formar a estudiantes para el mercado laboral; su finalidad es política a través de un proyecto educativo. Y su finalidad política entra en tensión aparente con la tradición indigenista y colonial que tiene el estado mexicano con la población indígena. Pues mientras la tradición educativa de la región muestra un enfoque monocultural del conocimiento y del desarrollo, la UVI busca impulsar un enfoque intercultural que cuestione “la noción tradicional de conocimiento y de sabiduría, posibilitando que la comprensión y las representaciones del mundo que surgen y viven en el seno de tradiciones culturales distintas a la occidental, tengan cabida en un mundo cada vez más interconectado” (UVI, 2009) a través de “una vigorosa vinculación complementaria, con la promoción del desarrollo humano sustentable, como condición para la mejora de la calidad de vida de sectores desfavorecidos de la sociedad” (UVI, 2009). La UVI no se plantea únicamente como una alternativa de formación, sino como una opción de cambio social. Esta es una de las razones por las que se busca mirar la UVI en el espejo de los movimientos sociales de la región, dado que estos han generado respuestas —también aparentemente— al proyecto colonial del estado, en algunos casos basados en un componente étnico, enalteciendo la identidad.

Si bien se podría señalar que la UVI debe contrastarse con algún proyecto educativo paralelo por su naturaleza institucional, considero necesario incluir en el análisis parte de la

⁸⁷ Véase más información sobre el propósito, objetivos y metas en la siguiente liga: <https://www.uv.mx/uvi/documentos-uvi/>

historia de la educación formal en la región y, además, las tensiones políticas entre los movimientos sociales y el estado. Esto, debido a que sólo ha existido un proyecto educativo con fines políticos⁸⁸ (la llamada Normal de Reyes) mientras que las organizaciones sociales, sin ser explícitamente educativas, han formado a muchas mujeres y hombres en un modo de interactuar con el estado, que caracterizaremos a continuación.

Las organizaciones sociales más importantes en la región, a partir de la década de 1980, son el TINAM, la OCISZ y la CROISZ. Podemos ubicar el auge del TINAM y la OCISZ, en los años ochenta y el de la CROISZ en los noventa. Las siglas del TINAM aluden a *Timocepanotoke Noche Altepeme Macehualme* expresión náhuatl que se traduce al español como “unión de todos los pueblos pobres”. Quienes iniciaron la organización fueron los hermanos Maurilio y Berto Xocua y Gloria y Norma Arenas Agis, además del sacerdote católico Salomón Lemus. La organización tuvo influencia, principalmente, en los municipios de Tequila y de Magdalena. De acuerdo con el testimonio de Gloria Arenas, la organización no puede entenderse sin la politización de la gente en la región. Recuerda la activista social:

Nos topamos con una sierra un poco politizada ya. ¿Por qué? Había habido un movimiento de Tehuipango y estaba la teología de la liberación en la región (estaba muy fuerte y todavía hay algo). Entonces, el sacerdote de Zongolica (Félix Vásquez), el de Tequila (Salomón Lemus), de Río Blanco (Ricardo Zapata). Todos ellos, toda la región, el de Amatlán, todos ellos, estaban muy organizados. El grupo se llamaba Ameyali, y ellos habían hecho toda la labor de lo que (no estoy segura) se llamaba pastoral indígena. (Arenas, 27 de enero de 2020, comunicación personal)

⁸⁸ En el sentido que lo piensa el APD (Buenfil & Granja, 2002, pp. 80-87), teoría que pone el énfasis en los momentos de dislocación de una estructura. En este sentido, la Normal de Reyes dislocó al estado, irrumpió en el escenario de la sierra de Zongolica, para formar parte de un conjunto de procesos que favorecieron la consciencia crítica de la población. Una de las cuestiones a indagar en este trabajo es si la UVI representa una instancia de “dislocación” social.

Gloria Arenas fue señalada por el gobierno estatal como la responsable de las acciones de la gente. Pero ella, de manera insistente, nos recuerda que uno no hace nada. Que es la gente la que hace los movimientos. Recuerda que estaba muy fresca la matanza de Tehuipango en 1980. “Mucha gente era socialista.” Me confía que circulaba la revista *Madera*. “Era el tiempo de la Guerra Fría.” Hace un recuento de aquellos convulsos momentos:

Había un maderero, un cacique. [...] Llega el camión del maderero, la gente ya había tenido una reunión (yo estuve en esa reunión) pero la mayoría habló en náhuatl. Ahorita no hablo, pero entonces le entendía más. Fue una reunión grande y decidieron que el próximo camión del maderero lo iban a tomar. No se infiltró la información y la reunión era abierta, bastante abierta. Había mucha gente. Así que llega, lo toman y al curato. Era el único lugar y ahí lo meten y ahí empieza el movimiento. Fue de fuerza, digamos, y se gana. La gente se empodera. Se empezó a hablar contra el caciquismo. Ya se hablaba contra el caciquismo desde el movimiento de Tehuipango y se empieza a ubicar el cacicazgo. No nada más a vivirlo, sino a ubicarlo. (Arenas, 2020, comunicación personal)

En un ambiente convulso, fértil para la utopía, muchas personas, entre ellas las hermanas Arenas Agis y los hermanos Xocua, crean el TINAM, que, de acuerdo con Bavines, se centra en demandar “igualdad y respeto de los derechos de los grupos indígenas locales. Apoyo a los sectores sociales que demandan servicios básicos en las comunidades, así como la comercialización de productos básicos de las comunidades campesinas” (2007, p. 80).

Gloria Arenas recuerda que su estrategia de lucha era demandar al estado para que hiciera su trabajo con los más pobres: “Los movimientos sociales de aquellos tiempos, se les llamaban peticionistas o demandantes, o sea que hacen una demanda o petición al estado, pero no de que por favor, sino así como que exijo” (Arenas, 2020). De acuerdo con Bavines (2007, p. 131), la estrategia del TINAM se basaba en la realización de mítines, bloqueo de carreteras, plantones, toma de camiones e instalaciones gubernamentales. En un principio la respuesta del estado a las acciones del TINAM minimizaba e ignoraba sus solicitudes, inició procesos penales en contra de miembros de la organización y militarización de la zona. Recuerda Arenas (2020) que ella estuvo desaparecida: “Me desaparecieron” y, “Fue cuando salí, me fui de la región.” Recordemos que eran tiempos de guerra sucia por parte del estado,

de desaparecidos, de represión estatal. Gloria Arenas abandona su estado natal en el segundo lustro de la década de los ochenta, a causa de la intensa persecución por parte de las autoridades del estado.

La también llamada, en la clandestinidad, comandante Aurora, comparte que, para entonces, la organización TINAM vivía tensiones internas, mismas que propiciaron la salida de algunos dirigentes y la posterior creación de la OCISZ, en 1984. Gloria Arenas (2020) afirma que el TINAM siguió con la misma “filosofía”, hasta la fecha. “No cambiaron [...], siguen en lo mismo.” La decadencia del TINAM comenzó a observarse en los noventa. El estado, en lugar de confrontar con el ejército a las organizaciones sociales, elige impulsar programas de desarrollo social como el de Solidaridad; además, la región comienza a atestiguar la alternancia en muchos municipios, dando la apariencia de mayor apertura democrática; aunado a una mayor militarización de la región aduciendo la necesidad de la presencia castrense debido al incremento del crimen organizado.

Berto y Maurilio Xocua fundan la *Organización Campesina Indígena de la Sierra de Zogolica*, la OCISZ, en 1984. La OCISZ se diferenció del TINAM porque se centró en la gestión de proyectos productivos, buscando lograr la autogestión de la gente. “Con el paso del tiempo se diversificaron sus acciones hacia distintos ramos como cooperativas de productores de madera y café, invernaderos y ecoturismo, así como la comercialización de productos agrícolas” (Bavines, 2007, p. 91). Su principal influencia fue en Tequila, pero llegaron a tener presencia en Ciudad Mendoza y en varios de los municipios serranos. En 1986 intentan asesinar a Maurilio Xocua.⁸⁹ No se sabe quiénes son los autores intelectuales.

⁸⁹ La tensión entre los Xocua y los Zepahua surgió en 1986, cuando se conforma la cooperativa de Transporte de la Sierra de Zongolica, que fue una iniciativa que buscaba ofrecer transporte económico para las familias de la sierra. La ruta que propició el enfrentamiento fue la de San Andrés Tenejapan-Tlilapan-Orizaba. El problema se resolvió entre presiones y recursos legales. Coincidió el conflicto con el asesinato del hermano menor de los Xocua.

Se dice que los matones iban por Maurilio Xocua. Cuenta mucha gente de la región (quienes prefieren el anonimato) que los matones tocaron a la puerta de la casa de los Xocua y preguntaron por Maurilio. El hermano

Mario Zepahua niega categóricamente cualquier responsabilidad en el hecho. Me confía: “Tengo una pistola y ni cuando me secuestraron la usé. Yo no soy hombre de armas” (Zepahua, 17 de febrero de 2020, comunicación personal).

En la década de los noventa y en los comienzos del nuevo milenio, el tema de los derechos humanos, específicamente lo referente a los derechos de los pueblos indígenas y de la mujer, ocuparon un lugar central en la agenda de la organización. Un trabajador de SAGARPA en 1990 me confía que la OCISZ llegó a tener mucho control en la región, que las personas se dirigían a ellos para hacer solicitudes y que formaron a mucha gente en proyectos productivos, siendo emulados por otras organizaciones de la sierra. Los dirigentes de la OCISZ han formado parte del consejo consultivo de la UVI, haciendo propuestas críticas al accionar de la universidad. Por parte del estado, a pesar de las tensiones con las autoridades del municipio de Tequila y con Mario Zepahua, la OCISZ ha sido interpretada como una instancia con representatividad en la sierra, como un interlocutor válido para negociar o para hacer llegar apoyos del gobierno. De acuerdo con Bavines (2007, p. 131), su estrategia para presionar a las autoridades consistía en tomar palacios municipales, plantones y protestas frente a oficinas de dependencias federales. Estas acciones tuvieron lugar en el último lustro de los ochenta y el primero de la década siguiente, para luego pasar a una estrategia de mayor negociación e interlocución pacífica.

La OCISZ ha sido cercana a los principios ideológicos del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Un hecho significativo tuvo lugar en febrero de 2001, cuando la caravana zapatista pisó tierras orizabeñas mientras miles de personas llenaban el parque Castillo, en el centro de Orizaba. En ese momento los dirigentes de la OCISZ acompañaron a los delegados zapatistas en su recorrido por la región; otra de las organizaciones más

menor dijo ser Maurilio y lo asesinaron al instante. Por otra parte, es conveniente decir que no existe ninguna evidencia documentada de que detrás del asesinato se encuentre Mario Zepahua o su padre, Ricardo Zepahua.

trascendentes en la región, la CROISZ, decidía realizar un mitin alterno pues sus dirigentes mantenían una postura crítica ante el EZLN.⁹⁰ Un exfuncionario federal que conoció a los dirigentes de la OCISZ me compartió que negociaba con ellos la entrega de apoyos a la comunidad. Me confió que con Maurilio Xocua, principal dirigente hasta la fecha de su muerte, en 2013, se podía negociar, “Se podía platicar”. Lo contrasta con su hermano Berto Xocua, a quien califica de “más radical”, aunque precisó que también se pudo negociar con él (2 de marzo de 2020, comunicación personal).

Otra de las organizaciones más trascendentes en la región era la *Coordinadora Regional de Organizaciones Indígenas de la Sierra de Zongolica* (CROISZ). Sus municipios de influencia son Soledad Atzompa, Ciudad Mendoza, Acultzingo, Nogales, Maltrata, Atlahuilco, Tlaquilpan, Xoxocotla y Orizaba. Sus actividades consistían en la defensa de los derechos humanos, centrándose en los derechos de los pueblos indígenas. Una de las peticiones de la CROISZ que se diferenciaba de las realizadas por otras organizaciones era la búsqueda de reconocimiento jurídico a los municipios con población indígena en el estado de Veracruz. Ganó notoriedad a escala nacional con el caso de la muerte de Ernestina Ascencio Rosario, originaria de Tetlatzinga, localidad del municipio de Soledad Atzompa, ya que fue parte del conjunto de instancias y organizaciones que estuvieron en desacuerdo con el dictamen de la Procuraduría General de Justicia del Estado de Veracruz, que difundió que el deceso de Ernestina se debió a causas naturales. La CROISZ defendió la versión difundida por familiares de la anciana y luego confirmada por la investigación desarrollada por el Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez, misma que consistía,

⁹⁰ Según García Márquez, se intentó usar la CROIZ “como grupo de choque contra la caravana, pero con unos cuarenta mil asistentes frente a los dos o tres mil de la CROIZ hizo que el gobierno del estado replegara a la Alameda y al concluir el mitin escenificaron una marcha sobre Madero que algunos medios intentaron presentar como el rechazo de los indígenas al zapatismo” (2021, comunicación personal).

básicamente, en afirmar que la muerte de Ernestina Ascencio se debió a que fue violada por integrantes del ejército mexicano, en 2007, en la localidad de Tetlatzinga.⁹¹

Paralelamente a su trabajo en el área de derechos humanos, la CROISZ se caracteriza por desarrollar proyectos productivos en sus comunidades de influencia con el fin de impulsar la economía local. El líder histórico de la organización fue Julio Atenco, reconocido luchador social de la región, personaje que, además de liderar la organización, participó en los años noventa en la creación del Consejo Mexicano 500 años de Resistencia Indígena, fue asesor del EZLN durante los diálogos de San Andrés (posteriormente se alejaría ideológica y físicamente del EZ), colaboró en la elaboración de la Ley del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) y, antes de su fallecimiento en 2019, estaba contemplado como delegado del INPI en Veracruz. Mucha gente en la sierra, entre quienes se cuentan mujeres y hombres del magisterio, luchadores sociales de la región y políticos, reconocen a Julio Atenco como un personaje complejo y no exento de contradicciones.

Cuando las personas de la sierra de Zongolica hablan de organizaciones sociales que han vivido alguna tensión con el estado, nombran principalmente a las ya citadas; sin embargo, también aparece la *Organización Indígena Náhuatl de la Sierra de Zongolica* (OINSZ) y a la *Unión de Campesinos de la Sierra de Zongolica* (UCANSZ). La OINSZ surge en el segundo lustro de 1990 y, según Bavines (2007, p. 131), su lucha se fundamenta en el respeto de los derechos humanos de la población indígena y se materializa en la realización de mítines y protestas en municipios, además de bloqueos carreteros. La UCANSZ, por otro lado, surge en el umbral del nuevo milenio, recuperando los principios de lucha de las organizaciones históricas (TINAM, OCISZ y CROISZ) asemejándose a estas en sus modalidades de acción.

⁹¹ El informe puede ubicarse en la siguiente página de internet: <http://centroprodh.org.mx/wp-content/uploads/2018/11/InformeTransTraicion.pdf>

Después de repensar el recuento de acciones de los movimientos sociales de la región,⁹² puede identificarse un tipo de patrón social, que consistiría en la ubicación del estado como interlocutor. Los periodos de interlocución contemplarían un primer momento de conflicto, uno segundo, de negociación y un tercero, de acuerdo. No se ubica acción pública de las organizaciones que no contemple al estado como eje central para conseguir sus fines: se tiene con el estado una relación funcional (Ávila, julio de 2020, comunicación personal). Quizá podría entenderse la naturaleza de las organizaciones en la región de las Grandes Montañas desde un agonismo que concibe el conflicto con el estado como proceso fértil en la acción social. Mucha gente en la sierra ha entendido que si quiere obtener algo del estado debe formar parte de una organización como las que hemos descrito. Salvo el caso de la población de Soledad Atzompa y de Xoxocotla, que se caracteriza por una movilización colectiva que trasciende a las organizaciones, el resto de la población de la sierra las busca como instancias de intermediación entre sus intereses y necesidades con el estado.

Por otra parte, son recurrentes en la región el cierre de carreteras, protestas en agencias municipales, “periodicazos” en los medios impresos locales y, finalmente, marchas: es decir una tipología de acciones recurrentes en las organizaciones sociales. Me atrevería a sugerir que existe una “pedagogía” de la acción social por parte de las organizaciones regionales a la población en general. Esto forma parte del horizonte de la acción social de las y los estudiantes y egresados de la UVI.

⁹² Para un estudio más amplio de los movimientos sociales de la región, debe considerarse también a “los movimientos cooperativistas de Tlilapan [...] la cantera ejidal, autobuses Aguas Oscuras y los criaderos de truchas porque fueron movimientos sociales muy fuertes y mantienen cierta presencia todavía en Tlilapan” (García Márquez, 2021, comunicación personal).

Mini-crónica: “Aquí el estado no entra”

En enero de 2020, el gobernador de Veracruz, Cuitláhuac García Jiménez, arribó a Soledad Atzompa respondiendo a la petición de los pobladores de escuchar sus necesidades. Parecía un evento sin contratiempos hasta que el gobernador y su equipo quisieron salir de la comunidad rumbo a la capital del estado. Allí fueron interceptados y obligados a escuchar todas las peticiones en el palacio municipal. Afirman los testigos que el gobernador estuvo más de seis horas en el recinto, hasta que los pobladores decidieron permitirle la salida. Un testigo de la serie de eventos afirma que es común este tipo de acciones en Soledad Atzompa. Me confía que en la comunidad tienen sus propias leyes y todas las autoridades, de todos los niveles, lo saben. “En los hechos, se trata de una comunidad autónoma.” Me comparte que, en julio de 2020, habitantes de la comunidad, hicieron justicia por su propia mano linchando y quemando a dos presuntos defraudadores. Nadie ha sido detenido, al igual que en otras ocasiones. Afirma: “Aquí el estado no entra”.

Un proceso social que parece trascender la tensión estado-organización social es el que se vivió en la región, a propósito de la implementación de una hidroeléctrica en 2010, en territorio que comprende los municipios de Mixtla de Altamirano, San Juan Texhuacan y Zongolica. El grupo empresarial Comexidro desarrolla, construye y opera “proyectos de Pequeñas Centrales Hidroeléctricas, en armonía con el medio ambiente, beneficiando a los habitantes de las localidades en donde realizan los proyectos, así como al país”.⁹³ La hidroeléctrica entra en operación en 2013. Desde el punto de vista de la empresa, es un beneficio para las comunidades de la sierra, pues generan energías limpias evitando la

⁹³ Esta información puede confirmarse en la siguiente dirección electrónica: <http://www.comexhidro.com>

emisión de 48,950 toneladas al año de bióxido de carbono (CO₂) a la atmósfera. De acuerdo con la información de la empresa, se realizaron: a) reuniones informativas con la población; b) recorridos a otras hidroeléctricas con el fin de que la población observara los beneficios; c) compra voluntaria de terrenos, “sin dolo ni presión para las partes involucradas”.

Pero este punto de vista no es el único. De acuerdo con Edelmira García (2017, p. 115), la hidroeléctrica se apropió de los ríos Altotoco (que en el documento de Comexidro aparece como río Apatlahuaya) y Zongolica, con el fin de generar energía eléctrica. Una estudiante de la UVI me confía que perforaron un túnel en el cerro de Soyayo, ubicado al oeste de Apatlahuaya y al noroeste de Palulca (marzo de 2020, comunicación personal). Según Edelmira García (2017, p. 115), el túnel tiene 2.279 kilómetros de longitud. La estudiante asegura que ese río proveía de agua potable y para riego a muchas comunidades de los municipios de Mixtla de Altamirano, San Juan Texhuacan y Zongolica. La estudiante entrevistada asegura que ninguno de sus familiares ni conocidos en Zongolica fue consultado. Se enteraron de que la gente estaba vendiendo terrenos baratos, pero no se imaginaban que se debía a la represa. Como para la construcción del túnel tuvieron que derribar un puente que comunicaba varios pueblos:

Ahora les abrieron una brecha por otro lado. Antes, sobre ese puente, pasaban con bestias su carga. Ahora no pueden pasar bestias y la gente tiene que cargar ella misma. Las comunidades afectadas por la destrucción del puente de piedra pertenecen al municipio de Mixtla de Altamirano, la más cercana y la más afectada se llama Xometla. Además de esta, las otras afectaciones van a ser graves. En los terrenos del bosque, se deforestó, derribaron muchos árboles de maderas finas, como es el xoxocuahuitl, el cedro, y frutales, como mango, café, plátano, y varios otros. Además, los trayectos, las vías de carretera, por donde la gente transita todos los días, yo paso por un lugar donde está la boca del túnel, y está muy feo [...] El túnel es por donde van a desviar el río, por donde va a pasar la tubería.

Son aproximadamente tres kilómetros de túnel. Y para eso tuvieron que perforar un cerro que se llama el Xoyayo.⁹⁴

Este hecho trajo consecuencias. La gente comenzó a movilizarse, en el año 2013, con la esperanza de que se detuviera la construcción de la hidroeléctrica y no se pusiera en operación. Movilizaciones que consistieron en diálogos con autoridades municipales y quejas formales ante la Comisión Nacional de Derechos Humanos. Las mujeres y hombres que se movilaron tuvieron acompañamiento del Centro Mexicano de Derecho Ambiental (CEMDA), la Asamblea Veracruzana de Iniciativas y Defensa Ambiental (LAVIDA) y el Centro de Derechos Humanos Toaltepeyolo. Tomando en cuenta el análisis de Edelmira García (2017, p. 139), estamos ante un proceso de movilización política complementario al que proceden organizaciones sociales como la OCISZ, el TINAM o la CROISZ, quizá porque en este conflicto puede ubicarse al estado como entidad favorecedora del proyecto, pero también a organismos privados con mucho poder económico y con capacidad para presionar al estado.

De acuerdo con Carlos Casas y Claudia Morales (2017, p. 76), cuando las acciones de las personas se tornaban en movimiento social organizado “los trabajadores de la empresa —algunos originarios de la sierra— iniciaron una política de asedio, acusando a las organizadoras de ser agitadoras que buscaban beneficiarse económicamente; esto hizo que estos grupos se fueran distanciando cada vez más.” Finalmente, el movimiento social no prosperó y, hoy día, la hidroeléctrica sigue en operación y las consecuencias sociales, culturales y ambientales ya son notables: escasez de agua, sobre todo, que provoca una interrupción de los ciclos agrícolas en la región. Una estudiante me comentó, a propósito del estado actual de la hidroeléctrica que:

⁹⁴ Información obtenida en julio de 2020, de la siguiente página de internet: <https://zapateando.wordpress.com/page/1515/?loc=2>

Ahorita están reteniendo el agua de los tres ríos que llegan a Macuilca. Con los calores sí se está viendo que se están secando mucho los ríos, los nacimientos, las cuencas. Pues ahorita tiene el agua detenida la hidroeléctrica. La gente está viendo la forma para que la suelte, para que los sembradíos que ahorita se ven de maíz, que están afectando toda la parte de los ejidos de Zomajapa, Comalapa, Macuilca, Tecopango sean beneficiarios y sus cosechas no se sequen. (Fabricia Puertos, 29 de marzo 2020, comunicación personal)

Lo que desveló este movimiento social es la permanencia de relaciones sociales coloniales entre la población en general de la sierra y las autoridades o instancias con poder económico y político. Coincidimos con el juicio de Edelmira García (2017, p. 138) acerca de que “en estos poblados persiste una forma de sometimiento y dominio de tipo colonial, junto con nuevas formas de control corporativo Estatal, a través de los partidos políticos y las instituciones del Estado”.

Otro ejemplo de ello es el crimen impune de Ernestina Ascencio, en febrero de 2007, encubierto por el gobierno federal y estatal y por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos. El atroz acontecimiento es descrito del siguiente modo por Marcela Lagarde:

Doña Ernestina, mujer indígena de 73 años de edad, fue encontrada muerta el 25 de febrero del 2007. De acuerdo al Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro, la anciana fue violada tumultuariamente por elementos castrenses, al parecer, pertenecientes al 63º Batallón de Infantería de la 26ª zona militar de Lencero, Veracruz. El ejército se deslindó rápidamente de las inculpaciones y el parte oficial forense declaró que la causa del deceso de la infortunada mujer había sido anemia y diversas complicaciones gastrointestinales. La propia CNDH avaló entonces el dictamen oficial, mismo que causó gran polémica al no ser compartido ni por los familiares de la víctima ni por buena parte de la opinión nacional que continuaron sosteniendo la versión. (2007, p. 145)

No parece tener lugar a dudas esta versión. El médico legista Juan Pablo Mendizábal, encargado de hacer la autopsia a doña Ernestina, constata que la señora muere a consecuencias de las heridas provocadas por una violación. Después de que el diagnóstico del legista entra en contradicción con la versión oficial, las autoridades le hacen la vida imposible al doctor Juan Pablo Mendizábal, al grado de inhabilitarlo como médico. Él, a

pesar de su viacrucis, sigue afirmando que la señora Ernestina sufrió una violación.⁹⁵ Sería muy inocente, considerando todas las pruebas existentes, creer en la versión oficial del caso. Para Marisa Balausteguigoitia el caso de Ernestina Ascencio se explica pues:

Tanta posición deficitaria (mujer, indígena, pobre, vieja, vinculación de su comunidad con movimientos de autonomía cultural, monolingüe) ha logrado ir mostrando, capa por capa, nivel tras nivel, la profunda impunidad de nuestro sistema jurídico y la desatención, descuido y corrupción de nuestros servidores públicos, sobre todo si se trata de la defensa de los derechos humanos de sujetos marginales. (2007, p. 161)

El caso de Ernestina Ascencio es evidencia de las condiciones sociales neocoloniales existentes en la sierra. Todas las organizaciones sociales de las que se hablaron, así como los movimientos sociales incipientes, tienen como condición social una relación neocolonial entre los grupos que detentan el poder político y económico y la población que se encuentra en condiciones de pobreza, explotación y discriminación racial.

Lo que se muestra en este apartado es una cara del horizonte político en la sierra de Zongolica. Seguramente hay más resquicios que analizar; otras miradas que complementen este diagnóstico breve de las posibilidades que tiene aquellas personas que deciden actuar para transformar su realidad: ya sea resistiendo, disimulando o impulsando caminos no explorados. El estudiantado de la UVI, así como las y los egresados de la institución analizan, dialogan e intervienen en esta realidad social y política. No encontramos aún algún caso trascendente donde se muestren acciones que tiendan a la autonomía social y política, seguramente porque no se encuentra en el horizonte cultural de la comunidad estudiantil; es más fácil identificar que se articulen con alguna organización social del tipo que se analizó

⁹⁵ Revisar declaraciones actuales del médico en <https://aristeguinoicias.com/2502/mexico/felipe-calderon-y-fidel-herrera-ocultaron-la-violacion-a-ernestina-ascencio-perito/>

líneas atrás o a una dependencia gubernamental como SAGARPA o CONAFE, en programas como *Sembrando vida* o como gestores de la salud comunitaria en la Secretaría de Salud. La reflexión sobre la trascendencia social de las acciones de las y los estudiantes y egresados de la UVI se tornará en un diálogo entre la información empírica (resultado del acompañamiento a egresadas de la UVI) y este horizonte social y político de la región.

Poema: Versión oficial

1

El 25 de febrero de 2007 es encontrada en Tetlatzinga, municipio de Soledad Atzompa, Veracruz, Ernestina Ascencio. Presentaba heridas que a la postre le causaron la muerte. Sus familiares la vieron y alcanzó a decirles en náhuatl “pinome xoxome” (hombres de verde).

2

La versión de Felipe Calderón fue muerte por gastritis; lo secundan Fidel Herrera y José Luis Soberanes.

3

El médico legista Juan Pablo Mendizábal, encargado de hacer la autopsia a doña Ernestina, constata que la señora muere a consecuencia de las heridas provocadas por una violación. Al contradecir la versión oficial lo inhabilitan. El médico, a pesar de su viacrucis, sigue afirmando que la señora Ernestina sufrió una violación.

Pudo ocultar la verdad.

Salvar su trabajo.

Su estabilidad económica.

Retirarse con una buena pensión.

Era más fácil apegarse a la versión oficial.

4

Una versión oficial vale más que la vida.

Una versión oficial vale más que la vida de una mujer.

Una versión oficial vale más que la vida de una mujer indígena.

Una versión oficial vale más que la vida de una mujer indígena pobre.

Una versión oficial vale más que la vida de una mujer indígena pobre monolingüe.

Una versión oficial vale más que la vida de una mujer indígena pobre monolingüe de la tercera edad.

5

Una versión oficial

puede sostener

el tiempo, quince años para ser precisos;

silenciar conciencias

de muertos en vida

forzar el olvido

azuzar el desprestigio

A veces una versión oficial

es una herida,

una cicatriz,

un órgano infectado,

un aullido a la luna.

IV.7 Cómo es vista la UVI

Es particularmente importante para esta investigación, mostrar a la UVI desde diferentes perspectivas, puede ser interpretada o como un espacio que revela nuevos horizontes (sociales, políticos, profesionales) a sus estudiantes; como una dependencia que impulsa la resignificación de las identidades de la comunidad estudiantil; o como una dependencia usada para legitimar al estado en las comunidades rurales e indígenas; e, incluso, como un premio de consolación, ya que es una dependencia ubicada no en las zonas urbanas sino en las regiones de origen de las y los estudiantes, facilitando el acceso de los mismos.

Este apartado no tiene la intención de mostrar la totalidad de opiniones sobre la UVI existentes en la sierra de Zongolica, no persigue la representatividad. Busca recuperar voces significativas, de actores clave en la historia social y política reciente en la sierra, con la finalidad de exponer la importancia de considerar el perspectivismo existente alrededor de la UVI. Cabe aclarar, que esos juicios no son considerados como estáticos; se sabe que las opiniones sobre un proceso pueden modificarse, de acuerdo con las experiencias que aquellas y aquellos que las dan. Sin embargo, consideramos como un axioma que, a pesar de reconocer el dinamismo de los testimonios, los puntos de vista sobre la UVI permanezcan plurales.

Comencemos con el testimonio de aquellos personajes que han considerado a la UVI como fuente de visiones alternativas en la comunidad estudiantil. Por ejemplo, la valoración de Gloria Arenas, activista social, sobre el papel de la UVI en la región apunta a pensarla como una institución que “abre otras visiones”; en el mismo sentido señala que la UVI “hace el papel que en su momento hicieron las normales rurales.” Las normales rurales en los setenta cumplían con “concientizar a la gente” sobre la realidad de opresión e injusticia, explotación y desigualdad vivida en nuestros países. Aun ahora, las normales rurales son consideradas por la gente en el poder, como semillero de guerrilleros. Recordemos que fue Gustavo Díaz Ordaz quien en los años sesenta ordenó cerrar más de veinte normales rurales por considerarlas un “nido de comunistas.” La comparación hecha por un personaje como Gloria Arenas, que ha vivido en carne propia la persecución del estado, la desaparición forzada y la cárcel por su participación en la guerrilla, obliga a pensar el papel social y

político que la UVI tiene en la región. Este punto de vista lo ha nutrido, según su testimonio, platicando con estudiantes. Comenta al respecto:

He conocido muchachos, también de este lado del volcán, que estudiaron en la UVI y me platican. Y para ellos, se les abrió mucho la mente. Les ayudó. Y, algunos profes que les están enseñando, como enseñarles en náhuatl o el comentario que uno haga, yo creo que les queda algo. Algunos (no todos) ya me empiezan a hablar de su visión de identidad, de su territorio. Ese es un efecto de la UVI. No creo que las clases se traten de eso, pero sí vale la pena, porque están haciendo esta labor no tan planeada, a lo mejor algunos de ustedes lo hacen con gusto. No sé si todo el equipo de la UVI piense igual.

El testimonio de Gloria Arenas, si bien establece un paralelo entre la UVI y las normales rurales de los setenta, marca una diferencia importante en cuanto al dinamismo de la realidad: piensa que en la época de la Guerra Fría se hablaba de clases sociales, de proletariado, de revolución, a diferencia de ahora que “ya piensan en autonomía”, que “ya están mirando la cuestión de la identidad, la defensa de su territorio.” En opinión de Arenas, la UVI plantea a las y los jóvenes, más que una licenciatura convencional que prepara para el mundo laboral, una oportunidad para crear conciencia política, para intervenir en la realidad como sujetos críticos. En el fondo de toda nuestra conversación estaba el reconocimiento de una realidad injusta. En ninguna parte de su testimonio se encuentra la preocupación por el mercado laboral de los jóvenes: el horizonte de Gloria Arenas, en la entrevista, siempre fue el cambio social.

Dentro de este esquema de pensamiento, para Arenas, la UVI está orientada a la intervención política comunitaria. La activista social alcanza a ver un tránsito importante en el escenario político contemporáneo que va de principios universales marxistas a particularismos étnicos: es por ello que recuerda que la UVI posibilita que la comunidad estudiantil piense en autonomía comunitaria, en fortalecimiento identitario, en revaloración de la lengua y cultura propias. Recuerda que, en la región, en los ochenta, cuando ella participaba de manera decidida en movimientos sociales de la región, el discurso cotidiano que impregnaba la acción colectiva consistía en principios políticos universales, como libertad y justicia para el proletariado, la validez ética de la lucha armada, la negación de

identidades locales para cifrarlas en categorías como proletariado u oprimido. Una de sus preocupaciones es observar qué movimientos sociales en la región (se refería, específicamente, al TINAM) siguen sustentando sus acciones en los mismos principios de hace más de cuatro décadas. Y apunta: “Ahora la UVI les habla de autonomía, de identidad” señalando estos principios como correspondientes a un nuevo momento histórico.

Otra posibilidad de esta forma de pensar a la UVI es reconociendo que la institución genera condiciones para que la comunidad estudiantil se “empodere”,⁹⁶ es decir, que se reconozca como sujeto político con derechos, inserto en un entramado social y cultural que lo ubica como deficitario de derechos. Nos dice al respecto Shantal Meseguer:

Sin embargo, no cabe duda de que su empoderamiento como actores, la visualización de múltiples campos de acción, la asunción de un compromiso social colectivo, el desarrollo de una adscripción identitaria-cultural procesual y abierta, y la generación de una autopercepción como mediadores y gestores de relaciones y conocimientos, dota a los estudiantes de IES de la Sierra de Zongolica de mayores recursos para enfrentarse tanto al campo laboral y sociocultural del país, como a escenarios globales actuales. (Meseguer, 2012, p. 398)

Esta percepción se da sobre todo a nivel meso, dentro de la universidad. Es compartido entre docentes de la UVI señalar el cambio en el estudiantado pasando de negar su conocimiento del náhuatl a hablarlo con fluidez y reconocerse orgullosamente como indígenas. Más allá de la UVI, pero aun dentro de la UV, es recurrente también esta percepción. Tres vicerrectores me han confiado su entusiasmo sobre el modo en que las y los representantes estudiantiles

⁹⁶ El uso de la palabra empoderamiento, con el sentido que aquí se utiliza, nace en el discurso feminista en la década de los ochenta y en el marco de la educación popular latinoamericana, de acuerdo con la feminista Jessica Fillol. Puede ampliarse esta información, en la siguiente página web: <http://www.jessicafillol.es/2018/09/que-significa-empoderamiento-origen-historia-y-significado/>

de la UVI se dirigen a sus pares de otras facultades o a autoridades universitarias: con seguridad y confianza.

Esta visión no es compartida por todo mundo, ni siquiera dentro de la misma UVI. Algunos docentes, que prefirieron el anonimato, afirman que la comunidad estudiantil entra con vocación de servicio, mostrando respeto por sus mayores, y ya dentro de la UVI se vuelven “igualados y poco cooperativos”; “como les damos todo, luego no valoran” —no se les cobra inscripción; el examen de admisión es diagnóstico; tienen comedor comunitario; preferencia en la asignación de becas para movilidad internacional; apoyos económicos del profesorado cuando lo necesitan—. Dentro de la UVI Tequila hay una pluralidad de opiniones respecto de las actitudes de los estudiantes: desde opiniones romantizadas que ubican a las y los jóvenes como conscientes de la realidad, comprometidos con las comunidades, idealistas revolucionarios, hasta irresponsables, egoístas y arrogantes. Y no vale la pena establecerse en un justo medio para llegar a la interpretación “correcta” de las actitudes y acciones de la comunidad estudiantil, pues no hay tal interpretación correcta. Lo que hay es pluralidad, diversidad: porque la comunidad estudiantil son sujetos con historia, con intereses, con temores, sujetos a discursos contradictorios. Y para esta investigación considero éticamente necesario verlas y verlos como sujetos con derecho a tener contradicciones.

Otra interpretación recurrente sobre la UVI es que promueve la resignificación de la identidad de la comunidad estudiantil. Es decir, desde el punto de vista de la filosofía, promovería la conciencia de sí o, sociológicamente hablando, la conciencia de su condición estructural dentro de una sociedad. De acuerdo con Shantal Meseguer:

La formación universitaria rural, sobre todo la intercultural que se lleva a cabo en la Sierra de Zongolica está contribuyendo a la reactualización de la identidad étnica de los estudiantes, a través de su revaloración, pero sobre todo a través de la apertura de un campo profesional para su despliegue, lo cual necesariamente tiene un fin político al ubicar en ámbitos de toma de decisiones y de generación de conocimientos, los saberes, las habilidades y los compromisos de estos actores rurales. (Meseguer, 2012, p. 389)

Para quienes hemos observado el tránsito de estudiantes de nuevo ingreso hasta la conclusión de su carrera de varias generaciones, resulta evidente que se crea una valoración positiva de la historia propia, de su lengua y su cultura. Ello porque en la UVI se promueve el principio político que dicta que ser indígena es social y políticamente valioso. Tanto en los salones de clase como en actividades extra-curriculares,⁹⁷ es recurrente la reactualización de este principio.

Muchas personas notan esto, incluso más allá de la universidad. Por ejemplo, Gloria Arenas compara el tipo de preocupaciones de estudiantes de la UVI con las preocupaciones de estudiantes de otro centro educativo de educación superior en la región. Señala que, mientras los primeros valoran su identidad y su cultura, los otros son impulsados únicamente por intereses económicos. Este es su testimonio:

Pero la UVI sí está impactando a la comunidad. Yo, desde afuera, también veo el impacto, no a fondo, pero a lo que se ve, del Instituto Tecnológico de Tehuipango, de los muchachos que estudian ahí y en los muchachos que estudiaron en la UVI. Yo hice muchas entrevistas en Tehuipango. Y la gente de Tehuipango me decía que los muchachos que estudian en el Tecnológico no piensan en la comunidad; ahora ellos piensan en dinero, en hacer dinero, ya no en hacer un servicio a la comunidad, mucho menos mayordomías ni nada de eso. Porque los grandes todavía tienen ese esquema, del servicio de la comunidad. Pero ellos piensan en negocio. Para ellos todo es negocio. Poner un negocio, pero individual. Y los muchachos de la UVI no piensan así. Los muchachos de la UVI tienen una sacudida y están pensando en su identidad, están, algunos, revalorizando su cultura. A mí, chavos y chavas de la UVI me han dicho, yo negaba que hablaba náhuatl. A mí me impactó una muchacha que me dijo: “Yo creí que nosotros no teníamos historia, que la historia era la de Hidalgo, la que me enseñaban en

⁹⁷ Al estar en varias posiciones dentro de la UVI, en Xalapa (campus administrativo) diseñando programas, en Orizaba como enlace entre la UVI y otras facultades de la Universidad Veracruzana y en Tequila como gestor académico (figura similar al secretario académico de facultad), me he podido percatar que se valora la identidad indígena en planeaciones de materias, en clases áulicas, en discursos de autoridades, en debates y conversatorios y en encuentros entre sedes de la UVI.

la escuela; que nosotros en la sierra no teníamos historia.” Y le digo: “Uy, si supieras la historia antiquísima que tiene esa sierra.” Pero era estudiante de la UVI. Pero ya estaba revalorizando otra vez. Y se aferró a su identidad náhuatl y a buscar su historia. Ese es el papel que está haciendo la UVI.

Mario Zepahua, por su parte, desde otro posicionamiento ideológico, señala, con menos detalle, cuestiones similares: “La UVI ha sido importante, primero como espacio educativo, pero después, precisamente, para el desarrollo: fomentar la lengua materna, sin duda es fundamental” (2020, comunicación personal). Si bien afirmar que la resignificación de la identidad por parte del estudiantado se debe sólo a lo que experimentan en la UVI es excesivo, la UVI sí es un pilar en esta transformación en el pensamiento y en las acciones de las y los estudiantes.

Considerando el acompañamiento que he tenido la oportunidad de acompañar a estudiantes de la UVI en sus trabajos de campo, puedo decir que, de no existir una correspondencia en sus comunidades con lo escuchado en la UVI, el discurso no tendría sentido: las y los estudiantes serían interpelados por un discurso que no corresponde con lo que experimentan en sus comunidades. Conocimientos sobre el campo (cuándo y cómo sembrar, cuándo y cómo cosechar; cómo elaborar carbón; qué plantas usar para curar enfermedades), sobre el arte (música tradicional, elaboración de prendas en telares de cintura, música contemporánea en náhuatl), cosmogónicos (relatos sobre el origen y sentido del mundo, rituales para hacer solicitudes a la tierra y a los espíritus), lingüísticos (son bilingües en náhuatl y español), están ahí, en su horizonte cultural. Lo que se modifica no es el contenido de una cultura, lo que cambia es su valoración: el ojo que mira.

Muchos actores de la región tienen presente a la UVI, sin embargo, debemos ser conscientes que la importancia y trascendencia de la UVI tiene una escala, aún, mínima, si la comparamos con la trascendencia que han tenido organizaciones sociales como TINAM, OCISZ o la CROISZ. Recuerdo el testimonio de un docente que estuvo en la UVI que nos compartió que, tomando en cuenta su experiencia trabajando en las comunidades de la sierra, consideraba que, si la UVI desapareciera de la región, no habría movilización comunitaria para defenderla. Y esto, si bien es una suposición, nos advierte que mucha gente en la sierra

no conoce la UVI o no identifica su trascendencia. El testimonio de un académico de la UVI, con experiencia laboral en la región de más de veinte años, nos confía lo siguiente:

Yo veo un trabajo todavía muy incipiente. Es más que todo, una esperanza. Vas sembrando una esperanza de que las cosas sean mejor, pero es muy poquito el esfuerzo que haces ante la situación en la región. Si bien es un trabajo que impacta en alguna comunidad no tiene todavía un impacto a nivel regional. Entonces creo que hay un gran reto: tener más formados políticamente a los jóvenes y a los profesores, porque creo que no estamos formados políticamente. Que no se haya infiltrado algún partido político es algo muy bueno. Y qué bueno que los muchachos tengan algún tipo de participación en las comunidades, hasta política (y qué bueno), porque ya pueden incidir en las comunidades en algún tipo de actividades, pero si lo veo como algo en muy primera etapa. Que sí logra impactar, pero los grupos de vinculación (yo también he estado revisando) son muy pequeños. Son grupos de vinculación que, en raros casos exceden las diez personas, en raros casos. Generalmente estamos hablando de grupos de seis personas. Y en una comunidad, el impacto es muy reducido. No se hace visible. Se está sembrando una esperanza, como académico de la universidad y también como estudiantes.

En los estudiantes también veo que tenemos un gran riesgo, porque hay un desencanto de que no hay los recursos; que ya salieron como egresados, son licenciados y no es tan sencillo conseguir un trabajo remunerado o buscar también las alternativas, entonces también viene como un desencanto. Creo que en eso se debería trabajar muy fuerte. Regresando a la pregunta, sí hay un impacto, es mínimo. Creo que esto es un trabajo a más largo plazo: ir fortaleciendo procesos, pero sí lo veo a más largo plazo. (2 de marzo de 2020, comunicación personal)

Hay otra interpretación recurrente en algunos actores clave de la región, la que piensa a la UVI como una estrategia del estado para legitimarse ante las comunidades indígenas. Sobre este punto, Yetlanezi Atenco (3 de agosto de 2020, comunicación personal), actual líder de la CROISZ, hijo del histórico Julio Atenco, me confió su opinión sobre la UVI:

Con respecto a la UVI, hasta donde sé, la interlocución ha sido mínima o insustancial, incluso sé que hubo una postura inicial en contra de su instalación, por ser otro aparato colonizador que engaña los históricos reclamos de educación indígena, nacido desde lo indio para los indios como ejercicio de autonomía. En lugar de ello, se establece otra institución extractivista, siendo el conocimiento milenario el recurso a saquear. Luego hubo cierto intento de articulación, pero por los compromisos y

línea de la institución no se concretó nada formal. Al final, no había ningún tipo de relación. Caminos completamente alejados. Uno puramente académico sin capacidad de compromiso efectivo con su entorno social, y otro en los problemas cotidianos con un Estado que insistía en generalizar como mexicanos a sociedades diferenciadas cultural e históricamente. (2020, comunicación personal)

Opiniones como ésta ubican a la UVI como una estrategia del estado para responder a las inconformidades de los pueblos indígenas sin necesariamente subsanar sus problemáticas. Se “lee” la UVI como un señuelo; quizá como una máscara. Señuelo porque distrae la atención de las reales peticiones y máscara porque esconde el rostro del estado. No se encuentran matices en esta lectura, que permitieran tender puentes entre la organización social (CROISZ) y la UVI. Si comprendemos que la organización, históricamente, ha buscado respuestas y resultados inmediatos a sus peticiones, sus acciones son efímeras (bloqueo de carreteras, plantones en palacios municipales, marchas) pero constantes, su éxito es medido por la obtención palpable de sus demandas. Una institución educativa como la UVI, cuyos ritmos dependen de calendarios escolares nacionales, cuyos compromisos no pueden establecerse si no es a un mediano o largo plazo, se ve imposibilitada a actuar con la lógica de una organización como la CROISZ.

El sustento de la opinión del dirigente actual de la CROISZ, lo encontramos en la siguiente reflexión:

La educación superior intercultural o tecnológica en estas regiones ha llegado como un placebo frente a las demandas indígenas insatisfechas del movimiento zapatista de 1994, y de la reforma constitucional de 2001. De este modo, el acceso a la educación superior constituye un proceso de legitimación del Estado que resulta del aumento de las expectativas de los históricamente excluidos, sin disminuir significativamente las expectativas de los históricamente incluidos (Santos, 2010, en Meseguer, 2012, p. 390).

Muchas de las opiniones vertidas sobre la UVI por actores regionales no se sustentan en investigaciones sobre la misma, salvo la opinión de Gloria Arenas y de Shantal Meseguer, sino en percepciones personales derivadas de su experiencia con estudiantes o docentes de la institución. Y la importancia de esas percepciones es que muestran cómo es vista desde miradores diferentes. Porque, ¿no sería una desproporción afirmar que la UVI cambia la

visión del mundo de los jóvenes?, ¿o una ilusión suponer que gracias a la UVI las y los estudiantes resignifican su identidad?, ¿o una reducción pensar que la UVI es sólo una estrategia del estado para legitimarse ante una población vulnerable? Seguramente sí. Pero una opinión que no recoja estas diferentes visiones pecaría de ingenuidad. Porque la UVI es vista de esa manera y, si Gilberto Giménez tiene razón cuando dice:

[...] La capacidad del actor para distinguirse de los otros debe ser reconocida por esos “otros”. Resulta imposible hablar de identidad colectiva sin referirse a su dimensión relacional. Vista de ese modo, la identidad colectiva comporta una tensión irresuelta e irresoluble entre la definición que un movimiento ofrece de sí mismo y el reconocimiento otorgado al mismo por el resto de la sociedad. (Giménez, 2008, p. 1)

Se tendrían, entonces, indicios para afirmar que el reconocimiento de la UVI en la región es un proceso plural. En 2007, tuve la oportunidad de seguir el trabajo de varios estudiantes de la UVI en sus procesos de vinculación (Jiménez Moyo, 2007), siete, para ser exactos. Me sorprendió que la valoración de la gente sobre las actividades desarrolladas por la comunidad estudiantil era positiva en todos los casos: “nos ayudó mucho”, “quisiéramos que continuaran”, “nos hablaba en nuestra lengua”, “nos entendía”, “buscó quién nos ayudara [para comercializar sus productos]”. La percepción de la gente era, evidentemente, positiva. Cifrar, sin embargo, el reconocimiento que hace la gente de las comunidades sobre la UVI en estas percepciones sería inexacto también, pues se trata de una investigación con un alcance reducido y mediado por la presencia de las y los jóvenes que trabajaban con las personas.

El reconocimiento de la UVI transita de considerarla como un premio de consolación: “Claro, sin duda fundamental, porque jóvenes que, a lo mejor querían estudiar, pero por la situación económica difícilmente podían irse hasta Orizaba o Xalapa, mucho menos a otras partes, pues finalmente fue una cámara de oxígeno” (Zepahua, 17 de febrero de 2020, comunicación personal), a interpretarla como la fuente del cambio social en la región; de verla como señuelo y máscara, a pensarla como germen de la autonomía indígena. Ante este panorama, parece sensato pensar que el reconocimiento regional de la UVI como institución, como actor social colectivo, está en proceso de construcción.

Quienes estudian las instituciones identifican la vida de una institución como un proceso, en el que los individuos promueven su transformación, en el que “el actor es el protagonista de la evolución institucional” (Alpuche & Bernal, 2015, pp. 1-29). Quizá la antropología educativa puede contribuir a dicho juicio, al puntualizar que el actor está condicionado por el reconocimiento que tienen de él los actores del contexto de incidencia de la institución. La UVI cuenta con quince años de vida, su proceso de creación y constitución ha llegado a su fin, ha sido apuntalada por tres rectores, por tres gobernadores y por tres presidentes de la República, con diferentes tradiciones ideológicas. La gente de las comunidades comienza a ubicarla sin necesidad de explicaciones: el proceso de reconocimiento es plural, no hay un acuerdo definitivo sobre la trascendencia comunitaria de la UVI, pero el reconocimiento *está ya* presente.

La UVI ha entrado a una etapa de consolidación que coincide con el reconocimiento comunitario plural y, como hemos analizado, dicha construcción de reconocimiento tiene su base en la vinculación de estudiantes y docentes con la gente en las comunidades.

IV.8 La trama y la urdimbre: identidad, religión y estado

Hay otra dimensión social de gran importancia para comprender aspectos sociales y culturales, que podrían condicionar las acciones de la comunidad estudiantil y de egresados de la UVI: la articulación entre la dimensión religiosa de la cultura, la construcción de la identidad y el papel del estado. Cualquier visitante que pase en la región algunas semanas percatará de la proliferación de fiestas patronales y mayordomías y hasta el menos aguzado observador percibe que la importancia de dichos procesos alcanza dimensiones económicas, políticas y culturales de la gente. María Teresa Rodríguez (2003) ha hecho un análisis sobresaliente sobre estos procesos resaltando su complejidad y vitalidad. Llama la atención que la articulación religión, identidad y poder trasciende las mayordomías y las fiestas patronales y comprende muchos otros procesos.

Por ejemplo, en la UVI, cada ocasión de inicio de clases o comienzo de algún evento académico importante hay, irremediamente, una ceremonia que comprende la puesta de

collares conocidos como *xochicoscatl* a personalidades “importantes”, que es acompañada por un sahumero en manos de, siempre, un o una indígena que hace el recorrido de una cruz frente al rostro de las personas a las que se da la bienvenida, mientras recita oraciones en náhuatl. De acuerdo con el testimonio de varias alumnas de la UVI, el ritual tenía lugar para agradecer la presencia de personas que se hubieran comprometido sustancialmente con las comunidades; sin embargo, afirman, se ha degenerado hasta formar parte de un ritual donde “se da la bienvenida a cualquiera”, “gente que no conocemos y ahora resulta que es importante.” Pero, una interpretación sobre las razones de este proceso de degeneración muestra que representa la legitimación del poder de los *pinotl*⁹⁸ independientemente de su aportación a la vida de la gente de las comunidades.

Es un proceso de degeneración si se mira como una deformación de su propósito original, pero puede ser, más bien, un proceso que ha perfeccionado el reconocimiento del no nahua como sujeto con poder, independientemente si su labor ha repercutido a favor de las personas. Vemos en este caso cómo se articulan una expresión sincrética de la religiosidad local, la reafirmación de que los no indígenas tienen poder real frente a los indígenas y la ubicación del indígena como un sujeto pasivo, receptor, agradecido: la reiteración de su ubicación en los estratos más bajos de la estructura social intercultural.

Aunque también cabe otra interpretación. Los testimonios de los y las estudiantes pueden considerarse como una expresión de resistencia ante lo que podría llamarse *función colonialista de las ceremonias locales*. Esas muestras de resistencia podrían pensarse como condición de un posible cambio. Incluso cabe una interpretación más: la reiteración de los procesos ceremoniales como el descrito arriba, ha sido de utilidad para las personas de la región, pues les ha permitido obtener beneficios materiales y simbólicos. Esta interpretación

⁹⁸ En la comunidad es común que los nahuas se refieran como *pinotl* a las personas no nahuas, adjetivo que quiere decir, extranjero, extraño, que no es de los nuestros.

le otorga capacidad de agencia a la gente, por ello me inclino más por ella. Aunque considero que todas las interpretaciones son posibles y su sesgo depende de cada situación particular.

Otro ejemplo que muestra la articulación regional entre religiosidad, identidad y poder es la conocida como bandera “siera”, llamada así porque es una bandera que surge en el siglo XIX en la sierra de Zongolica, en la justa nacional de Independencia, y al pasar la palabra *sierra* al náhuatl, queda *siera*. Es una celebración cívica que llama mucho la atención al investigador novel. Los 15 de septiembre inicia un recorrido de la bandera *siera* por trece municipios de la región, comenzando en Zongolica, ascendiendo las cumbres de Acultzingo, hasta llegar a Tehuacán, Puebla, para luego retornar a Zongolica. El recorrido se hace corriendo, relevando a mujeres y hombres por el trote agotador.

Según Claudia Morales y Carlos Casas, el tratamiento que recibe la bandera es “similar al que la población profesa a los santos. Esto significa que fue asumida como una entidad viva, susceptible de recibir ofrendas y de reaccionar ante este tipo de tratamientos” (2019, p. 76). El observador nota rápidamente que la celebración es organizada y financiada por la élite de la región, que comprende autoridades municipales, comerciantes, docentes y hasta caciques. Sin embargo, no se trata de una celebración elitista. Si bien es impulsada por una minoría, rápidamente se le adhiere el apoyo de gran parte de la población. A la bandera se le ofrenda: es comprendida como un símbolo religioso; se le venera como a un santo. Es curioso que no se trate de un símbolo religioso a juzgar por los rituales a su alrededor. Se trata de una bandera que reactualiza año con año el fervor nacionalista, los deseos de pertenecer a una nación, por una parte y, al mismo tiempo, una estrategia del estado para encauzar la diversidad⁹⁹. “La ceremonia fue concebida como un elemento que contribuiría a

⁹⁹ García Márquez considera que la bandera *siera* “surgió como expresión de la élite no indígena de Zongolica para afrontar las expresiones culturales de los indígenas; es la respuesta de los profesores mestizos para crear un pasado alternativo a la historia indígena y creció junto con el proceso de mestizaje de Zongolica cabecera” (2021, comunicación personal).

reafirmar la identidad del pueblo de Zongolica como forjador del movimiento de independencia nacional” (Morales & Casas, 2019, pp. 79-80). Tanto en la ceremonia del *xochicoscatl* como en todo lo que rodea a la bandera *siera* se muestran, por un lado, la agencia de la gente, su capacidad de negociar elementos simbólicos, como la identidad, y, al mismo tiempo, elementos materiales. Pero también es notoria la presencia del estado, a través de símbolos nacionales o del aprovechamiento de procesos sincréticos para perpetuar el control político.

Ejemplos como estos abundan en la región: bastones de mando a líderes políticos, mayordomos que luego serán presidentes municipales, consejo de ancianos que es usado para que el político en turno se saque una fotografía. Para todo evento en la región de las Grandes Montañas que articule identidad, religión y poder, hay una ceremonia donde abundan elementos sincréticos. Ahora, cabe preguntarse si estas manifestaciones ceremoniales impulsan un control mayor sobre la población local, o si más bien son condición para la reafirmación étnica. Un azote o una ventana.

IV.9 Azote

Vale la pena poner atención al testimonio de una egresada, Sofía Rojas (2020), para darnos cuenta de que muchas ceremonias que entrelazan la religión, identidad y poder, tienden a promover valores sociales y políticos conservadores. Aquí unos fragmentos:

“Quizás siempre habrá algún grupo que quiera mantener eso.” [Le pregunté si valía la pena conservar tradiciones que excluían muchas formas de diversidad]; “quizás algunos seamos conscientes de las diferencias (que hay lesbianas, gays). Pero la religión tiene como cierto poder, por decirlo. Entonces es como difícil, y de los que son como muy conservadores, creo que así se van a quedar. Quizás puedan llegar a existir las dos, pero diferentes. Cada uno en su diferente contexto. Pero también sería bueno que ninguno influya en el otro.” [...] “Ningún hombre o mujer homosexual puede ser mayordomo; ninguna mujer en segundas nupcias puede ser mayordoma; si no estás casado, si no eres católico. Un hombre adúltero puede ser mayordomo. Una mujer adúltera no.” [...] “Hay esposos que son infieles y eso no está muy bien visto en la comunidad y pues ahí están. Entonces es lo que quieren ver y lo que no, depende.” [...] “Soy mayordoma y somos católicos y hay que ir a misa los domingos, como buen

cristiano. Luego hay aspectos que mencionan, tocan esos temas y yo pues, a veces digo lo que pienso, digo: cómo vas a traer a un niño si ves cómo están las cosas en el mundo. No ganamos suficiente, es muy difícil encontrar trabajo, estabilidad; quizás no se tienen los recursos para mantenerlo y más si fue una violación y ellos dicen que hay que traerlo al mundo, o darlo en adopción, sea como sea, y pues creo que se hace daño a la mamá y al niño. Entonces entro yo en conflicto. Cosas que veo aquí, cosas que me dicen aquí, entonces es complicado.” (Sofía, 2020, comunicación personal)

Tras el seguimiento realizado al trabajo de cuatro egresadas de la UVI, se observa que el discurso feminista es uno de los ejes ideológicos que más cambios generan en las actitudes de las mujeres de la UVI. Y, paralelamente, en las comunidades se muestran desconfiados y críticos a estos ejes ideológicos. El tránsito del papel de la mujer de madre, trabajadora del hogar, cuidadora y al servicio de su familia, de reproductora de tradiciones, a una mujer con mayor control sobre las decisiones de su cuerpo, con un rol protagónico en espacios comúnmente destinados para hombres (reuniones entre ejidatarios, faenas, mayordomías), las ubica como potencialmente renovadoras de tradiciones. Por otro lado, lo que observamos para el caso de las mayordomías en Tlilapan es una resistencia a modificar los valores tradicionales que las sustentan. Están presentes en este caso, a mi entender, dos fuerzas sociales igualmente poderosas: el anhelo de conservar lo que ha dado sentido a la vida social e individual de la gente y la necesidad de dinamizar tradiciones plasmando en ellas la libertad de los sujetos.

Podría pensarse que el anhelo de control social en el proceso que amalgama identidad, religión y poder se origina en el estado. Se tienen testimonios que apuntan en esa dirección. Por ejemplo, el de un actual académico, otrora funcionario público en la región: “Veo que sigue siendo una región de mucho control político. [...] Lo que buscan es el poder, buscan controlar a la población. Es una forma de control” (marzo de 2020, comunicación personal). O, por ejemplo, la reflexión de Federico Bavines:

El hecho de que algunas fuerzas políticas se apoyen en las redes de la iglesia y destinen presupuesto público para ganar el favor de líderes religiosos locales erosiona la separación clara entre instituciones públicas e instituciones religiosas y tal pareciera que en las comunidades rurales desapareciera muchas veces el principio de la laicidad del Estado. (2007 p. 185)

Pero, si bien esto parece ser cierto —las acciones del estado, a través de políticos y funcionarios locales, tienden a promover el control político regional, anulando la disidencia y la diversidad—, también resulta verosímil que esta fuerza conservadora encuentra eco con las fuerzas consuetudinarias conservadoras. Esto lo concluyo después de trabajar Sofía Rojas (2020) el tema del Mandón municipal en Tlilapan, Veracruz. En el proceso, me percaté que la misma gente de la comunidad orientaba sus acciones a reproducir fragmentos de la tradición que evitaban su renovación: por ejemplo, la poca apertura a que una mujer joven participara en faenas regionales o fungiera como “Mandona”.

Por otro lado, el testimonio de Gloria Arenas sobre las consecuencias políticas que tuvo la prohibición del alcohol y el retiro del patrocinio para las fiestas patronales por parte del gobierno municipal que derivó del movimiento social de Tehuipango, en el segundo lustro de la década de los setenta del siglo pasado, deja ver que las fuerzas conservadoras no deben buscarse únicamente fuera de las comunidades, sino también en sus entrañas mismas:

—¿Prohibieron el alcohol?

—Sí, Había gente de las mismas comunidades, hacían sus reuniones, que proponía eso porque lo relacionaba directo: alcoholismo con golpes. Ahora, entrevistándolos, me dijeron: no hubiéramos prohibido, hubiéramos puesto el ejemplo. Cambiar la forma de pensar no normativamente. En cambio, en ese momento se prohibió y quien no cumplía debía recibir un castigo y se echaban enemigos. A lo mejor la idea no era tan mala, sobre todo en Tehuipango, donde el alcoholismo era terrible, pero no las formas. Ya lo ven ahora, los mismos que lo impulsaron. Ellos mismos dicen que hubieran puesto el ejemplo. (Arenas, 2020, comunicación personal)

Quienes se interesan en la investigar la región, remarcan con asiduidad el uso que hacen políticos de las tradiciones locales:

[...] muchos usos y costumbres tradicionales siguen siendo utilizados por los líderes políticos para ganar el apoyo de las comunidades indígenas tradicionales y tal pareciera que son leyes no formales, leyes no escritas, que sin embargo operan y que al menos en Tequila y Zongolica las campañas electorales no se alejan de la participación en fiestas religiosas. Muchos líderes que aspiran a ser alcaldes municipales buscan antes convertirse en mayordomos o se acercan para apoyar las fiestas religiosas y las faenas calculando beneficios políticos mientras que ya en plena campaña cuando los

candidatos visitan a las comunidades se les hacen toda una serie de ceremonias y regalos asociados a las prácticas religiosas tradicionales y que en la cosmovisión indígena tienen un significado de respeto y apoyo de la comunidad para el que recibe tales elementos. (Bavines, 2012, p. 186)

Amin Maalouf defiende la idea de que el mundo árabe ha respondido con violencia ante la actitud colonial occidental (Maalouf, 2012; 2013). Narra que, en Granada, durante los siglos del reino nazarí, convivieron musulmanes y occidentales de manera pacífica hasta finales del siglo XV, cuando cae Granada a manos de la corona de Castilla. De manera paralela, parece que las actitudes conservadoras mostradas en comunidades indígenas se deben a un sistemático proceso colonial que ha puesto en riesgo sus tradicionales modos de vida y subsistencia: pues, ¿qué es el rechazo de valores promovidos por el feminismo de jóvenes estudiantes en las comunidades de la sierra? ¿fronteras y lindes que no permiten el paso de homosexuales, mujeres adúlteras y gente de diferentes credos religiosos participar en tradiciones inveteradas? Los procesos culturales y sociales han cambiado tanto en la región, de manera tan acelerada, a causa de fenómenos como la migración, internet, urbanización de pueblos, educación superior y crimen organizado, que parece que tradiciones como las mayordomías o las faenas fueran el último reducto de la una imaginada esencia indígena.

Ramón Ramírez Melgarejo, al estudiar el sistema de cargos en la región del Totonacapan, en Veracruz, define el patronazgo, como:

Forma de dominio muy arraigada, implícita en la cultura, organización social y vida cotidiana de las comunidades. Históricamente está relacionado con la formación y funcionamiento de las estructuras de poder regional, asentado sobre las áreas rurales; opera en el nivel de la intermediación económica y política como sistema de relaciones verticales que impone reglas sobre familias, comunidades y regiones. En cada región dicho sistema está formado por el conjunto de “patrones” que ocupan posiciones de intermediación en el sistema económico, que vincula lo local con el mercado regional, nacional e internacional, y así, mediante reglas de inversión, contratación, coerción y manejo político, logran constituir el eje del sistema de poder regional que funciona con alianzas informales, pero con protección institucional y apoyo del poder central. Este vínculo crea las condiciones y reglas para la existencia de una cultura de dominio que combina mecanismos informales y formales que subordinan pueblos y consolidan oligarquías y/o cacicazgos. (2002, p. 71)

Si bien esta forma de dominio, está presente también en la sierra de Zongolica, mediante la cual se promueve la reiteración de tradiciones y la reactualización de valores conservadores de origen cristiano, el cuerpo de tradiciones que se conoce como sistema de cargos, generan una sinergia comunitaria que es causa de asombro para quienes viven en la ciudad: solidaridad para trabajar de manera colaborativa, redes de apoyo económico, desprendimiento de bienes materiales y apertura de la propiedad privada para el beneficio de todos. Entonces, si bien hay que considerar la interpretación de estudiosos como Daniel Bello López (2018), quien considera que las mayordomías han perdido sus valores comunitaristas dejando únicamente su carácter religioso, no podemos perder de vista lo que como testigos hemos observado. Las mayordomías y las faenas aún muestran valores compartidos de solidaridad y cooperación que no se ven en medios urbanos. Compartimos el juicio de María Teresa Rodríguez sobre el fenómeno de las mayordomías en Atlahuilco, Veracruz:

Es decir, a pesar de que como todo cuerpo social, la comunidad de Atlahuilco —entendida como el conjunto de localidades delimitadas por los límites municipales— no ha constituido una entidad estática, ausente de conflictos y de heterogeneidad socioeconómica, se podría decir que la observación de los rituales religiosos compartidos involucraba de manera total a los grupos familiares y revelaba una red definida de comportamientos y obligaciones sociales. (1995, p. 68)

Para cerrar este apartado, retomo la idea central del mismo: si bien procesos sociales y culturales de la sierra de Zongolica conocidos como sistema de cargos, impulsan fuerzas sociales conservadoras que le cierran en paso cuestionamientos del papel tradicional de la mujer o que flexibilizan juicios morales y comportamientos sexuales diversos, hay otras fuerzas que tensan las fronteras haciéndolas más porosas, con más resquicios. Las fuerzas conservadoras de las comunidades son aprovechadas por el estado (a través de funcionarios públicos, programas gubernamentales y políticas económicas y educativas) para fines de control social, aunque también, como veremos más adelante, valores que propician el trabajo colectivo y colaborativo (y que subyacen en las mayordomías y las faenas) están sirviendo de motivación para movimientos sociales contemporáneos.

IV.10 Ventana

El testimonio de Gloria Arenas sobre el descontento de la población ante decisiones de autoridades de Tehuipango en los setenta que atentaban contra la articulación entre religión e identidad, más la reacción de integrantes de la comunidad de Tlilapan ante actitudes que buscaban mayor valoración y participación de la mujer en mayordomías y faenas, permite suponer que cualquier cambio social de las comunidades de la sierra, de origen interno o externo, debe pasar por el cedazo de la estructura cultural que contempla la articulación entre religión, identidad y control estatal: sería una condición para la reafirmación étnica, para la memoria histórica y para los cambios políticos y culturales.

Por ejemplo, la creciente participación de las mujeres en las fiestas patronales de la sierra de Zongolica, de la que es testigo María Teresa Rodríguez refleja que el cambio parte del reconocimiento de esta estructura cultural.

Según mis observaciones, en esta nueva organización de lo sagrado, las mujeres nahuas que permanecen en los lugares de origen, reproducen las fiestas patronales y otras celebraciones que permiten la resignificación de la idea de comunidad a pesar de la ausencia de familiares y vecinos. (2017, p. 52)

La autora observa que, si bien la migración ha trastocado la vida comunitaria, las celebraciones religiosas son estáticas, dando paso al protagonismo de las mujeres en su permanencia y reproducción. De algo similar fui testigo al trabajar con Sofía Rojas (2020). Desde muy pronto, enfrentó resistencia para participar en asambleas y faenas. Sin embargo, el desgaste de la tradición a causa de una disminución de la valoración de los jóvenes y de una utilización de esta por parte de políticos locales, ha abierto las puertas a las mujeres.

Sofía Rojas ha participado, durante varios años ya, en asambleas donde se toman decisiones importantes para la comunidad, en faenas donde participaban casi exclusivamente hombres, ha sido mayordoma más de una vez y está siendo considerada para ser Mandona en un futuro. Así que el nuevo reconocimiento que le da la comunidad no proviene directamente de choque ideológicos entre posturas en materia del conocimiento del cuerpo o del ejercicio de la sexualidad, sino de su protagonismo en una estructura cultural cambiante.

De acuerdo con María Teresa Rodríguez “Ellas participan-adquieren nuevos estatus a partir de su función protagónica en las fiestas de mayordomía y de su independización en otras esferas de la vida diaria” (2017, p. 52). El cambio cultural propiciado por el dinamismo social permite que las fronteras de los roles de género en la sierra de Zongolica sean dúctiles ante nuevas realidades.

Otro elemento, tristemente, que está provocando cambios sociales y culturales en la región es el crimen organizado, que de manera creciente convive con la gente:

[...] cada vez resulta más alarmante el ingreso de la juventud indígena en actividades ilegales como la siembra de marihuana, pues como lo refieren algunos informantes, la siembra de este narcótico constituye actualmente, una de las nuevas estrategias de supervivencia en la Sierra de Zongolica. Así, en un contexto marcado por la marginación, el cultivo de la droga ha supuesto una oportunidad para los más jóvenes, pero, ante todo, ha constituido un negocio redondo para los cabecillas del narco, quienes ahora disponen además de las tierras, de la mano de obra barata dispuesta a asumir los riesgos en caso de un proceso judicial. (Sosme, 2013, p. 97)

Sobre este punto, resulta curioso que, incluso, el crimen organizado no se aleje de la triada que explica muchas expresiones culturales de la región: identidad, religión y estado.

De acuerdo con un informante que, por razones obvias, prefiere el anonimato, los jóvenes delincuentes participan, en algunos casos con mayor fuerza que el resto de la gente, en las fiestas patronales: financian fiestas y participan religiosamente. Además, me comenta que muchos de ellos (en su totalidad hombres) adquirieron una conciencia étnica que no tenían antes de participar en actividades delictivas. Él supone que estar en riesgo constante de perder la vida “hace que vuelvas a los orígenes”, “se persignan repetidas veces, se encomiendan a Dios; están orgullosos de ser indígenas.” Comparte, además, que ninguno guarda rencor contra el gobierno. Al contrario, dice: “son aliados, trabajan juntos”.

La reacción de la gente frente a un gobierno local en el Tehuipango de los años setenta, algunos rituales del crimen organizado y la experiencia de una egresada de la UVI ante expresiones culturales tradicionalmente machistas, nos podrían mostrar la razón de la importancia estructural que tiene la imbricación entre identidad local, religiosidad y control estatal. Tres ejemplos no podrían considerarse como una fuerza explicativa tal que pudieran

propiciar la generalización de conclusiones; sin embargo, expresan indicios significativos que no se pueden obviar para comprender, por ejemplo, las experiencias interculturales que viven las estudiantes de la UVI.

Horizonte de enunciación

La UVI atiende, principalmente, a población de procedencia indígena de las distintas regiones del estado de Veracruz. La UV, sin embargo, no fue la que inició la atención a la población indígena a partir de la UVI; desde principios del presente siglo busca cubrir ese objetivo. En junio de 2002 se creó la Unidad de Apoyo a Estudiantes Indígenas (UNAPEI). Esta unidad atendía a estudiantes que cursaban sus licenciaturas en los campus urbanos, mediante seguimiento académico de un tutor o tutora, quien los auxiliaba ante cualquier complicación, ya sea con apoyo específico en alguna materia o gestionando el conocimiento de otro académico. Aunado a eso, la UNAPEI procuraba espacios de convivencia donde el estudiante participaba en actividades culturales y de esparcimiento que tenían características que le eran familiares por representar a sus comunidades o regiones de procedencia.

Este programa estuvo en marcha, con cambios menores, hasta 2008, cuando la UNAPEI se desdibuja y pasa a formar parte de la UVI. De 2009 a 2013, se dice que los logros de la UNAPEI se cubrirían y se ampliarían con la creación de la Unidad de Enlace Académico (UEA) en los distintos campus de la Universidad. Sin embargo, las actividades más importantes que se realizarían en la UEA fueron cursos a estudiantes y profesores sobre tópicos que en la UVI eran pan de diario: reconocimiento de la diversidad cultural; crítica al racismo y fomento de la tolerancia y el derecho a la diferencia; y, ya hacia el final de 2013, la perspectiva de género fue ganando terreno. En 2012, la UEA cambia de nombre por Unidad de Transversalización Académica Intercultural (UTAI), sin modificar realmente sus objetivos y actividades. Las actividades que realizaba la UNAPEI se desdibujaron por completo.

De dieciséis académicos que eran parte de UNAPEI, cinco se incorporaron a la UVI en 2008. Hoy sólo quedan dos laborando en la institución. Por otra parte, de 2013 a la fecha se ha vivido un paulatino repunte de la matrícula en todas las sedes regionales de la UVI; sin embargo, del proyecto UNAPEI, que fue retomado por la UVI con la UEA y la UTAI, no queda casi nada. De once académicos de tiempo completo que trabajaban allí en 2009, en 2019 quedaban dos (una en Orizaba y uno en Veracruz), realizando actividades sobre el

enfoque de género. Esto lleva a pensar que los directivos de la UVI, muy probablemente con el respaldo de las autoridades de la UV, le apuestan a la atención de la población indígena en las regiones rurales y no en las ciudades. Esta elección no está respaldada, a mi juicio, si, por una razón geográfica, pero también por una preferencia de enfoque: las propuestas de atención a estudiantes indígenas en las facultades convencionales se basaban en acciones afirmativas y compensatorias. A través de tutorías académicas, otorgamiento de becas y actividades extraescolares con pertinencia cultural y lingüística, se buscaba que concluyeran sus estudios con éxito, a pesar de la inequidad en el sistema educativo nacional que históricamente ha relegado a la población indígena.

La UVI en cambio, optó por crear una licenciatura no convencional, en las regiones de procedencia de los alumnos, con el objetivo último no de que sean profesionistas para el mercado laboral, sino para instrumentar un objetivo político más que profesional. Siendo un poco perspicaz, se da uno cuenta que la UVI ha acaparado el tema indígena en la UV, descartando otros enfoques y posicionando, dentro y fuera de la UV, un discurso basado en los principios de pertinencia cultural, diálogo de saberes, sustentabilidad social y cultural, y, de a poco, equidad de género.

V. El destino de las huellas o donde los sentidos se muestran

V.1 UVI: modelo para armar

V.1.1 Epifanía y desencanto

He sido testigo de tantas historias durante los 17 años laborando en la UVI. En esta institución, he transitado del asombro y la romantización, hasta el desencanto casi absoluto: de sus estudiantes, de los docentes, de su modelo pedagógico y de su ideario político. Ahora, en el momento del recuento y de la reflexión que significa el doctorado, es que me percaté que el sentido o los sentidos de la UVI, se encuentran en los espacios intermedios entre esas dos impresiones.

Ramón es un joven de 18 años que ha concluido el bachillerato. Vive con sus padres y con sus hermanos en una comunidad de la Huasteca Veracruzana. Sus tíos le cuentan que la vida en Estados Unidos es mejor. Observa cómo las casas de sus primos han cambiado notablemente gracias al dinero que les mandan del otro lado; ahora sus primos comen carne regularmente y se diferencian del resto en su ropa y peinado. Claro que Ramón ha pensado en migrar. Se ha convertido casi en un rito de paso en su comunidad. Para llegar a ser un hombre de verdad muchos se van al norte como en un viaje iniciático. ¿Regresar? Tal vez. Es parte del imaginario ahora consumado. El mito requiere sacrificio, porque duele dejar lo que amas. Pero es parte de crecer. Requiere, claro, la promesa del retorno. Muchos dejan a los padres e, incluso, a esposa e hijos. En ese escenario, quedarse implica estancarse. Y si bien duele irse, el acto representa una especie de inmolación: de sacrificio por los tuyos, que conlleva sentido de la vida y una experiencia estética que representan la razón por la que vale la pena la partida.

Precisamente por esta realidad es que me asombra que ese joven haya decidido quedarse a estudiar educación superior. Hoy es un estudiante de doctorado en una de las instituciones más prestigiosas del país. Se le oye seguro de sí mismo. Sus reflexiones surgen a borbotones, como géiseres que muestran una vida interna compleja e intensa. Se expresa con una claridad inusitada incluso en el ámbito académico. No tiene muletillas y suelta afirmaciones que parecen aforismos. Habla de transformar la academia. “Tengo un pie en la

academia y otro en la comunidad.” Corrige inmediatamente. “No. Más bien, pie y medio en la comunidad y medio en la academia.” Agradece a la UVI: “Sin la UVI no estaría aquí.” Reconoce que, a pesar de haber decidido quedarse, continuaba dudando y si no fuera por la experiencia casi epifánica que tuvo con el modelo de la UVI, hoy su vida sería otra.

Y este momento tan revelador que fue las primeras inmersiones en campo, los primeros semestres. Y entender que lo que se trataba era de trabajar con necesidades sentidas, haciendo un diagnóstico con ellos, para mí fue muy revelador y dije: Esto es una universidad extraordinaria, un paradigma de educación extraordinario, y desde ahí fui incursionando más, entendiendo bien de qué se trataba toda esta situación. (2021, comunicación personal)

Sofía dudaba que la UVI fuera para ella. Por su cercanía con Orizaba, su educación básica la cursó allí. Mirar hacia la sierra era como viajar en el tiempo: la sierra era el pasado y Orizaba el futuro. Por ello nunca se planteó estudiar cerca de Tlilapan, su comunidad de origen. Siempre apuntó hacia lo nuevo, hacia el progreso. Un lugar donde no hablan náhuatl ni de mayordomías ni de *xochilallilisti*. Apuntaba al progreso, a la industria, al cambio, a mejorar. Presentó el examen para enfermería y no quedó. Una vecina suya le habló de la UVI. Le comentó que podría entrar porque en la UVI había pocos aspirantes y podría entrar “por invitación”. Pensó que un semestre sería suficiente en esa licenciatura que apenas podía nombrar. Gestión Intercultural para el Desarrollo y nada significaban lo mismo en su cabeza. Pero podía ser un trampolín. Un sacrificio necesario para llegar a lo nuevo, a lo que realmente quería.

Lo que primero la sorprendió de aquella escuelita desconocida fue que la comunidad estudiantil ¡tenía que lavar platos! “Cuando entré a la UVI, lo primero que cambió fue eso: entrar en una organización, hacerte cargo de tu plato. Incluirte más, hacer comunidad, como dicen en la UVI.” Lavar platos sembró la duda: ya no estaba tan segura de irse de ahí. Tal vez no estaba tan mal, después de todo. Otro elemento que contribuyó a que se quedara fue la manera cómo las y los docentes explicaban en clases:

Le permitían hablar a todos, buscando que compartiéramos; nos sentábamos en círculos para que todos nos escucháramos; nos informaban para que no nos pasaran ciertas situaciones. Escuchar a tus

compañeros nos permitió comprender muchas cosas, cosas que ni te imaginabas que tus compañeros pensaban, sentían o tenían. (Sofía, 2021, comunicación personal)

La mamá de Adhara se preocupaba por su hija. La notaba confundida y a veces pensaba que tal vez estaba deprimida. Había perdido el entusiasmo que le notó cuando participaba con los jóvenes de #YoSoy132; se encontraba absorta durante grandes lapsos del día. Insistía en estudiar astronomía, pero esa carrera estaba en la Ciudad de México, y si bien su madre no pensaba en prohibirle continuar su sueño, deseaba secretamente que no se fuera.

Una tía de Adhara le habló de la UVI y la madre abrazó la esperanza de que se quedara, de que Adhara le diera una oportunidad a esa escuela desconocida que se parecía un poco a su hija: una propuesta nueva, fresca, donde el interés por el prójimo es un principio básico. Se hablaba de cambio social, de trabajar con las comunidades. Quizá pudieran coincidir. Adhara se informó y decidió presentar examen. Su madre estaba contenta por razón doble: la UVI podría ser un motivo para que su hija se quedara y, además, una razón para explorar y expandir sus raíces, pues tiene familiares en Tlaquilpa que hablaban náhuatl y trabajaban la tierra. Adhara le dio una oportunidad a esa escuela que se encontraba junto a la carretera donde tantas veces pasó de pequeña para visitar a su abuela. Los exámenes fueron presentados. Semanas de espera. Con los resultados en mano, Adhara se desilusionó porque la UNAM no la había aceptado. Quedaba la UVI como única opción. Si bien su felicidad no llegó a éxtasis cuando vio su nombre en la lista de aceptadas de la UVI, sintió satisfacción: estudiaría en la UVI un año y volvería intentar alcanzar las estrellas.

Su madre estaba feliz. Me cuenta que la experiencia que alteró definitivamente el deseo de su hija de estudiar astronomía fue cuando conoció a don Estuardo¹⁰⁰: “Tomó lo del cacao y conoció a don Estuardo”, “Se empezó a interesar mucho por eso y comenzó a ir a otras comunidades donde cultivan el cacao”, “Ella empezó a irse y ver esas necesidades y ya

¹⁰⁰ Nombre elegido por Adhara para mantener en el anonimato a un sabio local.

jamás me volvió a decir que se quería ir a otra escuela.” Coincidieron las dos jóvenes: la joven escuela y la joven mujer. Adhara encontró sus estrellas en la tierra: sus mazorcas de cacao fueron estrellas en la constelación de un árbol frondoso en la sierra de Zongolica.

Pero no todo mundo tuvo su epifanía. En algunos casos nunca llegó aquella experiencia que revelara el sentido de ser estudiante de la UVI. Ando,¹⁰¹ joven avisado e irónico, ahora egresado de la UVI y con un empleo poco relacionado con la licenciatura, no duda en llamarnos, a los académicos de la UVI, mentirosos o, más precisamente, embusteros. Cada año, varios académicos visitamos preparatorias de la sierra de Zongolica, con el fin de promover con jóvenes a la UVI: hablar de sus logros, de su fértil movilidad y de su modelo que valora los conocimientos de la gente de sus comunidades. Ando sabe esto, pues recibió la visita de alguno de nosotros hace algunos años. Y es firme y categórico cuando habla al respecto: “El momento del discurso que manejan ustedes al llegar a Tebas.¹⁰² No ilusionen a los chavos, no les prometan, no les digan que van a hacer la diferencia.” Sus afirmaciones llevan una carga emocional concreta: enojo y hasta desprecio. “Porque tengo compañeros que entraron aquí con esa ilusión y luego acabar y darse cuenta que está chido esto del náhuatl, esto de revalorizar ciertas cosas, pero de nada sirve cuando necesitas de un trabajo”.

A diferencia de Luz, quien vio en la UVI un cambio positivo en la didáctica de sus docentes, pues, a su parecer, toman en cuenta al estudiante, sus anhelos, sus conocimientos, su historia, Ando no duda en negar la utilidad de cambiar actitudes pedagógicas del colectivo docente:

Necesitan ser más rígidos, necesitan ser más estrictos. Si tú estás aprendiendo de un docente, tú no puedes poner al tú por tú. Tú estás aprendiendo. Te estás capacitando para ser profesionista. Esta onda de que el alumno también te enseña no sirve. Porque los docentes ya son profesionistas, ya están

¹⁰¹ Algunos nombres son ficticios a solicitud de los estudiantes que me compartieron información.

¹⁰² Como se le conoce comúnmente a los Telebachilleratos.

ganando, ya tienen empleo. El estudiante es un aprendiz, necesita herramientas que le sirvan. (2021, comunicación personal)

Un aspecto más que señala Ando es un comportamiento paternalista por parte de los docentes: “Otra onda que me gustaría criticar es esto de apapachar al alumnado. Esto de llegar y abrazarlos y consentirlos, darles todo en bandeja de plata, para que al final no les sirva. No se vale. No sirve, te hace débil” (2021, comunicación personal). Parece señalar una actitud en los docentes, que supone alguna minusvalía del estudiantado. Cuestión que terminaría siendo una especie de racismo, o una discriminación “positiva”.¹⁰³ Y remata su reflexión:

Si quieres llevártela relax cuatro años, sin que los maestros te presionen; sin sentir presión de nada; sin alimentar tu currículum profesionalmente... Porque si nos adaptamos al sistema que llevamos no sirve. No sirve. Invito a que reflexionen. No tengo nada en contra de los maestros. Opino que la GID (Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo) debería ser una materia para la UVI, no una carrera. Porque siendo un hippie, siendo un chairro, defendiendo cosas, no te alimenta profesionalmente. (Ando, 2021, comunicación personal)

Mini-crónica: llamar para que no se vayan

De 2013 a 2018 fui Gestor Académico de la UVI Tequila, algo así como un subdirector en una escuela convencional. Como gestor fui testigo de numerosas acciones tomadas por la comunidad académica (en la que me incluyo, claro) para evitar que los estudiantes deserten de la escuela. Una muy común, es llamarlos constantemente si faltan más de tres días

¹⁰³ Eguzki Urteaga define discriminación positiva como aquella “expresión que se refiere a cualquier regla de aplicación selectiva. Discriminar positivamente es tratar de manera diferente a aquellos que son diferentes dando más a los que tienen menos. Se toma en consideración una desigualdad de situación o se intenta reducirla” (2009, p. 182).

consecutivos. De no obtener respuesta, probamos yendo a sus casas, preguntando a sus padres por los motivos de la ausencia. En muchas ocasiones nos percatamos de que las razones de las faltas se deben a que algún familiar enfermó o a que la familia se quedó sin dinero y el o la joven debe trabajar para aportar al sustento familiar. Algunas veces logramos ayudar y los alumnos regresan. Se olvidan las faltas y con alguna actividad extra recuperan el semestre.

En otras ocasiones, nos percatamos de que simplemente no quieren estudiar y de que su familia no está enterada de su ausencia. Dejan de ir simplemente sin darse de baja, pues aprovechan el recurso económico que dejan las becas hasta finalizar el semestre. No muestran arrepentimiento ni culpa alguna. Algunos llegan a ser desafiantes y hasta condicionan su regreso a un ofrecimiento de un apoyo económico excepcional.

Charlando con académicos de una de las mejores universidades privadas del país sobre esta realidad, nos percatamos que es bastante excepcional la actitud de la comunidad académica de la UVI. Lo usual es lo contrario: estudia si quieres y puedes. De lo contrario, vete. Y me pregunto si hacemos bien. Me pregunto si ayudamos o si formamos parte de una culpa histórica que se traduce en discriminación y una sutil forma de racismo.

V.1.2 Investigación vinculada para la gestión

“Y ese momento tan revelador que fue las primeras inmersiones en campo...”
(Ramón, 2021, comunicación personal)

Considerando los testimonios de mis estudiantes y mi experiencia como testigo de varios procesos de investigación vinculada, quiero lanzar una afirmación arriesgada: en la experiencia de vinculación de las estudiantes se encuentra el eje articulador de todo el modelo educativo de la UVI.

Como ya observamos en nuestra discusión teórica de las principales problemáticas de este trabajo, hay dos tendencias a pensar y llevar a cabo la vinculación comunitaria: una que

busca desarrollar competencias en las y los estudiantes para el mercado laboral (Vallaes, 1999; Campos y Sánchez, 2005; Malagón, 2006; Alvarado, 2009; Cortez, 2009; Cabrero *et al.*, 2011; Moreno y Maggi, 2011; Saldívar, 2012); y otra que busca articular saberes académicos y comunitarios, a través de procesos de colaboración entre estudiantes y actores regionales (Sartorello, 2019). Ambos modelos están guiados por principios sociales, económicos y educativos diferentes y, muchas veces, excluyentes entre sí.

En la UVI hay trabajo de campo (considerando el sentido antropológico de la expresión) desde primer semestre. Algunos estudiantes identifican este hecho como una especie de urgencia: “¡Vámonos a campo ya! Y a partir de eso vamos construyendo” (Ramón, 2021, comunicación personal). La decisión de ir a las comunidades responde al propósito de motivar acercamientos entre estudiantes y comunidad que propicien aprendizajes significativos en las y los estudiantes (UVI, 2015; 2017). Durante el periodo que fui gestor académico (2013-2018) se programaban tres salidas a campo cada semestre. Las salidas duraban entre tres hasta siete días, si se consideraba el fin de semana para trabajar. Cada estudiante debía entregar a su docente una planeación de aquellas actividades a realizar; llevaban un oficio firmado por la coordinación, mismo que debía ser presentado a las autoridades municipales y a las personas con las que trabajarían. La comunidad docente daba seguimiento y acompañamiento a los procesos, sobre todo en los primeros tres semestres. A partir del cuarto semestre el acompañamiento disminuía, dejando el correcto desarrollo de las planeaciones a la responsabilidad del estudiante.

La inmersión en la comunidad conlleva, en ocasiones, una paradoja: una mirada poco avispada consideraría que, por ser los y las estudiantes de las comunidades donde investigan, el proceso resultaría sencillo. Y por los testimonios que he recuperado, de sencillo no tiene nada. Las jóvenes hablan de una doble dificultad al investigar su propia comunidad: por un lado, por ser conocidas por todos, no las toman en serio. Por otro, comparten que el hecho de ser mujeres propicia reacciones machistas en la población de su comunidad ante actitudes proactivas de las jóvenes.

Cuando se estudió alguna licenciatura convencional, sorprende lo poco ortodoxo que es el trabajo de campo real, al menos en la UVI. Es poco previsible. Las planeaciones suelen terminar siendo un referente muy lejano a lo que pasa en realidad. Los jóvenes dan talleres,

pintan casas, cargan madera, participan en faenas y en las celebraciones, se meten a fiestas y hasta arman grupos musicales. “Dábamos talleres con los niños de las escuelas primarias, dialogábamos con los curanderos o con los ritualistas de la comunidad, teníamos asambleas también con profesores para poder establecer trabajo con los niños” (Ramón, 2021, comunicación personal); “Barrimos, chapeamos, pintamos guarniciones”; “No sólo se apoyó con trabajo, sino cooperando con comida o con lo que se pudiera” (Sofía, 2020, comunicación personal).

Todo apunta a que el principio básico en los procesos de vinculación de los jóvenes es la confianza de la gente: “Lo primero es ganar confianza de las personas y del mismo modo ser parte de la comunidad e incluirse en las actividades” (Rojas, 2020). Si bien este principio podría ser adoptado con facilidad por el común de estudiantes de antropología o de trabajo social, encontramos una diferencia sustancial con los jóvenes de la UVI: el tiempo que comprende su vinculación. En general, un estudiante de antropología de la UV tiene tres periodos de trabajo de campo durante toda su carrera. En casos extremos, alguno de esos periodos puede comprender hasta un mes. Un académico de formación antropológica que fue académico de la UVI varios años opina que a los jóvenes de la UVI “les falta más formación en contenidos. Desde que entran hasta que salen”, piensa que deberían comenzar su trabajo de campo en segundo semestre “con más idea y herramientas” (Semo, 2022, comunicación personal).

Uno de los elementos centrales de todo el proceso de vinculación de los estudiantes es la manera cómo consideran a las personas con las que trabajan. Por ejemplo, Ramón opina que en la UVI se “pone en el centro a los actores: no vemos a los actores como poseedores de información, como que nos darán información, sino ponerlos a ellos en el centro. Como actores que están construyendo sus propias formas de vida y su propia cultura” (Ramón, 2021, comunicación personal). Adhara, por su parte, expresa que el acercamiento con las personas que a la postre se convertirían en su grupo de vinculación “fue más que nada descubrir juntos”:

Yo creo que esa fue una característica importante de mi vinculación: fui conociendo junto con ellos y ellas qué era el cacao, cómo se trabajaba el cacao. Yo iba y me enseñaban sus matas, cómo tenían su

cacao, sus semillas secas. Ya había hecho una consulta para saber qué onda con el cacao, pero en ese sentido fue ir descubriendo junto con ellos, a diferencia de investigaciones del maíz o el café, que uno sabe qué es, cómo lo trabajan. En el caso del cacao fue un proceso de ir en conjunto con las comunidades, ir conociendo todo eso. (Adhara, 2021, comunicación personal)

Este vínculo tan profundo del que habla Adhara no es excepcional en la UVI. Lo comprobé en casi todos los procesos a los que tuve oportunidad de dar seguimiento. Por ejemplo, en otro caso se menciona: “Así se lleva todo el día trabajando y platicando de infinitas cosas” (Tzanahua, 2021, p. 11). De esta manera, la crítica del académico de formación antropológica referida al poco conocimiento sobre contenidos y métodos de los jóvenes de la UVI, tiene su contraparte. Pareciera traducirse también en un tipo de ingenuidad que les permite sorprenderse de una realidad que conocían en apariencia. *Rever* su realidad, volver a mirar: el testimonio tanto de Eleazar como de Adhara muestra que la realidad puede volverse a mirar como si fuera la primera vez. En un bautismo consciente; con otros ojos, con otra finalidad. Imagino las pláticas de Eleazar con su padre y con sus tíos sobre una tarea que han hecho durante años; elaborar carbón ya no como una tarea que se realiza mecánicamente, porque hay que hacerlo, porque se es joven, porque se es hombre y porque a eso se dedica su familia. Elaborar carbón mientras abstraen su historia y su cultura. El carbón, el cacao, el bosque, el río, la medicina tradicional o la cocina local se convierten, por lo que se muestra en sus testimonios, en un *aleph* desde donde miran su historia, la historia de sus padres y sus abuelos, desde donde se preguntan por la explicación de sus costumbres y tradiciones, desde donde cuestionan la desigualdad, la explotación y el racismo.

Ramón traduce en términos académicos esta cercanía como “poner en el centro a los actores” (2021, comunicación personal). Con o sin preparación suficiente, una cuestión general en los siete procesos que conocí a profundidad es que ninguna estudiante consideró a las personas con las que trabajó como un instrumento para obtener información: “No vemos a los actores como poseedores de información, como los que nos darán la información [...] Los ponemos a ellos en el centro” (Ramón, 2021, comunicación personal). La gran mayoría considera valioso ser útiles para la gente, sobre todo en los primeros encuentros. “Les ayudaba a organizar, a hacer faena, a ir a apartar la palma” (Sofía, 2021, comunicación personal). Luego esa ayuda se transformaba en compromisos y, finalmente, se tornaba en

acciones que respondían a objetivos conjuntos. Como por ejemplo en el caso de Sofía, quien inició interesada en la tradición del Mandón y durante su proceso el interés se tornó en compromisos adquiridos con las autoridades consuetudinarias y, posteriormente, viró a aprehender la tradición como suya:

Después esa ayuda era a nosotros mismos para seguir manteniendo algo que es de nosotros. Y también darle sentido a las personas que se sienten tomadas en cuenta al preocuparse y venir a preguntarme cómo era antes el municipio, su historia y cómo se fue construyendo. (Sofía, 2021, comunicación personal)

La experiencia de Adhara, su transformación, es peculiar, pues se diferencia de la historia de sus compañeras porque ella, a pesar de tener familia en la sierra de Zongolica, ha vivido gran parte de su vida en Orizaba. Mientras sus compañeras transitaban a mirar su realidad con nuevos ojos, a ser conscientes de lo que han hecho muchos años de sus vidas, Adhara se adentró a la problemática del cacao paralelamente desde la curiosidad y la ignorancia. Cuestión que la llevó a experimentar por cuenta propia la elaboración del chocolate tal como lo hacen en la sierra. “Cada paso hecho en esta primera experiencia haciendo chocolate, sentí que lo hacía con el corazón completamente puesto en cada momento, como si cuidara de un bebé que voy conociendo y acompañando conforme va creciendo” (Villamar, 2021, p. 90). Su experiencia la llevó a innovar: no adaptó lo que iba descubriendo a principios metodológicos inflexibles. Retomó, claro, lo que aprendió en la UVI, pero lo transformó:

A lo anterior le llamo mi *metodología de chocolate*, y no porque no sea “de a de veras” sino que descubrí, que, teniendo esta experiencia previa de elaboración, me ayudaría a introducirme en el campo, y a tener en mi persona y como estudiante, algo en lo que las comunidades pudiesen verse reflejadas. Esto para generar empatía, compartir ingredientes, procesos, y de esta manera estar en un constante intercambio de conocimientos y saberes alrededor del cacao y sus usos. (Villamar, 2021, p. 90)

En la UVI, dentro del conjunto de materias que se ofrecen, existen algunas llamadas metodológicas, que son desde donde se coordina el trabajo de investigación vinculada de las y los estudiantes. Pude participar durante cinco años en las reuniones de academia donde se

toman acuerdos sobre los procesos de investigación de los jóvenes y se habla de las experiencias que han tenido en campo. El o la docente de la materia metodológica coordina generalmente dicha información. Cruzando esa información que tengo como testigo con los procesos a los que he dado seguimiento, considero que, si bien existe un acuerdo tácito entre la comunidad académica sobre aquellos principios metodológicos que orientan a la UVI,¹⁰⁴ no se le exige al estudiante obedecer un mandato o seguir una receta. Ninguna de las siete investigaciones que conozco a profundidad llevó a cabo fielmente un plan elaborado de modo previo. Se trata de principios y pautas flexibles que las estudiantes traducen de acuerdo con las situaciones que viven y las necesidades que se les presentan.

Uno de los estudiantes comenta: “Realicé visitas, participé en asambleas, faenas comunitarias, principalmente en sus lugares de trabajo; nos adentramos en los diferentes tipos de trabajos que son manejados por las personas de la comunidad” (Tzanahua, 2021, p. 31). Otra terminó siendo mayordoma: la inmersión puede llegar a ser tan profunda, los vínculos laborales y afectivos tan sólidos, que el estudiante transita de ser acompañante, de ser útil para la gente, a un actor indispensable en la toma de decisiones de la comunidad. Porque, según las palabras de una egresada, se trata de una:

Convivencia realmente vinculante entre estudiantes y personas de las comunidades trabajadas, donde también son tomados y tomadas en cuenta niñas y niños, personas de la tercera edad que muchas veces son quienes refieren y aportan datos basados en la memoria, en la herencia cosmogónica y cultural que se expresa a través de la oralidad. (Villamar, 2021, p. 59)

Fui testigo de un ejemplo de la heterodoxia del trabajo metodológico en la UVI. Un egresado formó un grupo de música que, de manera —para mí— sorprendente, fue crucial en la

¹⁰⁴ Por ejemplo, se problematiza con la gente de las comunidades, se establecen acciones y/o alternativas conjuntas, se busca partir de los enfoques intercultural y de género y se hace investigación vinculada para contribuir al buen vivir de las comunidades.

comprensión de las problemáticas de los carboneros. Si bien existe en la UVI Tequila la tradición de propiciar redes con la comunidad a través de teatro —“Ella usaba el teatro y títeres para acercarse con la gente. Algunos meses después nos dimos cuenta de que teníamos buenos resultados con su metodología. Nos comenzó a enseñar a todos” (trabajador de *World Vision*, 2017, comunicación personal)—, yo no conocía casos donde la música fuera una oportunidad para vincularse. En palabras del ahora egresado, “La música me ayuda a saber qué piensa y quiere la gente. Después me di cuenta que lo que se logra es un proyecto colectivo, que tiene sentido para muchas personas y que pertenece a muchas personas” (Tzanahua, 2021, p. 90).

Otro elemento central en los procesos de investigación vinculada es el dominio de la lengua náhuatl. Cuatro estudiantes de siete de los que tuve la posibilidad de dar seguimiento hablan náhuatl, y las cuatro refieren su importancia para construir vínculos profundos donde prevalece la confianza: “También otra cosa importante ha sido poder trabajar desde la lengua náhuatl, porque es mi idioma cuando empecé a hablar. Es una ventaja que tuve porque la comunidad también lo utiliza, se ha generado mucha confianza a partir de ello” (Tzanahua, 2021, p. 32).

Mini-crónica: llegar de improviso

Un docente de la UVI me confió que cierto día, dentro del periodo de trabajo de campo, decidió ir de improviso a una comunidad donde se encontraba buena parte de sus estudiantes haciendo trabajo de vinculación. Preparó sus cosas y tomó el camión de “los Adelas” en Orizaba con destino Xochiojca. No es usual que en los semestres superiores se dé seguimiento al trabajo de campo. Por ello, ese día, no esperaban la visita del maestro.

Nuestro profesor llegó más o menos tarde, considerando las horas en las que comienza la actividad en la comunidad. Aproximadamente a las 10:30 de la mañana. Como tenía las planeaciones de todos, sabía, en papel, lo que estarían haciendo sus estudiantes. A esa hora correspondían talleres con niños en la escuela primaria “Lázaro Cárdenas del Río”. Luego de presentarse con las autoridades formales de la comunidad, el profesor se dirigió a la primaria. Se presentó con el director y le preguntó si podía acompañar a sus

estudiantes en las actividades. El director le respondió que no habían ido ese día los estudiantes. Que los había visto el día anterior un rato y que ya no habían vuelto. El profesor, sorprendido, se fue de la escuela después de ofrecer una disculpa.

Recorrió el pueblo con la ilusión de encontrarse con los jóvenes, sin éxito. Regresó a la escuela, comió algo. Cerca de la hora de la comida, se dio por vencido y fue a esperar la camioneta colectiva que lo llevaría hasta Zongolica. Llegando a Zongolica, agotado y desilusionado por no encontrar a sus estudiantes, vio a uno de ellos. Se dirigió a él, lo saludó. El joven, según las palabras de nuestro informante, puso una cara de extrema sorpresa. Improvisó una disculpa desarticulada que ni un maestro iluso e ingenuo creería.

¿Qué pasó con esos procesos de vinculación? ¿Qué tipo de procesos de habrán gestionado? El docente compartió su experiencia en academia y, en ese entonces, se intentaron tomar medidas para contrarrestar estas prácticas.

V.1.3 Mirar el mundo

Gracias a una mirada diacrónica del proceso formativo de estudiantes, pude identificar la presencia de un cambio cualitativo en la manera de entender y posicionarse en el mundo de las y los jóvenes estudiantes de la UVI. Si bien es complejo especificar su naturaleza, el cambio cualitativo se expresa en el desarrollo de saberes, en posicionamientos ético-políticos, en enfoques flexibles para entender la realidad y en capacidades autocríticas.

Un elemento principal de esta conciencia es la capacidad para mediar, enlazar y conectar saberes. De acuerdo con el testimonio de varias de las estudiantes, esta capacidad se desarrolló a partir de un profundo conflicto entre los conocimientos desarrollados por las personas de la comunidad y la academia convencional.

Freira llegó a la UVI por convicción. Antes de matricularse, pudo trabajar en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), programa federal creado para brindar servicios educativos en lugares con rezagos sociales significativos. En la UVI es sabido que las estudiantes que trabajaron en CONAFE tienen ya la simiente de laborar más allá de las aulas, al lado de la comunidad, con acciones de colaboración con la gente. Son extrovertidas y tienen cualidades de liderazgo. Freira intentó estudiar sociología, pero no la convenció el

enfoque de la licenciatura. Cuando escuchó información de la UVI, supo lo que tenía que hacer.

El perfil de Freira, anterior a la UVI, le dio las bases para valorar los conocimientos que tenía su gente. Aún no sabía nombrarlos ni reconocerlos del todo, pero intuía que un tesoro se escondía en su lengua y sus tradiciones. Cuando entró a la UVI nombró sus conocimientos y nombró procesos que estaban amainando esos saberes. Conoció la teoría detrás del desplazamiento lingüístico, nombró el fantasma que se encontraba detrás del racismo que ella observaba, lo llamó racionalidad moderna, idea de progreso, capitalismo tardío, colonialidad. Y se dio cuenta también que, inevitablemente, ese acto de nombrar llevaba una suerte de violencia, de una violencia de naturaleza epistémica. Y fue en ese momento cuando entró en conflicto:

Y había como encontronazos, porque en los textos se decía una cosa y en la comunidad otra, y entonces darle voz a la gente de la comunidad, darnos voz a nosotras (mi mamá, mi abuela –que ya no está, pero que me dejó dicho ciertas cosas–). Era interesante ver cómo todavía estando en la comunidad, veo muchas cosas que me recuerdan eso que he leído y dijo Fulanita de tal, diría que es esto o lo otro. Quiero seguir leyendo, quiero seguir escribiendo, pero ya no como Freira, sino que sea todo este grupo de personas que están aquí trabajando conmigo, y yo con ellos los que digan lo que somos, lo que seguimos viviendo y dialogar de frente con los investigadores que me tocó leer. (Freira, 2021, comunicación personal)

Ramón vivió de cerca un conflicto similar. Al poco tiempo de entrar a la UVI, se dio cuenta de que la universidad era diferente. Se percató que la comunidad docente promovía la valoración de los conocimientos de la gente de su comunidad. Que se impulsaba desde la universidad trabajar en campo, hablar con la gente, trabajar a su lado. Pero también observaba que el esfuerzo por comprender su realidad, en la UVI, muchas veces iba acompañado por lecturas que no correspondían con lo que él vivía. Él comenzó a observar este proceso, si no como una escisión, sí como una falta de correspondencia que aún lo orilla a hablar de mundos paralelos y, muchas veces, opuestos: academia y comunidad.

En todo mi proceso formativo, lo que intento es tener un pie dentro de la academia y otro en la comunidad. Yo diría que pie y medio en la comunidad y medio en la academia, asimilando y

reconociendo la importancia de pasar por este proceso en la Universidad pero también reconociendo la importancia de la comunidad. (Ramón, 2021, comunicación personal)

Con frecuencia, Ramón comparte la necesidad de crear otra academia, que tenga como motor el trabajo con la gente de las comunidades, porque allí “se hace teoría [...] porque el hacer milpa es una forma de hacer teoría” (Ramón, 2021, comunicación personal). Por una derivación lógica, suponemos que la academia que quiere transformar Ramón sería una estructura que genera conocimientos desvinculados con las distintas realidades de los pueblos indígenas. Y si bien reconoce bondades formativas en la UVI y en su actual casa de estudios, la UAM (cursa el doctorado en Desarrollo Rural), reconoce la existencia de obstáculos que evitan la pertinencia y la relevancia política de lo que él llama academia.

Adhara, por otra parte, tuvo un proceso casi idílico con su proyecto de vinculación, fue conociendo a productores de cacao en la región, trabajando con ellos, identificando posibilidades para enlazar conocimientos de personas de las zonas fría y cálida, visualizando una microempresa de chocolate, teniendo como base el comercio justo y la valoración de los conocimientos de los productores de la sierra. Sin embargo, fue testigo de un escenario donde un académico de la UV mostró un comportamiento que, a sus ojos, era poco comprometido con los pueblos indígenas, basado en una ética utilitarista.

Gracias a un afán por encontrar aliados en la universidad, Adhara se acercó con un académico del campus Xalapa, especialista en cacao. Entusiasta, se presentó con el investigador, le compartió su proyecto de investigación (sin detalles, pues su intuición le decía que debía esperar a conocer el trabajo del investigador para compartir con él hallazgos de su investigación), recalcándole que estaba interesada en crear redes de colaboración al interior de la universidad. El investigador se mostró interesado en todo momento, le hacía preguntas para ahondar en detalles del proyecto, sin compartir él sus propios intereses.

La nula retroalimentación del investigador hizo que aquella intuición de Adhara se convirtiera en recelo. Súbitamente ya no compartió más y esperó que el incómodo silencio orillara al investigador a compartir algo de sus investigaciones. Y resultó. Le comentó que en ese momento se encontraba en un proyecto muy interesante, apoyando a productores de

cacao a vincularse con Nestlé, en lo que la multinacional Suiza llama Plan Cocoa, que tiene, de acuerdo con información pública de la empresa, tres líneas de acción:

1. Cadena de suministro.
2. Rentabilidad.
3. Desarrollo social.

La primera busca promover una “compra directa con los productores de cacao”; la segunda promueve la incorporación de “sistemas productivos que les permiten incluso triplicar la productividad por hectárea, reducir el impacto ambiental, y lograr mayor rentabilidad”; y la tercera impulsa la capacitación “en técnicas productivas [...], apoyo a los productores a través de la implementación de medidas sustentables, lo cual le permite no sólo elevar la calidad de vida y su ingreso familiar”.¹⁰⁵

Adhara me recuerda que la experiencia de las comunidades con Nestlé para el caso del café no fue muy halagüeña. Promovieron la siembra de variedades de café no nativas de las regiones, usaron mucho fertilizante, provocando el paulatino establecimiento de monocultivo y degradando la tierra. El plan con el café aumentó la producción y las ganancias un tiempo, hasta que llegó la roya.

El investigador Jan Braunholz, en un artículo publicado en el suplemento “La jornada del campo” (2022), comenta que en un foro internacional donde directivos de Nestlé hablaban sobre un nuevo proyecto de café en México, preguntó al expositor varias cuestiones que dejaban al descubierto procesos poco éticos de la empresa. Cito textual el testimonio que refleja aquellos elementos que alimentaron el recelo de Adhara:

¹⁰⁵ Información obtenida de la página <https://www.nestle.com.mx/preguntas-frecuentes/desarrollo-rural/cocoa-plan>

Cuando pregunté por la política de precios de Nestlé en México y el proyecto de Nespresso en Veracruz, el Sr. Ranitzsch reaccionó con cierta indignación. Dijo literalmente: “¡Yo no soy de Nestlé, sino de Nespresso! Los murmullos de asombro llenaron la sala y yo no pude ocultar mi sonrisa. Le pregunté por qué había tantas protestas y huelgas. A lo que él respondió: “¿De dónde has sacado eso? Entonces: “¡De la organización de pequeños productores de café CNOC! Me contestó algo efervescente: “Conozco sus artículos”, a lo que yo le dije: “Bueno, entonces usted también conoce la situación local y los precios”, tras lo cual interrumpió y se fue. (Braunholz, 2022)

En el agudo artículo, el autor sentencia: “La empresa alimentaria Nestlé domina regiones enteras en México, especialmente en Veracruz y es la principal causa de una migración cada vez mayor” (Braunholz, 2022).

Adhara se muestra preocupada de que el Plan Cocoa siga un camino similar. De hecho, me comenta que pudo identificar que ya existen acercamientos entre gente de Nestlé con productores de cacao locales. Me comparte que buscan traer una variedad de cacao no presente en la región e implementar planes económicos similares a lo existente con el café, sin advertir las posibles consecuencias ambientales y económicas adversas.

Desde muy temprano las y los estudiantes desarrollan una conciencia que les permite percatarse de que la academia no es un espacio sin contradicciones. No puedo ubicar el momento exacto en el que la adquieren, porque varía de acuerdo con cada estudiante, pero lo que sí puedo determinar es que va relacionado con el aumento del compromiso de los jóvenes con su grupo de vinculación. Es decir: a mayor profundidad en su proceso de vinculación, mayor conciencia social.

Además, se puede afirmar que es el conflicto la simiente de esa conciencia. Sin el conflicto, al menos en el caso de las estudiantes con las que tuve oportunidad de trabajar, no se tendría una conciencia capaz de desarrollar la habilidad analítica de diferenciar, por ejemplo, prácticas académicas de prácticas en comunidad y, además, prácticas académicas que favorecen la vinculación comunitaria y prácticas que la anulan; acciones que generan lazos entre actores académicos y actores comunitarios, por un lado, y acciones que tienden a la acumulación vertical de conocimientos, por otro.

Este conflicto es propiciado por la estructura institucional de la UVI, sobre todo en su estructura discursiva (véase los dos programas de estudio de la UVI, el primero en 2005 y

el segundo en 2007). Ya en un trabajo anterior (Jiménez Moyo, 2014) hice notar que dicha estructura de la UVI favorece la identificación, sin demasiado sustento teórico, de antagonismos que ayudan a posicionar la identidad de la institución: de esta manera, tenemos como alteridad a occidente, la modernidad, el patriarcado y, claro, el capitalismo. Sin embargo, lo que en ese trabajo no se vislumbró fue el potencial pedagógico de dicha construcción discursiva.

Gracias al acompañamiento que pude realizar a varias egresadas de la UVI, identifiqué que ese esquema simple de buenos y malos funciona, en la mayoría de los casos, como presupuesto tanto en las discusiones en aulas, así como condicionando la elección de lecturas por parte de docentes y como orientador de acciones con los grupos de vinculación. Ese esquema parece complejizarse siempre a la par de una mayor profundidad de los procesos de vinculación comunitaria.

Muchas veces, este conflicto fue la base para que las estudiantes establecieran conexiones entre conocimientos comunitarios y conocimientos de disciplinas científicas que, si bien son afines a la UVI, no son sustanciales en el currículum formal:

Por lo tanto, al ir en esta fase haciendo revisión de bibliografía respecto al cultivo de cacao, la cosmogonía, la historia a nivel mesoamericano y el principal producto con el que se relaciona el cacao que es el chocolate, me encontré con propuestas como la agroecología, la soberanía alimentaria. (Villamar, 2020, p. 58)

En este trabajo se considera que es en los conflictos, en los enlaces, en las conexiones, en los diálogos y en las mediaciones donde la interculturalidad toma forma. Es por ello que nuestros “faros” teóricos son García Canclini y Dietz, pues sus trabajos reconocen esta realidad. Por otra parte, se identificó que la apropiación que demuestran las jóvenes de procesos interculturales complejos trasciende lo comprendido en los documentos fundacionales (para un análisis de lo comprendido en dichos documentos, ver Jiménez, 2014).

V.1.3.1 Conexiones y enlaces en sus procesos de movilidad

Luego de puntualizar que el conflicto es un elemento central en el desarrollo de una conciencia crítica de la comunidad estudiantil de la UVI, pasamos a abordar qué tipo de saberes conectan, enlazan y median; y, claro, cómo lo hacen.

Sofía Rojas comparte en su documento recepcional que, en su aventura en Chile, gracias a su participación en el programa de movilidad de la UV, conoció a un estudiante de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Católica de Temuco. El joven, luego de saber los motivos de la presencia de nuestra alumna, le comenta que conoce a egresadas mapuches. La conecta con ellas. Tienen una reunión donde comparten sus conocimientos y experiencias. En su documento refleja el fruto de esta y otras reuniones:

Conocer otro pueblo originario y su cultura, me permitió conocer y comparar la organización que tiene cada representante comunitario de cada pueblo. Me preguntaba si ellos tenían representantes comunitarios y cómo es su organización. En efecto, cuentan con representantes o autoridades socio políticas en el pueblo mapuche. Ellos y ellas cuentan con tres representantes: Lonco, Machi y Werquen. Cada uno se encarga de actividades, la designación es por linaje y es más espiritual, el ser Lonco es un cargo mayor. (Rojas, 2020, p. 99)

No es casual esta experiencia. Tuve la oportunidad de charlar con una estudiante de medicina, ahora egresada, quien tuvo también la oportunidad de hacer movilidad internacional, en su caso a Italia. Gracias a que la estudiante realizó su servicio social en la UVI Tequila, se percató del tipo de trabajo y de la naturaleza de las reflexiones generadas en la UVI. Me comentaba que, claro, ella tuvo muchos aprendizajes “interculturales” (un nuevo idioma, amigos de todo el mundo, adaptación a un modo de vida diferente); sin embargo, notaba que las y los estudiantes de la UVI que viajaban a otros países tenían “unos lentes que les permiten ver la diferencia, la otredad con mayor precisión” (Vicky, 2016, comunicación personal).

Adhara, en su aventura en Colombia, tampoco tardó en establecer contacto con estudiantes y docentes conocedores del café y del cacao. Aprendió de ellos y de la universidad, pues iba para “aprovechar otras disciplinas y oportunidades que ofrecía la Universidad y el pueblo de Colombia.” Freira, por otra parte, viajó a San Diego, California, en 2015, al conversatorio *Nahuatl Across Borders*, organizado por el *Center for U.S.-*

Mexican Studies de la Universidad de San Diego, California. Allí conversó con varias especialistas del náhuatl. Algunos hablaron sobre la enseñanza del náhuatl en California; comentaron acerca de estrategias de fortalecimiento de las diferentes variantes del náhuatl; Freira presentó el trabajo titulado “Usando el náhuatl en la UVI, Veracruz”. Se percató en su viaje de que muchas personas estaban interesadas en su lengua: “Me sorprendí que en otro país se interesaran más en mi lengua que en mi propio país”.

Los viajes de los y las estudiantes de la UVI, si bien también son iniciáticos en muchos aspectos, como para todo viajero, representan la consolidación de sus intereses de investigación y la oportunidad para establecer conexiones con expertos de otros países. Sofía regresó a México motivada para continuar profundizando en su proyecto de investigación vinculada, contrastando los diferentes sistemas de cargos para los mapuches en Chile y para los nahuas en México; Adhara compartió en la sierra de Zongolica los conocimientos que adquirió en Colombia sobre el cacao; mientras Freira profundizaba su conocimiento del náhuatl contrastando su experiencia con otras de diferentes horizontes geográficos. La vinculación establecida por Freira la llevó, incluso, a realizar un trabajo remunerado con un investigador danés Magnus Pharao Hansen, experto en la lengua náhuatl.

V.1.3.2 Diálogos entre grupos etarios diferentes

Otra cosa común en las conexiones de saberes que lograron las estudiantes, es que tuvieron la capacidad analítica de identificar que la diferencia etaria condicionaba cómo eran vistas ellas y cómo se desarrollaban los procesos que trabajaban junto con su grupo de vinculación:

Quienes cuentan la historia del cacao y los usos rituales del chocolate en la Sierra, quienes aún conservan los saberes alrededor de la siembra y cosecha, de los ingredientes y recetas, son los abuelos y abuelas. El diálogo intergeneracional entre los jóvenes y los y las ancianas, se ve nulo en la actualidad, ya que los entornos bioculturales se presentan distintos con cada generación y, a su vez, la generación se presenta distinta a su medio. (Villamar, 2020, p. 19)

Hay poca extrañeza en la UVI al valorar esta capacidad, seguramente por estar muy cerca del proceso. Pero nada tiene de baladí. Implica el reconocimiento de que en una cultura existen diferencias para interpretar la realidad; además, de que los diferentes grupos etarios se ubican

en el espacio social desde su propio rol dentro de la cultura; y, por si esto fuera poco, de que si ellos, como sujetos de esa cultura, no promueven lazos entre las diferentes generaciones, prácticas culturales enteras desaparecerán, teniendo como destino el olvido o el recuerdo en museos de las ciudades.

No encuentro una estudiante que no haya buscado establecer conexiones entre los conocimientos de los abuelos y la niñez o la juventud de sus comunidades. Sofía visitaba escuelas primarias y secundarias para dar a conocer las funciones del Mandón, en Tlilapan; Freira gestionó una escuela comunitaria en Tequila, donde comparte con la niñez conocimientos lingüísticos y agrícolas de los adultos y abuelos; Eleazar se dejaba acompañar por niños mientras trabajaba elaborando carbón en Atlahuilco, además de organizar un grupo musical compuesto por otros jóvenes, quienes participaban en su grupo de vinculación; Antonia trabajó con niños de Tlaquilpa la importancia de usar con equilibrio los bosques, a la par que daba seguimiento con ellos a las festividades que tenían, de una u otra manera, que ver con el bosque; Blanca acompañó los conocimientos de las señoras de Zongolica acerca de la comida y la cocina, creando a la par un colectivo que promueve el saber culinario de la región entre toda la población; Fabricia incluso gestionó una biblioteca infantil en Zomajapa, que es ahora más como un centro cultural que como una biblioteca común, donde se dan talleres y actividades relacionadas con el saneamiento del río y con los saberes de su gente; Mary Jose realiza talleres de medicina tradicional en Orizaba, junto con señoras y jóvenes; y, finalmente, Antonio promueve en jóvenes el reconocimiento de procesos de violencia en Rafael Delgado, mientras construye con su grupo de vinculación alternativas de socialización en jóvenes.

Si bien no puedo afirmar que esto es general a toda la comunidad estudiantil de la UVI, llama la atención que todos los trabajos con los que profundicé mi conocimiento de los procesos de vinculación, cuenten con esta característica. Algún juicio ingenuo y bienintencionado, supondría que, por mi función docente, pude haber intencionado esta cualidad en las estudiantes. Sin embargo, debo compartir que la mitad de los trabajos ya estaban en etapas avanzadas cuando inicié la observación, con procesos de vinculación ya maduros y profundos.

V.1.3.3 Conexiones intraculturales

Pude ser testigo de otra expresión de los procesos de vinculación de la UVI. En un caso, la gestión realizada por Adhara contempló la articulación de una fortaleza de una región de la sierra, donde producen cacao, con otra donde consumen productos derivados del cacao, como memelitas o atoles de chocolate.

La paradoja de que en el municipio de Zongolica las familias productoras de cacao se queden durante varios meses con la cosecha de semilla a causa de no tener un mercado seguro donde ofertar, mientras que en Tlaquilpa constantemente buscan cacao para hacer su propio chocolate, mientras que este es traído de fuera de la región. (Villamar, 2020, p. 20)

Esta capacidad, normalizada en la UVI, implica varias cualidades que asombran a quienes no nos formamos en una institución como la UVI: requiere de conocimiento de las fortalezas y necesidades de varias comunidades, inmersión profunda en la región, capacidad para persuadir a sus interlocutores sobre la bondad de un posible enlace de conocimientos, compromiso para dar seguimiento al proceso e, incluso, cierta resiliencia para trascender dificultades intrínsecas de cualquier relación intercultural.

Comenta Adhara en su trabajo una reflexión que abona a nuestra línea argumental:

Sí creí en mi participación a través de la mediación, entre la zona cálida y la zona fría para su mutuo conocimiento relacionado al cacao y sus procesos; así como para una actividad regional de colaboración a partir del consumo de sus propias cosechas, haciendo visible interregionalmente la existencia del cacao en la Sierra de Zongolica (Villamar, 2020, p. 25).

Las conexiones y los enlaces que desarrollaron las estudiantes implicaron el enlace entre la perspectiva ético-política de la UVI con su propia cosmovisión. Por ejemplo, me sorprendió que, tanto en nuestras entrevistas como en su documento recepcional, Eleazar relatara que es esencial para elaborar carbón una actitud de agradecimiento con la tierra. Porque lo contrario afecta la producción: “[...] siempre que se va al trabajo no se tiene que llegar con enojo, con

una cara diferente, o pensando ideas, [...] eso lo siente la madre tierra, se puede mandar una señal de la cual nos arrepintamos” (Tzanahua, 2020, p. 12).

Estoy muy consciente que esta conexión no fue impulsada por docente alguno. Quienes dimos seguimiento a su trabajo, ya sea a través de asesorías o bien leyendo su documento y sugiriendo mejoras, no conocemos las entrañas del universo simbólico del que nos habla Eleazar en el párrafo anterior. Implica el reconocimiento de elementos simbólicos que condicionan el buen desarrollo del proceso de elaborar carbón; y no únicamente eso, representa que le confiere validez para decirse y escribirse en un documento de la universidad porque tiene valor para analizar un proceso cultural. Esto me parece central mostrarlo: en su documento y en su relato dialogan conocimientos científicos y conocimientos suyos, de su familia, de su comunidad, conocimientos inveterados que vienen, para el caso del carbón, al menos, de cuatro generaciones atrás.

V.1.3.4 Comprensión crítica de la realidad

La transformación de la conciencia de las jóvenes implica no únicamente la capacidad analítica de identificar conocimientos que pueden ser enlazados y la habilidad para ponerlos en diálogo, sino también una comprensión crítica de la realidad, que las ha llevado a cuestionar desde el modelo económico y político del mundo occidental, hasta las relaciones de poder en sus comunidades; desde el racismo sistémico del sistema educativo hasta la desigualdad económica en sus regiones y en el país.

La conciencia crítica de varias de ellas puede ir desde cuestionamientos a nociones abstractas, hasta el rechazo de prácticas injustas muy concretas. Por ejemplo, está muy presente, tanto en sus testimonios como en sus trabajos escritos, una crítica a la noción de desarrollo: “Desde la UVI analizamos el desarrollo, así que hay que ver desde qué punto de vista vemos el desarrollo, porque pueden pensar que es desde lo tecnológico y hay comunidades indígenas donde se piensa el desarrollo desde otro enfoque” (Adhara, 2020, comunicación personal).

En un trabajo anterior (Jiménez Moyo, 2014) puntalicé que los documentos fundacionales de la UVI (2005; 2007) mostraban un distanciamiento de la visión teleológica

de desarrollo, propia de la modernidad. Recordemos que la visión hegemónica de desarrollo, en el mundo occidental, va emparentada con la noción moderna de progreso. Se piensa en un estado de cosas ideal que proveerá de bienestar y prosperidad a la población, respetando la libertad y la dignidad de las personas. Generalmente esta visión se encuentra emparentada con la industrialización, con la vida en las ciudades, con el sistema económico capitalista y con la democracia liberal. La alternativa a la visión hegemónica de desarrollo abreva de la filosofía andina, que promueve el *sumak kawsay* o buen vivir donde existe “una relación armónica entre los seres humanos con la naturaleza” (SENPLADES, 2013, p. 34). Sólo he encontrado un documento sobre la UVI donde se establezca qué es el buen vivir (Olivera, 2013). Queda, sin embargo, claro lo que no es. Por descarte podemos inferir su significado y sentido. Una egresada de la UVI reflexiona al respecto: “La visión de desarrollo considera la naturaleza como un recurso. Se confunde el buen vivir con la modernización, ocasionando que los recursos naturales no se contemplen de manera armónica con la cosmovisión de los pueblos” (Sánchez, 2021, p.20).

Lo que he podido observar, tanto en sus testimonios como en sus trabajos escritos, es que los y las jóvenes no reflexionan con amplitud las nociones como capitalismo, colonialismo o modernidad o desarrollo. Hay una carencia de fundamentación y de comprensión abstracta de dichas nociones clave en sus discursos. Sin embargo, estas nociones son usadas en juicios sobre problemáticas concretas que enfrentaron en su proceso formativo. Y eso permite establecer su sentido. Sobre la noción de desarrollo se dice:

En las comunidades indígenas se fueron influenciando por la idea de progresar. Muchos piensan que lo primero y más importante es aprender a leer. La llegada de la educación básica fue para alfabetizar a las personas y muchos de ellos se olvidaron de sus recursos. Pero, qué sucede con el paso del tiempo, ellos adoptaron otro modo de vivir y dejan al olvido ciertos conocimientos de su forma de vivir, utilizando sus recursos de manera desproporcionada, con la intención de entrar al juego del mundo moderno (Sánchez, 2021, p.20).

Hay otras áreas donde los y las jóvenes usan nociones abstractas en situaciones concretas. Una de ellas es la academia. Mi experiencia dicta que la comunidad estudiantil, conforme desarrolla una autovaloración positiva de su identidad y su cultura, es capaz de identificar

que los conocimientos que adquiere y construye en el salón de clases (si bien muchos de estos son parte de una naciente conciencia crítica de su realidad) son cualitativamente diferentes a los que posee la gente de su comunidad (de sus padres o de sus abuelos). Y no sólo se da cuenta de ello: se percata también de que muchas veces ocurre una apropiación no consensuada por parte de algunos miembros de la comunidad académica de aquellos conocimientos que otrora considerara sin importancia y que paulatinamente comienza a valorar como altamente significativos. Es por ello que, gracias a este proceso, son capaces de distanciarse de la academia y desarrollar un juicio crítico de ella. Por ejemplo, Ramón considera que:

Es importante pensar la academia como un espacio en donde se reproducen procesos coloniales, de dominación epistémica, de invisibilización epistemológica, de los conocimientos, de las sabidurías, de las lenguas originarias, pero que, a la vez, es un escenario de disputa, en donde nosotros tenemos la gran encomienda de estar proponiendo procesos alternativos, de generación de conocimientos, con pueblos originarios, porque es importante reconocer este carácter de monismo cultural que tiene la universidad, que opera bajo ese paradigma y que si entonces ese paradigma está instalado en la universidad, en la universidad convencional, en donde nos estamos formando también nosotros, es importante reconocerlo, criticarlo, cuestionarlo, y poner procesos alternativos de generación de conocimiento. (Ramón, 2021, comunicación personal)

He tenido la fortuna de observar también que esa conciencia crítica hacia la academia va acompañada de un impulso por transformarla, por considerarse sujetos que pueden transformar prácticas coloniales dentro de la universidad. Adhara, por ejemplo, comparte su testimonio en el que deja claro que buscó construir un proceso distinto al extractivista. Nos compartió que, durante su proceso de investigación vinculada, tuvo la posibilidad de conocer también “esa rama de la investigación sobre el cacao que va al extractivismo, a partir de empresas transnacionales, y saber que yo no quería ese camino” (Adhara, 2021, comunicación personal).

Ramón, por su parte, es enfático cuando se le pregunta por alternativas a la academia convencional. Nos comparte:

No hay que leer en la universidad ni escuchar a los profesores para luego hacer teoría sobre los pueblos originarios, sino que es al revés, escuchar a la gente de las comunidades, a los milperos, a este pensamiento potente de que la milpa puede salvarnos de la crisis. (Ramón, 2021, comunicación personal)

Otra dimensión en la que se vislumbra una conciencia crítica de nociones abstractas en situaciones concretas de sus investigaciones vinculadas, consiste en los procesos productivos de sus comunidades. Identifican que su naturaleza ha sido modificada, pues observan que su base es una relación utilitaria con la naturaleza. En su documento recepcional, Antonia considera que “tales cambios tan visibles, pudieran tener su origen en el colonialismo y en el racismo hacia los pueblos indígenas” (Sánchez, 2021, p. 16).

Su conciencia crítica se muestra muy nítida cuando leemos reflexiones como la siguiente:

Considero que el capitalismo y el colonialismo se han articulado, pues, ¿por qué los trabajos que se realizan en los territorios rurales e indígenas son los que menos se valoran económicamente?, ¿por qué la gente de las comunidades siempre es la que tiene que irse de su territorio para poder tener acceso a mayores recursos económicos?, o también, ¿por qué las circunstancias obligan a la gente a terminar con sus recursos naturales con el fin de obtener ganancias económicas? Esto se explica por un proceso colonial, en el que se ha reproducido un desequilibrio y una relación desigual entre la población no indígena e indígena. (Sánchez, 2021, p. 17)

Es verdad que ni en sus documentos ni en sus testimonios se encuentra una fundamentación de sus juicios críticos. Lo que se observa es que remiten a autores cuyos juicios son similares como apoyo a sus reflexiones. Esto es sin duda un faltante del desarrollo crítico de los estudiantes de la UVI. Pero es un faltante que no parece minar su conciencia crítica sobre su realidad concreta. Quizá usen nociones abstractas sin sustento; sin embargo, su capacidad para estar alertas de circunstancias injustas que los afectan como sujetos y como pueblo parece intacta. Por ejemplo, Eleazar se pregunta, durante su proceso de vinculación, por qué ellos, como productores de carbón, desconocen el precio último del carbón en los centros comerciales de Puebla o de Orizaba. Luego de investigar el destino de ese carbón, dándole seguimiento desde su producción hasta su destino final, reflexiona:

Los coyotes del municipio de Mendoza y de Xoxocotla lo llevan más lejos. [...] lo han transportado hasta la ciudad de Puebla. Estas personas han llevado grandes cantidades de carbón. Ganan más que nosotros como productores. [...] los coyotes lo revenden a un precio más alto. Podemos observar que en la comunidad lo vendemos a seis pesos el kilo y en las tiendas aparece en dieciocho pesos el kilo. El coyote dobla el precio y finalmente en las tiendas se triplica su precio. (Tzanahua, 2021, p. 21)

Cuando soy testigo de procesos como estos me pregunto si esta conciencia crítica que ha desarrollado el estudiante puede ubicarlo, dentro de su contexto social y cultural, en un rol diferente, como un sujeto capaz de exigir mejores condiciones comerciales o de establecer nuevos mecanismos internos para no necesitar del coyotaje. Su reflexión crítica llegó hasta mí, como un consumidor ocasional de carbón, cuestión que me sorprendió. Vi reflejada dicha advertencia en un párrafo que me parece que cifra lo que busco argumentar:

Pienso que la enajenación y la falta de conocimiento sobre el proceso no sólo es exclusivo del productor. El consumidor se encuentra en una situación similar. Él sólo compra sin ningún tipo de riesgo, sin saber cómo se produce en este caso el carbón, y qué riesgos conlleva ello. Muchas veces no se imagina la diferencia de precio que hay entre el precio que da el productor, el precio que usa el coyote y, finalmente, el precio de los establecimientos comerciales. Hay mucho desconocimiento alrededor de este proceso. (Tzanahua, 2021, p. 22)

Freira, por su parte, sin llamarle enajenación a lo que observaba, puntualizó algo similar: “Yo llegaba y me decían: queremos proyectos productivos, que trabajes para que nosotros sepamos cómo criar borregos, cómo criar pollos y cómo tener ganado, para que nos deje, porque somos pobres” (Freira, 2021, comunicación personal). Lo que advierte Freira es un condicionamiento de la gente de las comunidades, ocasionado por las reiteradas políticas públicas que favorecen un tipo de trabajo comunitario, demostrando un análisis crítico no sólo de las políticas públicas, sino de la actitud de su propia gente.

Cuando acompañé a los familiares de las estudiantes, me compartían que una actitud de sus hijas desarrollada en la UVI fue la de exigir sus derechos. Sus palabras fueron otras, como “pelear”, por ejemplo. Sin embargo, el sentido de la palabra *pelear* en sus testimonios

se entendía perfectamente como la capacidad de identificar una situación injusta y exigir su resolución o convocar a otras personas para preparar una alternativa. Al respecto, Sofía menciona que aprendió a “expresarse más”, “a pelear”, dice su madre, entre risas. “Pero uno a veces no se da cuenta, no sabía. Pero ya una va viendo.” Y comparte un ejemplo: “Nos compusieron la calle. No nos avisaron y les dije que había que organizarnos. Si van a hacer las cosas que queden bien porque ellos van de salida y ¿dónde queda el recurso? Y es para el pueblo” (Sol, 2021, comunicación personal).

Adhara nos habla de una experiencia de naturaleza similar. Ella tuvo la oportunidad de ser consejera alumna. Allí conoció las prácticas cotidianas de sus pares en los eventos académicos. Observaba con desconfianza la actitud acrítica, casi inercial, en la región Orizaba-Córdoba, del apoyo estudiantil a las decisiones de las autoridades universitarias. Al poco tiempo de tomar el cargo, decidió ir por un camino diferente:

Me acuerdo que en uno regional [Consejo Regional Universitario] me levanté y hablé sobre una carrera, otra licenciatura que se iba a abrir, no me acuerdo qué fue, y hablé desde un punto de vista, un enfoque que había desarrollado en la UVI. Sí hablé y dije que en la UVI vemos desde otro enfoque el asunto. Fundamenté la participación a partir de los conocimientos de la UVI y todos callados porque no están acostumbrados a que uno les replique y no saben qué hacer, no les queda más que seguir con el protocolo que ya está, votar o abstenerse y ya está. Los puntos quedan aprobados y ya. (Adhara, 2020, comunicación personal)

La mamá de Adhara nos comparte al respecto: “En la UVI aprendió a defender sus derechos, como trabajadores” (2021, comunicación personal). Su capacidad para identificar situaciones injustas se extiende de sus procesos de vinculación a su vida comunitaria y en lo personal, con su familia, sus amigos y parejas: “En cuestiones familiares yo entraba en conflicto por cosas que veíamos en la escuela, en cuestiones de religión, me di cuenta de que hay cosas que no son como tal y comencé a cuestionarme” (Sofía, 2021, comunicación personal). Sofía también nos comparte una reflexión que ahondaremos más adelante: su capacidad crítica ha modificado sus relaciones interpersonales con sus amigos y pareja. Nos comparte que, a mediados de la carrera, comenzó a “analizar cómo se comportaban mis

amigos y eso me permitía decir, tal vez: no, no, esto no conviene. Quizá por eso estoy sola” (2021, comunicación personal).

Y finalmente, deseo mostrar un elemento desarrollado en algunas de los y las estudiantes: el reconocimiento de la conciencia histórica. Sobre este punto, varios docentes de la UVI han expresado en repetidas ocasiones que los trabajos de los jóvenes carecen de una reflexión histórica de sus contextos. Y, efectivamente, si uno hace una revisión rápida a los índices de los documentos recepcionales no se encuentran apartados dedicados a la historia de su comunidad ni de su región. Esto lleva a pensar que, sistemáticamente, en la UVI se privilegia una perspectiva sincrónica, sin considerar un cruce con un enfoque diacrónico. Es por ello que dialogué con las estudiantes sobre esta opinión de algún sector de la comunidad académica de la UVI. A lo que respondieron afirmativamente, comentando que sólo la Experiencia Educativa (o materia) de “Historia, territorio e identidad” considera importante esta perspectiva. Gracias a la posibilidad de conversar con ellas durante un periodo prolongado, pude dirigir esta perspectiva en sus reflexiones finales. Antonia, por ejemplo, reflexionó en su proceso lo siguiente:

Y algo fundamental que me ha dejado la experiencia como gestora intercultural en la comunidad es que las acciones deben partir de una conciencia de la historia y de un conocimiento del lugar, para que tengan una vinculación con la gente, manteniendo la confianza y la honestidad. (Antonia, 2021, comunicación personal)

La lectura crítica de la realidad de las estudiantes se expresa en otras reflexiones y acciones; sin embargo, se consideró que son de tal profundidad que merecían ser abordadas en apartados específicos, pues intervienen elementos teóricos y axiológicos de mucha complejidad, como su capacidad para leer en clave de género y con perspectiva feminista los procesos académicos y personales.

V.1.3.5 Identidades emergentes

Cuando somos testigos de procesos reivindicatorios de movimientos sociales indígenas, es frecuente que se muestre a los interlocutores como sujetos con identidades esencializadas. Tanto quienes representan las instituciones del estado nacional como muchos actores de los movimientos sociales indígenas ubican la identidad indígena como una subjetividad enlazada con el campo, con el ámbito rural, con una lengua minoritaria, con atuendos supuestamente característicos a su cultura y con clases sociales precarizadas. Las razones son varias y van desde la reproducción de un indigenismo racista hasta una razón estratégica para obtener dividendos políticos y/o económicos (Dietz, 2016, p. 56).

Esta imagen, repetida hasta el cansancio en un espejo claramente colonial, no se corresponde, sin embargo, con la realidad. Lo que observamos quienes estudiamos procesos culturales e identitarios de jóvenes indígenas es la emergencia de actores con identidades complejas y con una capacidad para repensarlas, reapropiarlas e, incluso, utilizarlas para fines políticos, académicos y económicos.

Recuerdo muy bien el testimonio de Freira, quien me compartió que vivió procesos identitarios conflictivos como estudiante dentro de su propia comunidad, al extremo de que su propia gente le decía que ella no era indígena:

La propia comunidad me dijo “Es que tú no eres indígena, porque no vives como nosotros, porque tú todo el tiempo has estado estudiando y trabajando y sólo llegas a la comunidad a dormir y, a parte, vives sola; ¿qué mujer de la comunidad vive sola?, ¿qué mujer de la comunidad está en la universidad? Tú no eres indígena”. (Freira, 2021, comunicación personal)

La convivencia con estudiantes y sus familiares en la región de la sierra de Zongolica desde hace más de diez años, me ha permitido percatarme de que la reacción de la comunidad de la que habla Freira no puede ni debe generalizarse, pues no corresponde con otro tipo de respuestas a otras estudiantes. La reacción hacia Freira, sin embargo, muestra la complejidad existencial que pueden vivir, en determinadas circunstancias, estudiantes mujeres con cualidades diferentes al estereotipo de la mujer en la sierra, con un comportamiento más cercano a lo que la gente espera que haga un hombre, por ejemplo.

Por otra parte, Ramón, en otro contexto, en la Huasteca, ha experimentado una situación similar, pues su formación académica, a pesar de tratarse de una formación heterodoxa como la experimentada en la UVI y los posgrados de Desarrollo Regional de la UAM, ha posibilitado la apropiación de conocimientos y actitudes que han modificado el modo como es visto el estudiante en su comunidad, tanto que Ramón, por momentos, se siente en “el limbo, ni de aquí ni de allá” (2021, comunicación personal). Tampoco son vistos con naturalidad en el ámbito académico convencional. En testimonio de Freira al respecto coincide con la perspectiva de Ramón:

Hasta ahora me ha pasado, me he encontrado con catedráticos fuera y me han dicho: “Te recomiendo esta lectura, es fácil de entender, yo creo que tú sí lo vas a entender”, como si yo que ahora soy licenciada, no pudiera leer una lectura muy pesada porque soy indígena. Yo he sentido ese “privilegio” de ser mujer y estar en la universidad que yo creo que no es tanto un privilegio porque por un lado me está poniendo en desventaja en mi comunidad, porque en la comunidad dicen: “Freira no es del todo mujer de la comunidad porque aunque está aquí ella no echa tortillas, ella no hace ciertas cosas, entonces es un poco de afuera.” Y, por otro lado, en la academia me siguen viendo como la mujer indígena que se quiere parar en un espacio donde no le corresponde. (Freira, 2021, comunicación personal)

Esta descolocación, para la mayoría de los y las estudiantes, les hizo cuestionarse sobre su identidad. Los procesos conflictivos, las conexiones intencionadas por la universidad, les orilla a una pregunta fundamental: ¿quién soy? o, en su caso, ¿quiénes somos? La falta de certeza respecto de la identidad de jóvenes en la sierra no es nueva. Es conocido en la zona que muchos jóvenes que regresan de EUA de su experiencia migrante manifiestan sensaciones similares. Sin embargo, es justo afirmar que las actitudes y decisiones que toman los y las estudiantes de la UVI ante tal crisis en su identidad consiste en volver a sus comunidades, con un enfoque que reconoce valor, incluso a aquellas voces que cuestionan, con humildad, para estar abiertas a reaprender de la comunidad; a diferencia del desdén a los conocimientos y formas de vida comunitarias que, a juicio de varios estudiantes, muestran muchos “retornados” de EUA.

La actitud de la que hablo se muestra muy bien en esta reflexión de Ramón:

Me he aferrado al espacio que siento yo es el más importante para mí, que es el espacio comunitario, que es donde siento que hay que estar luchando todo el tiempo y sacando la mano de vez en cuando para dar cosas a la academia o a esos espacios de afuera para que sepan lo que estamos haciendo aquí, porque creo que es importante. (Ramón, 2021, comunicación personal)

Freira mostró una actitud similar. Platicó con su mamá, se desahogó. Su madre la escuchó con atención, sin juzgarla. Luego le dijo: “Recuerda que para pedir algo, debes llevar una ofrenda. Lleva un pancito y dales (a doña Concha, a don Güero), llévalos, díles que te platiquen.” Su actitud cambió después de esto:

Recuerdo que dije, pues no hay de otra, tengo que entrar y comencé a ir a las reuniones, empecé a ir a las faenas, la gente me tiraba de loca y no tomaban en cuenta mi opinión y después ya como que me iban tomando en cuenta y dos años después, casi por finalizar la investigación pues resulta que yo ya me sentía integrante de la comunidad, me di cuenta que ya lo era porque el cambio de los representantes de la comunidad y sale la propuesta de que Freira sea la representante de la comunidad y pues dije: sí, ya estoy. (Freira, 2021, comunicación personal)

En este punto hago una pausa, para resaltar el papel pedagógico de la madre de Freira. Sin ella, quizá, su actitud habría sido otra. Una actitud que tampoco es desconocida en la sierra de Zongolica: culpar a la comunidad, a sus mujeres y hombres, de no comprender lo que realmente necesitan. Esta actitud ya ha sido descrita con mayor profusión en el apartado contextual, donde mostramos que, sobre todo quienes han trabajado en las dependencias estatales y federales, mismos que persiguen el objetivo de contribuir al desarrollo de las comunidades, al observar el fracaso de los programas productivos, concluyen que el problema está en la comunidad, no en el enfoque de las instituciones del estado.

Muchos y muchas estudiantes de la UVI logran alimentar una conciencia que mira a la gente de sus comunidades como verdaderos maestros. Transitando de realizar sus actividades diarias casi de manera inercial, de cultivar relaciones superficiales con mucha gente de su comunidad, a atesorar a las personas como poseedoras de conocimientos valiosos para la región y más allá; a valorarlas como maestras y maestros, como sabios que nutren un sentido del mundo que, muchas veces, se encuentra en riesgo.

Ramón es un ejemplo claro de esta transformación:

En mi caso fue un proceso de reaprendizaje contrario, de volver a aprender que en las comunidades originarias existen protocolos y rituales de diferentes magnitudes, que es importante conocer y poder respetar para acceder a este tipo de espacios. Ser macehuales, ser nahuas y aparte ser investigadores, pues creo que nos coloca en una posición privilegiada, en el sentido de que nos permite transitar entre los saberes originarios, las dinámicas de nuestros pueblos, pero también cuestionar y estar en constante diálogo con los saberes académicos, con el mundo de la academia. Primero me reconozco como macehual, luego como milpero y luego como académico. Yo estoy en la academia porque creo que incluso en la academia se puede hacer milpa, pues. (Ramón, 2021, comunicación personal)

Mirar la experiencia de las jóvenes poniendo atención a los cruces, a las zonas (materiales y simbólicas) conflictivas, a las interacciones, me posibilita identificar la existencia de un fenómeno presente en ellas, que podríamos llamar *circuitos de conciencia crítica*, pues demuestran capacidades para transitar críticamente entre comunidades reales y simbólicas diferentes. Dichos circuitos están constituidos por conocimientos, habilidades y actitudes, pues conocen dinámicas propias tanto de comunidades académicas convencionales como de comunidades rurales e indígenas; además de mostrar habilidades para involucrarse en dichas dinámicas y para comprenderlas a través de la comparación y el contraste; mostrando respeto, autocrítica e iniciativa para cambiar las cosas que critican. Claro que no debe generalizarse. Sería un error pensar la existencia de circuitos de conciencia crítica en toda la comunidad estudiantil de la UVI. Lo que afirmo es que los casos analizados muestran condiciones estructurales, favorecidas por la UVI y por las dinámicas culturales de la región, para que dichos circuitos se desarrollen, sobre todo, en aquellos procesos que requieren respuestas ante los desafíos de la diversidad, como son la movilidad estudiantil o sus procesos de investigación vinculada.

Algunas veces las jóvenes usan esos circuitos, apoyadas en esquemas discursivos como “dentro” y “afuera” o “arriba” y “abajo”. Por ejemplo, en el documento recepcional de Sofía se lee lo siguiente: “Es más fácil mirar un proceso desde dentro que desde afuera, pero a la vez es algo contradictorio, porque al principio me costó mediar y separar las cosas, poder analizar con un aspecto más amplio y crítico” (Rojas, 2020, p. 108). Otro ejemplo es Adhara,

cuya experiencia muestra su capacidad de entrar y salir al mundo simbólico de la comunidad de sus abuelos con otra perspectiva:

Mirar Tlaquilpa desde esa perspectiva de la UVI pues sí fue diferente y me hizo ver que hay cosas que uno puede ver, y que no debe uno dar por hecho cosas sólo porque están ahí, ya que se pueden ver desde otra perspectiva. (Adhara, 2021, comunicación personal)

He tenido la oportunidad de ser testigo de la evolución del trabajo y de la vida de las estudiantes, he podido identificar que los circuitos de conciencia crítica forman parte de su identidad como profesionistas, incluso de su vida cotidiana, como mujeres jóvenes, como madres de familia, como amigas, hijas y hermanas y como ciudadanas.

Para cerrar este apartado, quisiera llevar estas reflexiones al terreno más teórico, pues, considero, nos permite entrever un cambio cultural trascendente. Somos testigos del dinamismo de las capacidades y los conocimientos de jóvenes que estudian en una UI del estado de Veracruz. El dinamismo al que hacemos referencia se nutre del movimiento cultural acelerado de su región, donde en la primera década del nuevo siglo es ubicada una UI, que es parte de una oferta de educación superior que se amplía y diversifica. El Instituto Tecnológico de Zongolica y la UVI dinamizan la economía de la región, al mismo tiempo que promueven la emergencia de un actor social. Esta realidad se puede entender si partimos de nociones heterodoxas de identidad y cultura. Tal como lo propusimos en el apartado teórico, la cultura no puede entenderse como un sistema simbólico, coherente y delimitado (Rockwell, 2018, p. 315), sino como una organización de la diversidad (García Castaño *et al.*, 1997). Estas jóvenes nos muestran que es posible transitar entre mundos reales y simbólicos diferentes, desiguales y diversos. Dicho tránsito no está exento de conflictos o desavenencias; de sinsentidos o paradojas. En muchas ocasiones les ha dolido ser mirados con recelo por su propia gente; han tenido que volverse más fuertes para luchar contra la exclusión en espacios donde la población indígena no era considerada importante. Los circuitos de conciencia crítica se formaron rompiendo cadenas simbólicas que mantenían el sentido de mundos de los que quedan sólo escombros.

Ahora que los y las jóvenes son capaces de, conscientemente, transitar de un contexto a otro, van rehaciendo su inventario de aquellos repertorios de atributos culturales (Giménez,

2004, p. 85) que le dan sentido a sus vidas. Como investigador, me asombra la capacidad que varias de ellas muestran para hacer uso político de sus rasgos culturales en contextos ajenos, en mundos simbólicos distantes, en suma, de construir etnicidad, como es pensada por Buenfil y Granja (2002, p. 37). Y me asombra porque es patrimonio de toda la humanidad el saber que cruzar fronteras, reales o simbólicas, siembra desgarros en la conciencia, obligando al viajero a vivir lutos internos, a reconstruir la memoria, a vislumbrar una esperanza y, por si esto fuera poco, a responsabilizarse por imaginar su futuro en condiciones nuevas.

Estas capacidades van acompañadas, generalmente, por la capacidad de interpretar de manera flexible la identidad y la cultura. Esta dimensión de su conciencia se muestra cuando reflexionan sobre los cambios que impulsan en sus comunidades. Por ejemplo Sofía, quien comprendió tanto la figura del Mandón en Jalapilla, Veracruz, que se dio cuenta de que si no se modificaban ciertas prácticas, la figura acabaría siendo cooptada por los partidos políticos y por las autoridades municipales; y, además, identificó que si no había una transformación acerca de la manera en la que son valoradas las mujeres, en la naturaleza misma de la práctica cultural, terminaría siendo infértil la figura del mandón, pues estaría negándose a cambios estructurales que rebasan dicha manifestación comunitaria. Sofía argumenta que las comunidades “no son estáticas y constantemente están en movimiento, pero también están en el acto de permanencia en los territorios donde tuvieron la fortuna de conocer a sus abuelos y bisabuelos y que sintieran un arraigo con la tierra” (Rojas, 2020, p. 109).

Las estudiantes se encuentran en permanente conflicto interno, pues si bien reconocen el valor de conocimientos comunitarios, reconociendo los saberes que se han compartido desde hace varias generaciones, también son conscientes de la necesidad de cambios. Y son conscientes de estas tensiones. Ellas vislumbran ya condiciones culturales fértiles para cambiar algunas prácticas: “Algunas personas consideran posible o adecuado cambiar prácticas que se vienen haciendo desde hace mucho tiempo. Considero que los cambios permiten mantenerlas vivas y actualizadas” (Rojas, 2020, p. 22).

También se dan cuenta, por otra parte, de que el riesgo de que se impulsen cambios culturales, es que puede derivarse en sustituir definitivamente prácticas inveteradas u olvidarlas definitivamente: “otras veces los cambios son para que tales prácticas sean sustituidas u olvidadas” (Rojas, 2020, p. 22). Paralelamente, en sus testimonios muestran la

conciencia de saberse capaces de impulsar transformaciones culturales, así como de que esos cambios dependen de la gente de las comunidades. Su conciencia abarca, entonces, la capacidad de saberse actores políticos y, al mismo tiempo, la necesidad de que el movimiento histórico se dé colectivamente. Esta tensión es mostrada por casi todas las y los estudiantes con quienes he podido trabajar.

Para cerrar este apartado, me permito mencionar que estamos en un momento histórico para repensar todas las identidades. Me interesan aquellas transformaciones presentes en los contextos rurales e indígenas y, a la par, me pregunto: ¿la UVI ha contribuido a estos cambios? Al echar un vistazo, ya hay personas reflexionando específicamente la emergencia de nuevas juventudes rurales y es nuestra tarea cruzar dichos datos con los que emergen en nuestras investigaciones sobre los espacios educativos donde se están formando estos jóvenes.

David Sánchez reflexiona que los cambios culturales en los contextos rurales “se tornan cada vez más influyentes y complejos, e impactan las identidades juveniles, por ejemplo, este nuevo contexto global-local, nos implica reflexionar la heterogeneidad de la identidad juvenil, en relación con la identidad campesina, sexual, étnica, de clase, etcétera” (2014, p. 91). Reflexiones como ésta contribuyen a comprender la complejidad de los fenómenos y permiten pensar en el destino de estos jóvenes como actores de su presente y su futuro. Por ello, algunas voces se preguntan si será un actor que transforme por completo el panorama cultural de las regiones, refundando sus principios, olvidando su historia y sus conocimientos locales o, por el contrario, se transformará en un actor que revitalice dichos fundamentos. Por ejemplo, Yanco González (2003, pp.172-173) muestra de manera nítida la complejidad del presente de estos jóvenes:

No obstante, las fricciones “rururbanas” comienzan a develar con fuerza no solo a estos jóvenes organizados dentro del campo, sino también a los subordinados y actualmente omitidos, aquellos a los que les ha recaído la juventud como imaginario y “como forma forzada” (Rama, 1986: 114), sin espacios materiales para vivirla, desocupados, subocupados, sin tierras ni capitales. Aun así, ya se vislumbra en parte lo que había augurado Gurrieri en 1971: “Es probable que los próximos años posibiliten la aparición de una juventud rural con perfiles propios cuyo rasgo fundamental no sea

oponerse a su propio mundo adulto sino intente ser, por el contrario, la avanzada de su liberación”
(Gurrieri *et al.*, 1971: 29)

Lo que en nuestra investigación logramos vislumbrar no es sólo la emergencia de un actor ligado a “concepciones como el Buen vivir y la cosmología indígena, en armonía con los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales” (Sánchez, 2014, p. 92) sino actores con identidades múltiples, actores que, como Whitman, contienen multitudes, y dichas multitudes coexisten en espacios y contextos contradictorios: desean trabajar, desean estabilidad emocional y económica; en suma, desean también lo que muchos jóvenes en contextos urbanos quieren. Viven en contextos precarizados. Muchas veces, los y las estudiantes y sus familias se encuentran en la base de una pirámide donde los frutos económicos benefician únicamente a los de la cúspide. Pero también se vuelven conscientes de la riqueza real y simbólica que representa su cultura, la historia de sus abuelos y de sus padres, los nacimientos de agua que encuentran en los cerros, la madera que ha sido parte de toda su vida, la roja tierra donde siembran, su lengua inveterada poblada de fantasmas. Y nos damos cuenta de que comienzan a construir recursos que les permiten transitar de un espacio a otro. Los circuitos de conciencia crítica a los que hemos hecho referencia, sí construidos en la UVI, pero no sólo en esta, sino también en sus comunidades y en sus viajes por el mundo, son, quizá, su principal herramienta para habitar un mundo lleno de desafíos.

V.1.3.6 Valoración de conocimientos locales

Velan a un abuelo una noche de 2019. Tendido está el difunto, junto a un altar, algunas veladoras, flores e imágenes resinosas de santos. Los deudos ofrecen comida en la casa de madera. El olor a copal se expande. Freira está presente. Conoció al difunto. Tiene audios que guardan su voz. Tiene la certeza de que el alma del viejo encontrará su destino final en *Ihwikatl* (el cielo náhuatl, donde va la gente buena). Un buen hombre. Freira y el abuelo hablaban horas en náhuatl. Con el permiso del viejo, Freira grababa algunas conversaciones. El abuelo le compartió muchos secretos de su cosmovisión. Freira sabía que estaba ante un

verdadero tesoro. No profundizo en ese tesoro porque no me pertenece. Pronto se hicieron amigos. Freira se ganó su respeto pues demostraba un verdadero amor por su lengua.

Mientras la gente rezaba frente al difunto, Freira tomaba café y fue abordada por el hijo del abuelo, su amigo de siempre. “Tengo audios y fotos de tu padre”, dijo Freira. El joven, en ese instante, cifraba la alegría de saber que podría escuchar la voz de su padre en cualquier momento y el dolor de saber que el viejo había partido. El joven lloró.¹⁰⁶

Otra característica de la conformación de la mirada crítica de la realidad de las jóvenes es su elección consciente por valorar los conocimientos locales. Y afirmamos que se trata de una elección fruto de un enfoque crítico de las jóvenes, porque responde al reconocimiento de la existencia de un desequilibrio entre el valor social que tienen los conocimientos rurales e indígenas y otros conocimientos, como los de la academia convencional, por ejemplo. El sustento de esta crítica es la idea de que, si prevalece dicho desequilibrio, los conocimientos indígenas serán olvidados, produciéndose algo que podría llamarse “epistemicidio” (Grosfoguel, 2016, p. 140). Como actores políticos, las estudiantes eligen estudiar, reproducir, compartir y enseñar conocimientos rurales e indígenas que son blanco de menosprecio, exclusión o ninguneo.

Las y los jóvenes parecen haber desaprendido el patrón sucesivo del estado asistencialista. No piensan en llegar a sus comunidades y ofrecer soluciones desde su carácter de expertas. No piensan que salvarán a nadie. Ese cambio se ha normalizado en la UVI. No es objeto de sorpresa. Sin embargo, a decir de las estudiantes, “es un tránsito bien intenso, pero muy interesante” (Adhara, 2021, comunicación personal). Lo que encontré en los testimonios de las estudiantes es que buscan soluciones a partir de los conocimientos de la gente de las comunidades. “Pero qué importante es que uno como estudiante pueda revisar

¹⁰⁶ Recreación elaborada a partir del testimonio de Freira (2021, comunicación personal) y del trabajo de María Teresa Rodríguez (2012, pp. 98-100).

una problemática y tener la curiosidad de que muchas veces la problemática que está ahí, no tiene solución externa sino una solución interna” (Adhara, 2021, comunicación personal). Adhara sentencia que es desde las comunidades donde “están muchas veces las respuestas” (2021, comunicación personal).

El cambio de perspectiva en las jóvenes es casi como un viaje, transitando de una ciudad imaginada donde los conocimientos válidos están ubicados en contextos urbanos, en instituciones validadas por un estado nacional racista, como escuelas, hospitales, palacios municipales. Donde quienes poseen ese conocimiento, claro, son maestros, doctores, ingenieros, políticos. De esa ciudad imaginada no se sale ileso. Es como si se transitara por el infierno de Dante o se lograra regresar del Mictlán. Las estudiantes reconocen que el viaje es acompañado por la UVI: “En esta carrera creemos que todos los conocimientos y saberes son válidos, sin importar que no procedan de un libro o sean resultado del trabajo en un laboratorio; por ejemplo el Saber Campesino, el Saber Indígena, el Saber Afromexicano” (Villamar, 2020, p. 40).

Un estudiante nos comparte una clave del viraje: la confianza en el relato. De la ciudad imaginada con características racistas y coloniales se sale confiando en lo que cuenta la gente. El relato, lo que cuentan los viejos, las mujeres artesanas, los albañiles, los campesinos:

Una historia siempre significa mucho; cada anécdota, cada creencia de la gente menciona lo importante que son y han sido los bosques desde años atrás. [...] La tradición oral tiene mucha importancia y esta es parte de nuestra identidad como cultura indígena, pues da sustento a la cosmovisión de los actuales pueblos, es decir los conocimientos y saberes que hoy día se conocen han sido producto del cultivo del relato, pues de esa manera nosotros conocemos nuestra historia. (Tzanahua, 2021, p. 39).

En los estudios de las culturas juveniles se reconoce, en la conformación de la juventud urbana, una tensión con la vida adulta, una rebelión con el modo de vida adulto. Para la reafirmación del yo juvenil se toma distancia con lo realizado por la generación anterior. Sin embargo, con las y los jóvenes de la UVI con las que pude trabajar se nota, al contrario, no un conflicto con sus padres o sus abuelos sino una reconexión con las generaciones que anteceden, que se caracteriza por la curiosidad por sus conocimientos y su paulatina revaloración. Cuando uno escucha cómo hablan de ellos o cuando uno lee en sus reflexiones

escritas cómo valoran su historia y sus saberes, se pregunta qué modificó a tal grado el juicio de la juventud de sus padres y abuelos. Tal parece que para reafirmar el yo joven recuperan conocimientos que en otros contextos no se valoran. Como si su identidad como sujetos jóvenes se conformara precisamente por mirar su historia y traerla al presente con nuevos bríos. Pongamos el ejemplo de Adhara, quien habla de don Estuardo como se habla de un sabio: “Quienes lo reconocen como una persona mayor con conocimientos no solamente en medicina tradicional, de partería y de huesos, sino también de la historia, el tiempo y la vida que ha pasado a través de la zona cálida de Zongolica” (Villamar, 2020, p. 63). Eleazar también atribuye a los abuelos conocimientos esenciales para comprender su proceso de investigación vinculada:

Las personas de la tercera edad conocen la expresión *Kuawio-ixtlamachilistli* porque ellos fueron aprendiendo y su significado es el siguiente: enseñanzas del bosque. La expresión contiene todo el conocimiento del bosque y su importancia. La enseñanza del bosque contempla la flora de allí, los árboles de encinos y ocotes, porque estas dos especies son las principales fuentes económicas que sostienen a las familias en estas localidades del municipio de Atlahuilco (Tzanahua, 2021, p. 26).

Adhara, además, reconoce los conocimientos que tienen las parteras para usar el chocolate medicinalmente:

El uso medicinal del chocolate lo representan las parteras, puesto que lo que hacen con el chocolate es ayudar a la mujer en el parto para que el bebé pueda salir más rápido del útero; esto es a partir de la preparación de una taza de chocolate bien caliente, mezclada con yervas amargas como la ruda. *Motollinis*, es una sensación-reacción del cuerpo ante el antojo de algún alimento. Ante el *motollinis*, las señoras recomiendan comer un pedacito de chocolate; en cambio, si es el antojo de una embarazada, no es posible darle chocolate ya que podría adelantar el parto, en este último caso la señora partera deberá acudir a otro remedio pertinente. (Villamar, 2020, pp. 122-123)

Varios de los estudiantes reconocen en sus trabajos la existencia, en sus comunidades, de conocimientos sobre la milpa. Uno de los estudiantes, incluso, realiza una labor que articula su trabajo académico con su trabajo como milpero. Él muestra sin reparos que considera a la milpa como sistema cultural, como una alternativa a las crisis ecológicas y sociales que él

atribuye al modelo capitalista forjado en occidente. Escribe su tesis de posgrado sobre la milpa, artículos para ser publicados e, incluso, muestra sus conocimientos en redes sociales. Esto me llama la atención porque muestran que sus intereses trascienden sus labores como académico e, incluso, como milpero en su comunidad. Le interesa mostrar que su identidad como joven indígena está ligado completamente con la milpa. Escribe en una de sus publicaciones lo que en su comunidad se llama *Miltakualtilistli*. Escribe líneas tan bellas como las siguientes:

Antes de sembrar, los campesinos masewales realizan un rito conocido como *Miltakualtilistli* (dar de comer a la milpa), que consiste en una ofrenda que se realiza justo a la mitad de la milpa para solicitar permiso a *Tonanatalli* (nuestra madre tierra) y a *Totatatlalli* (Nuestro padre tierra) para realizar la siembra y para pedir que los sembradores no sufran ningún accidente o les pique alguna serpiente venenosa. Como parte del rito se elabora una pequeña cruz de madera, se encienden velas de cera y cebo, se hace una ofrenda de comida y bebida, y finalmente se brinda con la tierra. (Flores, 2022)

En la sierra de Zongolica se lleva a cabo un proceso similar, llamado *Xochitlallistli*, al que las y los jóvenes se refieren siempre como un modo de pedir permiso a la tierra para sembrar y/o construir. Reconocen, sin embargo, que son ya pocas las personas en las comunidades que agradecen a la tierra. Uno de ellos reflexiona:

Esto también es un problema: la transmisión de conocimientos para agradecer siempre a quien nos da para existir: la madre tierra. Esto significa que ella nos proveerá más y con la ayuda de nosotros sería mucho mejor. Si nosotros articulamos el aprovechamiento del ecosistema forestal de manera sustentable sabiendo cuándo, cuánto y qué cortar paralelamente al agradecimiento a la tierra, seguramente tendríamos mejores resultados. (Tzanahua, 2021, p. 80)

Un joven al que pude acompañar por varios años, reflexiona en su documento recepcional sobre tres procesos de elaboración de la milpa en la sierra de Zongolica: la quema-tumba-roza, la yunta y el *xopamile*. El quema-tumba-rosa requiere que se corten “todos los árboles en el espacio donde se quiere sembrar. Cortando y limpiando todo lo que se encuentre del predio, hasta que quede la tierra limpia, sin hierbas, para después sembrar” (Tzanahua, 2021, p. 40); mientras que la yunta, a decir de los alumnos, se realiza cada año “en los lugares

donde ya ha sido sembrado. Lo que hace la yunta es remover otra vez la tierra para que no esté dura. Ésta en una actividad que da mucha ventaja y en poco tiempo” (Tzanahua, 2021, p.40). Finalmente, el *xopamile* implica mucha mano de obra, pues se requiere “limpiar la tierra, pero con personas, usando herramientas como el azadón, machete y picos. Se realiza donde hay mucha piedra o raíces de los troncos que siguen ahí, ya que la yunta no puede entrar ahí” (Tzanahua, 2021, p. 40).

En contextos donde se valora el trabajo en la tierra, no asombra reconocer que las actividades que los campesinos realizan son conocimientos dignos de mostrarse y repetirse. Sin embargo, los y las jóvenes que viven de cerca estos procesos han requerido volver a ver las actividades de sus abuelos y sus padres con otros ojos, que les permitan reconocer el valor de dicho conocimiento. Tal pareciera que lo más cercano al sujeto se normaliza a tal grado que se omite en el recuento de lo que se sabe. Lo más próximo, curiosamente, es lo que se encuentra cubierto por el velo del enigma.

Finalmente, en los trabajos de las estudiantes se reconocen conocimientos que tienen sustento en la experiencia comunitaria y un origen etéreo, casi mágico. Me refiero, por ejemplo, a la capacidad de identificar que se ha apoderado de un sujeto un mal aire. Se dice que alguien tiene “mal aire” cuando un ser humano “va a visitar un difunto y después se va al horno de carbón. Claramente se lleva el aire del difunto, eso crea un descontento del horno y se pierde mucha ganancia del producto” (Tzanahua, 2021, p. 66).

Para el caso de los carboneros, han identificado que el llamado mal aire tiene consecuencias en el horno utilizado para elaborar carbón. “Cuando un horno le agarra el mal aire su función cambia mucho, se ‘chiquea’, cuando pasa eso, el carbón ya no sale bueno y se vuelve mucho más sensible de lo que ya está, o se quema demasiado [...]” (Tzanahua, 2021, p. 66). El conocimiento del proceso incluye la capacidad para solucionarlo. Se sabe que si algún carbonero visita un difunto:

Se sahuma con una planta cuyo nombre en México es escobilla (*sida rhombifolia*) y en náhuatl se llama tlaxpano. Se cortan sus ramas con sus hojas y lo recomendable es que sean secas. Una vez teniéndolas, se enciende y el humo que sale tiene que pasar por el cuerpo de la persona o más bien sahumarse, haciéndolo de uno al otro. Esto se hace para que quite el mal aire, y después si se quiere ir a visitar, no pasará nada. (Tzanahua, 2021, p. 66)

Otro conocimiento de naturaleza similar fue registrado en el trabajo de Antonia. Ella me confió que en Tlaquilpa pueden verse aún restos de pirámides de origen prehispánico. El proceso colonial primero y luego la dinámica social y cultural de la naciente nación fueron quitando el valor de dichos vestigios. De acuerdo con Antonia, la gente comenzó, poco a poco, a deteriorar las pirámides. Construían encima de los vestigios, sin ningún tipo de cuidado. Lo que sucedió después es que apareció una mujer desconocida en las comunidades, con túnica blanca y cabello muy largo. Los testigos de la aparición de esta mujer, fueron precisamente las personas que estaban construyendo sobre la pirámide. A decir de Antonia, luego de la manifestación de aquella misteriosa mujer, “nadie volvió a tocar el resto de esta pirámide” (Sánchez, 2021, p. 37).

En varias investigaciones (López-Austin, 2015; López-Austin y López Luján, 2018; Sánchez-Antonio, 2020) se ha señalado que la cosmovisión de los pueblos indígenas está basada en tres principios: el primero consiste en el reconocimiento de que todo lo existente tiene una sustancia divina, “como una interioridad inmortal que trasciende a los individuos, necesariamente mortales” (Sánchez-Antonio, 2020, p. 370); el segundo principio indica que todos los seres se dividen en dos grupos opuestos y complementarios: caliente y frío, húmedo y seco, masculino y femenino, oscuro y luminoso; el tercer principio “es la alternancia del poder de las esencias sobre la tierra: el dominio de las fuerzas opuestas se sucede para crear los ciclos que dan continuidad al mundo” (Sánchez-Antonio, 2020, p. 370). Así, la muerte es tan importante como la vida en un ciclo interminable, de la misma manera que el mal y el bien son dos estados complementarios que permiten comprender el devenir.

Estos principios explican, en parte, los conocimientos que convocan el interés de las estudiantes de la UVI. Sin embargo, el modo en el que se presentan en este contexto histórico responde a las “condiciones objetivas” (Rea y Martínez, 2020, p. 270) presentes. Nuestro análisis en el apartado contextual e histórico explica los conocimientos indígenas tanto como el núcleo de principios de su cosmovisión, porque

Los saberes se producen y reproducen en un contexto de disputa, de relaciones sociales asimétricas, en condiciones de dominación y en relaciones de poder que supone subordinación y equilibrios

inestables, en la que participan distintos agentes dotados de capitales y recursos distintos, en función de la posición social y los dispositivos incorporados que disponen (*habitus*) (Rea y Martínez, 2020, p. 274).

Lo que he podido observar en estos años acompañando a las y los jóvenes en sus procesos de sistematización de procesos de investigación vinculada es la emergencia de un actor con capacidades para reconocer conocimientos que se encuentran en riesgo en sus comunidades, precisamente por la existencia de condiciones sociales y culturales objetivas que han orillado a su poca valoración y su paulatino desgaste. Un actor, digamos, con capacidades metacognitivas, capaz de reconocer un proceso cultural antagónico a la historia e intereses de sus familiares, vecinos y amigos. Esta capacidad es intencionada en la UVI, pero es catalizada en el largo proceso de vinculación de las jóvenes. Y parece justo reconocer esta capacidad metacognitiva, porque remitirnos a saberes de museo podría continuar reflejando una visión epistemológica racista. Pues

No considerar el papel de los nuevos agentes de saberes (los indígenas profesionistas, maestros, promotores locales) y el papel que asumen en los procesos de traducción, adecuación, reinterpretación de saberes, mediados por los nuevos saberes adquiridos (títulos escolares) en tantas fuentes de poder, deja un vacío sobre la situación actual en la que se encuentran los sistemas de pensamiento indígena. Lo cual puede incidir, en lo mencionado, en la naturalización, esencialización y cosificación de procesos de conocimiento y de los sujetos históricos, reforzando los discursos y prácticas racistas que aún existen y afectan a las poblaciones indígenas. (Rea & Martínez, 2020, p. 275)

Al elegir trabajar con conocimientos en riesgo, la comunidad estudiantil sabe que se trata no de parcelas sin relación con la manera de vivir de sus familiares; ellas y ellos son conscientes de que, al hacer visible un conocimiento, al enseñarlo a las nuevas generaciones, al promocionarlo a través de tecnologías tradicionales y contemporáneas, contribuyen a la reproducción de su cultura. Al mismo tiempo, ningún estudiante ha contribuido a sus conocimientos sin tener claro las conexiones con sus comunidades, con las comunidades urbanas, con las nuevas tecnologías o las contemporáneas maneras de compartir información. Tienen claro el diagnóstico ofrecido por los teóricos decoloniales (Grosfoguel, 2016; Dussel, 2010; Castro-Gómez, 2007; Lander, 2015), quienes reconocen la existencia de relaciones

desiguales en el saber y en el poder, entre la sociedad occidental y el resto, como consecuencia de la permanencia de relaciones coloniales que pusieron en el pináculo de la estructura social lo blanco, el saber científico, lo masculino y lo europeo. La mayoría de los y las estudiantes en la UVI ha aprehendido ese diagnóstico y lo ha hecho suyo; muestran una conciencia política inusual en la comunidad estudiantil universitaria de la región Orizaba-Córdoba.

Adhara, a través de un análisis crítico sobre la relación entre Nestlé y los productores de cacao; Sofía, mediante una crítica al sistema político convencional, que parece incorporar a su lógica una tradición comunitaria como el Mandón; Freira, buscando alternativas a un sistema educativo que no valora los conocimientos de las comunidades de la sierra; Antonia, a través de una crítica a los programas de reforestación de los gobiernos federal y locales; Eleazar, generando una crítica al proceso de enajenación que tenemos la población en general del proceso de elaboración de carbón y su posterior comercialización; Mary Jose, a través de una crítica colectiva al desprecio por los conocimientos no convencionales en salud; Fabricia, mediante una crítica colectiva a la hidroeléctrica que está ubicada en tres municipios de la sierra de Zongolica (Zongolica, Texhuacan y Mixtla de Altamirano); y Blanca, a través de una crítica a la falta de valoración de la comida tradicional de su pueblo: todas ellas muestran una capacidad para diagnosticar la situación social y cultural de saberes comunitarios, estableciendo conexiones entre dicho diagnóstico y la conciencia de saberse agentes sociales con capacidad para modificar, en cierto grado, las relaciones injustas entre saberes convencionales y comunitarios.

V.1.3.7 Importancia de la colectividad y del trabajo colaborativo

En una entrevista con la activista Gloria Arenas, ella me compartió su valoración sobre varios estudiantes de la UVI. Me comentó que ella conoce el municipio de Tehuipango. Hizo su investigación allá, conoce muy bien a mucha gente de las comunidades de Tehuipango. Me afirmaba: “la gente ve las diferencias con estudiantes del Tecnológico”; “los del TEC llegan, analizan las propiedades de una planta y comercializan, sin tomar en cuenta a la gente; los de la UVI son diferentes, siempre piensan en la gente” (Arenas, 2020, comunicación personal).

Arenas, incluso, llegó a comparar la trascendencia social que tienen los estudiantes de la UVI, con la que tuvieron en su momento los estudiantes de la “Normal de Reyes”.

Existen también valoraciones diferentes, que miran con recelo el trabajo realizado por los jóvenes de la UVI en las comunidades. Por ejemplo, el testimonio de un docente, quien comparte que “el impacto que tenemos en las comunidades es muy poco. Nuestra matrícula es reducida. Los grupos de vinculación, cuando mucho, los conforman grupos de cuatro, máximo cinco personas: ¿qué impacto real podemos tener?” (Samuel, 2020, comunicación personal).

No es mi intención establecer un juicio que indique cuál de las valoraciones se acerca a la verdad. Lo que puedo decir, como testigo de investigaciones vinculadas y como interlocutor de mucha gente que conoce de cerca varios procesos de las y los jóvenes, es que existe una tensión en las interpretaciones existentes sobre el trabajo de estudiantes. Sin embargo, hasta en las visiones críticas, se refleja una intención de las y los jóvenes de incorporar y de valorar a un colectivo en sus trabajos. En ningún caso se observa una postura individual que no incorpora las visiones, intereses y conocimientos de otras personas de las comunidades.

Sofía, por ejemplo, afirma la importancia del colectivo en su trabajo, “por ello en la organización colectiva radica la importancia de este trabajo. Dicho proceso generó interés y participación entre miembros de la comunidad dado que el objetivo de trabajo fue entendido como búsqueda de un bien común” (Rojas, 2020, p. 29). Incluso, Ramón considera que en la colectividad de las comunidades puede encontrarse respuestas a diversas crisis sociales y culturales de nuestras sociedades. Él reflexiona que no ha sido el ámbito científico ni la academia convencional los que han aportado soluciones a nuestras diversas crisis; piensa que las alternativas pueden encontrarse en los pueblos originarios:

Quienes han dado un paso hacia delante, no ha sido desde la academia, no ha sido desde la universidad. Ha habido buenos intentos, pero regularmente han sido las mismas comunidades, los procesos comunitarios, que se han organizado, que han dialogado, que están reflexionando y que están planteando formas alternativas de procesos de construcción de conocimiento, de las cuales la universidad, la forma de investigación convencional, la antropología, la etnografía misma, debería de

sentarse a reflexionar su proceso y a recuperar estas formas alternativas. (Ramón, 2021, comunicación personal)

En los testimonios que he recuperado, se muestran reflexiones que indican la naturaleza conflictiva de la colectividad en las comunidades, que cuestionan la romantización de algunas interpretaciones sobre las colectividades en las comunidades indígenas. Por ejemplo, Antonia comparte que “no todo en la comunidad es como muchos compañeros dicen. Por ejemplo, algunos se involucran en las faenas obligatoriamente. En mi comunidad los separan sus creencias, la política” (Antonia, 2021, comunicación personal). Sin embargo, a pesar de remarcar esta realidad, Antonia señala también que el trabajo colaborativo con la gente ha sido propiciado por la universidad: “es un poco difícil para que ellos se mantengan unidos, pero en la UVI sí me enseñaron eso” (Antonia, 2021, comunicación personal).

Sofía en su trabajo diagnóstica que se encuentra en riesgo la dinámica colaborativa que se ha mostrado durante varias décadas alrededor de la figura del Mandón; comenta que “la elección del Mandón se politizó, ya que el presidente elegía a la persona que trabajaría como Mandón, en lugar de ser elegido por la comunidad. Generó una ruptura entre la figura del Mandón y la comunidad” (Rojas, 2020, p.23), es por ello que en su trabajo un aspecto fundamental fue el fortalecimiento de la dinámica colectiva, a través de acciones “para que jóvenes y niños puedan aprenderlas, valorarlas y practicarlas [...] pues es necesaria la acción colectiva que permite el aprendizaje intergeneracional que sostenga las tradiciones vivas y presentes” (Rojas, 2020, p. 23).

Al revisar las bases de datos de la UVI que contienen los documentos recepcionales de la comunidad estudiantil, no pude encontrar uno que no haga referencia al trabajo colectivo. Parece prudente afirmar que un principio del trabajo de investigación vinculada de la UVI es precisamente el trabajo colectivo y colaborativo. No se encuentra un solo trabajo que sea autorreferencial, en el sentido individual; ni un solo documento que haya implicado únicamente trabajo de escritorio, ni producto solamente de entrevistas o de observación participante. La etnografía y las técnicas participativas de las ciencias sociales no ocupan un lugar protagónico en todo el proceso de vinculación de la comunidad estudiantil en sus

pueblos. El protagonismo lo tiene, en un principio, la búsqueda de un grupo con el cual trabajar.

Las estudiantes a las que pude dar seguimiento encontraron alternativas para establecer conexiones y para articularse con la gente que no fueron, necesariamente, intencionadas por la comunidad académica de la UVI: música, trabajo codo a codo con la gente, interés sincero en sus vidas, teatro, deportes, son algunas estrategias que no se encuentran en libros de metodología y que fueron una de las razones de la sólida articulación entre los estudiantes y la gente en las comunidades. Todas las acciones tenían un destino común: generar espacios de colaboración con la gente. Y esos espacios sirvieron para elegir colectivamente la problemática a estudiar y atender, para establecer las acciones comunes a realizar, para definir los alcances de la investigación vinculada, para decidir lo que en su momento se gestionó y, quizá sin ser conscientes, para participar en la dinamización de su cultura, pues entiendo sus procesos de investigación vinculada como un fin en sí mismo: más allá de los resultados finales, de las gestiones que se hayan hecho, el proceso colaborativo que comprendió varios años es una dinamización cultural, un movimiento, una transformación vital de la cultura.

V.1.3.8 Mirar con perspectiva de género

Un elemento central en la conciencia crítica de las estudiantes de la UVI a las que pude acompañar es su capacidad para analizar con perspectiva de género el proceso de investigación vinculada que vivido durante su formación. Tanto en las entrevistas como en la sistematización de sus trabajos mostraron una capacidad de análisis de los fenómenos que reflejaba una comprensión de la desigualdad de los roles de género entre las personas de sus grupos de vinculación y de ellas mismas como parte de los grupos.

Tengo muy presente el testimonio de Freira, quien no responde al estereotipo de mujer indígena, quien tuvo dificultades iniciales con su grupo de vinculación por su condición de mujer. Se dio cuenta muy pronto de que a ella la cuestionaban más que a los hombres cuando vertía sus opiniones, a la par que las actividades que ella podía hacer se limitaban también por el rol que su grupo les asigna a las mujeres. “Yo pedía hablar con las personas que conocía

de siempre, pero no podía acompañar a don Domingo al monte para ver cómo hacía él su trabajo en el monte, cómo cortaba la leña, porque él es varón y estaba mal visto” (Freira, 2021, comunicación personal). Le recomendaban que hiciera anotaciones de las personas que llegaban a las faenas, le decían que hiciera, pues, “actividades de mujer”. Pero ella decidió cuestionar dichos roles a sabiendas que podría generar un conflicto que terminara por obstaculizar para sus intereses de investigación. Y lo hizo: “Así que tiré el morralito y dije ‘pásame una cubera porque voy a acarrear mezcla para poder hacer esa banqueta’” (Freira, 2021, comunicación personal). La respuesta de la gente no fue lo que con temor esperaba:

Al final de eso fue ese mismo señor el que destapó el cartón de cervezas y la primera cerveza que destapó me la dio a mí y me dijo: “Discúlpame por lo que te dije y te has ganado tu cerveza con mucho esfuerzo y has hecho que me trague las palabras”. (Freira, 2021, comunicación personal)

Adhara, por otro lado, no sólo fue capaz de identificar la desigualdad más evidente entre los roles de hombres y mujeres. En su testimonio identifica lo que llama *micromachismos*.¹⁰⁷ Al preguntarle por el término, ella responde que “son acciones no tan evidentes que permiten que se reproduzca la desigualdad entre mujeres y hombres, por ejemplo, que un hombre te quiera explicar algo que tú conoces mejor” (2020, comunicación personal). Adhara me comparte que este aprendizaje lo obtuvo en la UVI, aprendizaje que incluye el cruce de “violencias, de sexualidades, de identidades, de culturas” (2020, comunicación personal). Y cierra con una reflexión que resalto para mostrar que la ampliación de su conciencia lleva un crecimiento al mismo tiempo doloroso y gratificante: “Ampliarse ese panorama es fuerte, pero a la vez siento que es una experiencia muy padre. Creo que eso es algo muy bueno de la UVI, una parte fuerte de género vinculado al enfoque intercultural” (Adhara, 2020, comunicación personal).

¹⁰⁷ Un autor que ha desarrollado el concepto es Luis Bonino (Bonino, 1995, en Corsi, 1995).

Antonia me comparte el tránsito de su conciencia hacia una capacidad para darse cuenta de que lo que consideraba normal en términos de roles de género no lo era. “Antes normalizaba muchas cosas, la UVI me hizo concienciar más mi vida personal. Yo normalizaba la violencia, y desde la perspectiva de género, no sabíamos qué era violencia” (Antonia, 2020, comunicación personal). Conforme la influencia de varias docentes de la UVI se hacía presente, Antonia comenzaba a reparar en la incomodidad que siempre le causó no poder vestir como quería o hacer las cosas que a ella le interesaban y empezó a nombrar esa incomodidad y a comprenderla. “Me gusta vestirme con ropa que puede ser considerada como masculina. Entonces era muy discriminada por mis vecinas: ‘se ve muy machorra’, decían” (Antonia, 2020, comunicación personal). También su testimonio deja ver las dificultades que tuvo en su comunidad para realizar su trabajo. “Y en mi comunidad, donde hice mi proyecto, era chocar con muchos estereotipos. Había mucho machismo. Si una iba al bosque con botas, con mi vestimenta, te miraban mal” (Antonia, 2020, comunicación personal). Lo que se observa en el testimonio de Antonia es su capacidad para darse cuenta de una situación injusta para ella, de nombrar una realidad que antes consideraba inexorable y que ahora puede cuestionar conscientemente.

Mirar con perspectiva de género representó también para Sofía una transformación paulatina. De transitar por conflictos con su familia por percibir de manera diferente temas como el aborto o la homosexualidad, pasó a intentar incidir en su realidad a través de su proyecto de vinculación. Cuando Sofía tuvo la oportunidad de entrevistarse con quien en ese momento fungía como Mandón, lo cuestionó ya desde una conciencia que percibía las diferencias y las desigualdades entre los géneros en su comunidad. “Igual le pregunté por qué no participaban las mujeres. De esa plática salió su propuesta, porque él quería que se incluyeran a los niños y a las mujeres y a mí me pareció buena idea” (2020, comunicación personal). Muestra capacidad para percibir críticamente la diferencia entre los géneros en su pueblo: “No hay participación de las mujeres, prevalece la participación de las mujeres de acuerdo con los roles que enmarca la tradición evitando su participación en las actividades y decisiones comunitarias que realiza el Mandón” (Sofía, 2020, comunicación personal). Podría afirmarse que del desarrollo de esta capacidad crítica surgió su trabajo de investigación vinculada. Me comparte en una entrevista que le platicó al entonces Mandón

la idea de incorporar más a las mujeres en los trabajos comunitarios en los que él tiene incidencia. La respuesta del Mandón fue positiva y aquella plática fue el germen de su trabajo: “Entonces le comenté que si podía hacer algo, y él me dijo que era bueno pues al ver mi participación eso haría que alguien más quisiera unirse. De esa plática surgió mi proyecto y mi participación comunitaria” (Sofía, 2020, comunicación personal).

Escuchando el testimonio de una docente de la UVI que, a su vez, fue estudiante de esta misma institución, me hice consciente de la serie de actividades que realizan las estudiantes de la sede para comprender su historia desde una perspectiva de género. En plena pandemia, las estudiantes de la UVI deciden realizar un “feminario”, un espacio más que académico, personal, interpersonal, que les permitiera escucharse entre sí, compartir sus historias, sus dolores, sus esperanzas; además de intercalar estas acciones con charlas de mujeres con experiencias de vida y de trabajo trascendentes. La docente me comentó: “En el feminario se hablaban cosas tan bonitas, tan profundas. Las estudiantes crecieron y maduraron mucho. Eran otras. Más seguras de sí mismas. Las estudiantes de la UVI han crecido muchísimo” (Angélica, 2022, comunicación personal).

En un artículo colectivo, docentes y estudiantes de la UVI reflexionaron sobre estas y otras acciones e hicieron un ejercicio de abstracción nombrando su experiencia como un proceso que requirió encarnar la crítica, pues:

[...] requiere de un ejercicio permanente de autoconocimiento, en el que analicemos y reconozcamos las diferencias y desigualdades existentes entre nosotras como académicas universitarias, estudiantes y mujeres de la región, exponer nuestro locus de enunciación para pensarnos colectivamente desde la interculturalidad crítica (Walsh, 2010) por un lado, y por otro, generar espacios y metodologías en las que el poder estructural que caracteriza nuestras relaciones se cuestione y revierta a partir de nuestra conciencia de él y de la puesta en marcha de mecanismo que horizontalicen nuestros espacios de interaprendizaje. Es decir, encarnar la crítica durante el proceso de generación colectiva de conocimientos supone garantizar el mantenimiento de una conexión permanentemente revisada, alimentada y renovada entre las mujeres participantes. (Mesguer & Moreno, 2021, p. 106)

Una de las cuestiones que pude identificar durante el seguimiento realizado a varias estudiantes de la UVI es que ninguna se detuvo únicamente en el reconocimiento y análisis

de una situación injusta y desigual entre los géneros. Ya sea con acciones como el feminario o con actividades promovidas por ellas en sus procesos de investigación vinculada, todas buscaban incidir en la transformación de una realidad que relega a las mujeres a cumplir papeles que pueden ser objeto de algún tipo de violencia. Freira, por ejemplo, considera que las mujeres tienen tres espacios de lucha: “en la comunidad, en la academia y también en el estado” (Freira, 2020, comunicación personal). Sofía, por su parte, decidió poner el ejemplo participando en las faenas promovidas por el Mandón, en actividades exclusivas para hombres: “Las mujeres debemos hacernos espacios para aportar en estos ámbitos de la vida comunitaria. Si continúan relegando nuestra participación, considero que tales prácticas están condenadas a la desaparición” (Rojas, 2020, p. 26).

Sofía piensa que es importante, además de realizar acciones para transformar roles tradicionales en la comunidad, visibilizar aquellas actividades que realizan las mujeres y que se invisibilizan: “Es importante analizar y visibilizar la participación e intervención de las mujeres, ya que ellas sí participan en lo que respecta a la tradición del mandón” (Rojas, 2020, p. 65). Estar ahí, junto con ellas, le permitió observar que sus actividades “consisten o se relacionan más con los aspectos de roles de género tradicionales, ya que las mujeres se encargan de realizar los alimentos y repartirlos” (Rojas, 2020, p. 65). Lo mismo ocurrió con el trabajo de Adhara, quien se dio cuenta de que son los hombres los que pasan más tiempo en el campo, en las parcelas, mientras que las mujeres “son quienes elaboran el chocolate o al menos son quienes se interesan mucho más sobre cómo se lleva a cabo” (Villamar, 2020, p. 115). Sin embargo, durante el proceso de su investigación, se percató de un hallazgo que la descolocó, pues notó que en varias comunidades donde trabajó, las mujeres, además de hacer el chocolate y de mostrar interés, “van a la parcela y saben sobre los cultivos que tienen allí; no quiero decir que es sorprendente porque entonces estaría exponiendo un prejuicio muy cerrado sobre los roles de género, y no es así” (Villamar, 2020, p. 115).

Cuando Sofía tuvo oportunidad de realizar movilidad a Colombia, analizó los roles de género que se desarrollan en algunas comunidades mapuche, como lo hizo en Tlilapan, al estudiar el cargo de Mandón. Reflexionó en una parte de su documento recepcional: “[...] algo que llamó la atención es este proceso fue que esta cultura, cuenta con representantes mujeres y en lo que respecta al Mandón sólo ha habido una mujer en este cargo, la mayoría

hombres” (Rojas, 2020, p. 100). Sin embargo, su capacidad crítica la lleva a plantearse que “el hecho de que tengan un cargo, no quiere decir que las demás mujeres tengan incidencia o no sean víctimas de situaciones de desigualdad” (Rojas, 2020, p. 102).

Cuando se cuestiona a las estudiantes sobre esta capacidad analítica, que comprende mirar y analizar la realidad con perspectiva de género, declaran que sus maestras son fundamentales. A la menor provocación mencionan nombres: Anabel Ojeda, Amanda Ramos, Shantal Meseguer, Claudia Eguiarte, Angélica Hernández, Adriana Ávila.¹⁰⁸ Señalan que las enseñanzas de sus maestras han sido fundamentales para el desarrollo de esta capacidad. En este tiempo junto con estudiantes y docentes, identifiqué, entonces, la conformación de una red formativa que está trascendiendo la universidad y se está mostrando en las aulas y, sobre todo, en las actividades desarrolladas con los grupos de vinculación de las estudiantes y en su propia vida, transformando su subjetividad y el enfoque con el que miran y entienden la realidad. La perspectiva de género en la UVI, al menos a partir de los testimonios con los que cuento, es el principio formativo más fértil teórica, metodológica y prácticamente de la UVI Grandes Montañas hoy día.

En un artículo de investigación, la académica de la UVI Tequila, Amanda Ramos García expone los puntos de encuentro entre el feminismo y la interculturalidad crítica:

El feminismo es un movimiento que lucha en contra de las situaciones de opresión que vivimos las mujeres, para contribuir con una sociedad más justa y digna para todas las personas. Sin embargo, las ideas feministas clásicas, relacionadas, por ejemplo, con la noción de igualdad, se originan a partir de las experiencias de vida de mujeres europeas, desde una cosmovisión judeocristiana-occidental. En ese sentido, si bien se trata de una apuesta por la transformación social, sin demeritar y agradeciendo las

¹⁰⁸ Es justo decir el único hombre que ha salido a relucir cuando se trata de referir el desarrollo de la capacidad para analizar con perspectiva de género: Luis A. Figueroa Cessa.

múltiples conquistas de las luchas feministas, también considera preciso reconocer que existe una matriz moderna-colonial-racial que nos toca problematizar. (Ramos, 2022, p. 8)

La ya amplia red que se identifica a propósito del feminismo y el enfoque de género, conformada por académicas y estudiantes de la UVI, ha logrado tener resonancias en muchos espacios y dimensiones. A nivel personal, como ya hemos documentado, cambiando las vidas de nuestras estudiantes; a nivel institucional, con acciones formativas de y sobre feminismo e interculturalidad, con sanciones ejemplares para académicos acosadores y con el posicionamiento de la UVI en toda la UV, como espacio donde se ubican expertas en la temática;¹⁰⁹ y en las comunidades también, como muestran las sistematizaciones de las investigaciones vinculadas de nuestras estudiantes.

La fértil conexión entre interculturalidad y feminismo en la UVI se debe, entre otras cosas, la puesta en el centro de “las experiencias de la diversidad de mujeres que integran la comunidad UVI para construir conocimientos transformadores” (Ramos, 2022, p. 14), así como a la articulación del trabajo en la UVI con conocimientos “que se construyen desde las calles, barrios, comunidades, activismos y academia, así como la importancia de priorizar el trabajo colaborativo, tejer redes dentro y fuera de las instituciones” (Ramos, 2022, p. 14).

A la par de esta red tan potente a distintos niveles, se observa una carencia en el desarrollo formativo con enfoque de género en los hombres. Si bien identifiqué en el trabajo de un estudiante reflexiones que muestran una preocupación por reconocer la desigualdad de género, en la UVI Tequila no se encuentran acciones y espacios que, por ejemplo, cuestionen la masculinidad patriarcal, ni en estudiantes ni en académicos.

En el documento recepcional del joven se leen reflexiones (pocas) como:

¹⁰⁹ Cabe decir que desde que apareció la figura de Enlaces de Género en las regiones en la UV, una académica de la UVI ha sido representante. Hablamos de 2014, según el acuerdo rectoral que crea la Coordinación de la Unidad de Género. Hoy día, una académica de la UVI, la maestra Anabel Ojeda Gutiérrez, ocupa el cargo de coordinadora general de la Unidad de Género, en la UV.

Las mujeres siempre son parte del trabajo. Veo que hacen casi el triple del trabajo. Preparar el desayuno, ponen el itacate, los acompañan al lugar de trabajo y ayudan en lo que pueden y, por último, cuidan a sus hijos. Esto es la actividad más exigente para las mujeres. Esto lo he visto desde que empecé a tener la capacidad de entender las cosas. (Tzanahua, 2021, p. 70)

Una académica de la UVI con la que tuve oportunidad de conversar observa que hay una gran diferencia entre el trabajo personal y colectivo sobre identidad de género entre hombres y mujeres. Coincide con lo que hemos expuesto hasta ahora, ya que identifica un crecimiento muy importante en las estudiantes: “Son más independientes, más seguras de sí mismas, tienen una conciencia muy amplia de sus posibilidades como mujeres” (Hernández, 2022, comunicación personal). No así con los hombres, al menos en ese tema. Es común todavía escuchar comentarios de naturaleza patriarcal entre los estudiantes de la UVI, que refieren a la homosexualidad o a la “debilidad” femenina. Como testigo de la dinámica escolar en la UVI desde 2005 a la fecha, considero que se ha modificado el comportamiento de los hombres respecto a este tema, pero los cambios han sido muy lentos en comparación con lo que logran manifestar las estudiantes y las académicas. Hasta el momento no han existido iniciativas ni de estudiantes ni de académicos para trabajar las masculinidades, por ejemplo. Como investigador, lo leo como resistencia a una transformación cultural profunda que están impulsando las mujeres; mientras que como académico de la institución, lo interpreto como un área de oportunidad que podría ser explorada.

Cierro este apartado con la afirmación de una egresada de la UVI que refleja parte de la transformación que logran desarrollar las mujeres de la UVI: “Cómo son vividos los procesos culturales cuando se ven desde una perspectiva de género, puede dar paso para entenderlos en su complejidad” (Rojas, 2020, p. 100).

V.1.3.9 Trascendencia de los procesos de investigación vinculada

Una de las definiciones de la palabra *trascender* es “ir más allá de algo”. En este caso, la palabra refiere al alcance posible de los procesos de investigación vinculada de las

estudiantes de la UVI, que podría rebasar la finalidad pedagógica que toda institución educativa tiene con sus estudiantes. Se puede observar una apropiación de las estudiantes de las principales competencias que se promueven en la licenciatura de la UVI. Sin embargo, por las evidencias, podemos suponer que vale la pena preguntarse si los procesos pedagógicos a los que están sujetos los estudiantes tienen un alcance no sólo individual, sino también colectivo, para los integrantes de los grupos de vinculación de las estudiantes o para personas de sus comunidades.

Muchas veces para valorar en su justa dimensión un fenómeno basta con contrastarlo. He podido ser docente de varias generaciones de estudiantes de la UV, de licenciaturas convencionales. Jamás afirmaré que su formación no se traduce en una “aportación” a la sociedad. Hablo de enfermeros, doctores, contadores, sociólogos, administradores. Muchas y muchos de ellos, seguramente, contribuyen a resolver problemáticas sociales sentidas por la población. Sin embargo, encuentro una diferencia sustancial con los y las estudiantes de la UVI: mientras el aporte o la trascendencia de las estudiantes de las licenciaturas convencionales puede valorarse en un lapso posterior al egreso, con los y las estudiantes de la UVI contamos con evidencias para valorar la posible trascendencia de las actividades académicas también durante su proceso formativo.

Un domingo por la mañana acompañé a Adhara a Punta Estrella, recorrimos la zona cálida de la sierra de Zongolica, visitamos a varias señoras. Le decían “la muchacha del chocolate”. Sonrientes y solícitas, muchachas y señoras invitaban a pasar a Adhara. Con un cafecito y un pan en la mano, Adhara les platicaba sus experiencias en Colombia, mientras las anfitrionas reían y compartían a su vez sus experiencias durante el lapso que no se vieron. Casi para finalizar la bebida, Adhara les propuso jugar un juego de mesa. Se trataba de una lotería con imágenes relacionadas con el universo del cacao. Se acercaron inmediatamente los niños para jugar, mientras las señoras contaban anécdotas de sus participaciones en las actividades impulsadas por Adhara. Junto con Adhara y conmigo, asistía también un especialista en cacao, quien disipaba dudas técnicas sobre la siembra y la cosecha de la mítica planta.

Días después le pregunté a Adhara sobre las repercusiones de su trabajo en la vida de las personas con las que pudo colaborar. Recordó las palabras de un productor que afirmaba

que antes de trabajar con ella, nunca pensó en vender el cacao. “Yo antes no traía nada de esto [...] a partir de que usted fue y me habló del cacao [...] es que yo bajo a vender a Zongolica” (2020, comunicación personal). Adhara confía en que su trabajo tuvo repercusiones en la vida de la gente:

Me hace ver que le vieron una esperanza de tener cacao ahí porque la primera vez que los vi me dijeron que la querían cortar porque pues no sabían realmente qué hacer con él y que ahorita digan que ya tienen la motivación de sacar su chocolate, de bajar a venderlo, es bien padre porque hay una cuestión ahí de la investigación-acción sobre una parte del proceso de investigación e intervención, de vinculación, en el que ya una como investigadora tiene que dejar el trabajo de campo, cerrar el trabajo de campo, pero cuando uno sabe que sí funcionó o no es cuando las comunidades siguen por sí mismas, la cuestión autogestiva. (2020, comunicación personal)

Antonia considera que algunos frutos de su proceso de investigación son tangibles, mientras que otros fueron más allá de la temática específica que abordó su trabajo. Entre los tangibles, Antonia enumera algunas acciones concretas: “Se hizo una tabla con los tipos de encinos y pinos en su comunidad” (Sánchez, 2021, p. 56); “Se registró su nombre en náhuatl y su uso” (Sánchez, 2021, p. 57); se logró “Sistematizar sus saberes” (Sánchez, 2021, p. 58.). Entre los intangibles, comenta que ahora se encuentra haciendo “acompañamiento jurídico a una muchacha de una comunidad” (Antonia, 2021, comunicación personal). Y lo ubico dentro de los frutos intangibles porque no se derivaron directamente de su proyecto de investigación vinculada, sino de su proceso de socialización en la región, como estudiante de la UVI. Nos comparte Antonia: “Abrirme a ayudar a otras personas fue parte de la UVI y aunque no elegí la orientación de derechos, nos enseñaron bastante” (Antonia, 2001, comunicación personal). Además, enfatiza que la UVI los “conectó con muchas organizaciones, con muchas personas que conocen sobre derecho, derechos de la mujer” (Antonia, 2001, comunicación personal).

Sofía, por su parte, identifica repercusiones que impulsan transformaciones radicales en tradiciones inveteradas. Ya hablamos en apartados anteriores que el proceso cultural que interesó a Sofía promueve la participación casi exclusivamente de hombres en las funciones

clave. Sin embargo, a partir de su trabajo, la invitaron a participar en el equipo del Mandón, siendo:

Un resultado que no me esperaba, ahora es más grande el compromiso que tengo con el equipo y la comunidad. Ya que al ser la segunda mujer que participa en este grupo de faeneros, espero que mi participación motive a otras a ser parte de esto, ya que ellos se asombraron al ver que una mujer fuera e hiciera faena como ellos, desde el saber chapear, ser puntual y ayudar en lo que se pueda. (Rojas, 2020, p. 109)

Bajando de la sierra, casi llegando a Tequila luego del periplo de visitar varias comunidades de la zona cálida, Adhara suelta unas palabras que no llevan destinatario específico; parece pensar en voz alta, cifrando la satisfacción del trabajo realizado: “He aprendido mucho junto con ellos y creo que ellos también han obtenido cosas de mi.” Esta sentencia me recuerda algunos pasajes de su trabajo:

Volteé a observar a Don Estuardo mientras yo hacía chocolate para beber, él estaba completamente inmerso en conversaciones con señoras de Tlaquilpa, señoras de tercera edad, con balleta y vestimenta tradicional que las identifica. La conversación que llevaba era en náhuatl y a pesar de ser otra variante la de Zongolica, se observa que se entendían sin dificultades; a pesar de las diferencias de vestimenta, y de la comunidad de procedencia, lo que los reunió en la mesa del chocolate, fue el cacao. Miraba yo ese momento como algo increíble, algo que intencionaba [sic] mi corazón con este proyecto de investigación vinculada: lazos entre productores de cacao y transformadoras de chocolate. (Villamar, 2021, p. 125)

Las conexiones que promovió el trabajo de Adhara entre productores de cacao y consumidores de una gran variedad de productos elaborados con cacao fue uno de los frutos más significativos para ella. Su documento recepcional está lleno de reflexiones al respecto, valorativas y descriptivas. Por ejemplo, dice:

Actualmente Don Estuardo baja los fines de semana a vender su chocolate y sus semillas de cacao, y le va muy bien. Me dice que eso lo hacía nada más con el café, pero que ahora que lleva su cacao y memelitas la gente se acerca a preguntar que si a poco se da ahí el cacao, a lo que él toma pie para hablar desde su experiencia personal (Villamar, 2021, p. 126).

Pero no todo transcurre en perfecta armonía entre el modelo de la institución, las necesidades de la comunidad y los intereses del estudiante. Pude recabar también testimonios que aseguran la inutilidad del trabajo de investigación vinculada. Por ejemplo, Diego, egresado desde 2017, asegura que la UVI limita lo que es una tesis, “porque prácticamente te titulas con lo que sea, pero no te sirve de nada cuando estás ahí, ya egresado, ya fuera de la escuela” (2020, comunicación personal). La conversación continúa y vuelve al punto: “Me incluyo, porque me titulé estudiando cuestiones de jardinería, porque a mí me gustaba y, ¿de qué me sirvió? Llego al municipio a pedir trabajo y no me lo dan, a la agencia de empleo y no me lo dan” (Diego, 2020, comunicación personal).

Gracias a que estuve cerca del trabajo de investigación de Diego, en el ya lejano 2017 (pues en ese momento mi función dentro de la institución era organizar el trabajo académico) sé que promovió huertos familiares en la comunidad de Tlilapan, Veracruz, con la finalidad de conservar la agricultura de su barrio. En los huertos sembraron maíz, frijol, plátano; estos últimos hacían la tarea de proteger el huerto y las casas de los vientos y lluvias fuertes. Además, Diego incentivó que las familias sembraran plantas medicinales y comestibles, para que tuvieran alternativas de autoconsumo. ¿Cómo llegó a valorar tan negativamente su trabajo? No lo sé ni me compete juzgarlo, pero parece evidente, por sus constantes referencias a su entrada al mercado laboral que no guardan relación con la licenciatura de la UVI, que las razones se encuentran en que su trabajo de investigación vinculada no creó conexiones que facilitarían un trabajo remunerado y acorde con su formación. Concluye su reflexión: “El buen vivir está bonito, atrae a gente, pero no me da de comer. Esto nos enseña el mundo de adultos y si no estudias algo que te permita comer pues no sirve” (Diego, 2020, comunicación personal).

Con la descripción de este conjunto de ejemplos, me pregunto a qué tipo de enfoque intercultural pertenecen los trabajos de investigación vinculada de los estudiantes de la UVI. Amanda Ramos, como académica de la UVI Tequila, asume la interculturalidad crítica, pues le interesa problematizar las acciones que propician la falta de diálogo entre las diversidades: “Las relaciones injustas que se configuran en torno a esa diversidad, en nuestras sociedades,

a partir de las diferencias resultado de procesos culturales, coloniales y de racialización” (Ramos, 2022, p. 13).

De acuerdo con Navarro Martínez, estudioso de la realidad de las universidades interculturales, hablar de interculturalidad implica “descolonizar a la población oprimida para cambiar la interacción entre las culturas desde una relación sujeto a sujeto, erradicando así la correlación dominador-dominado” (2016, p. 45). El investigador asume, de la misma manera que Amanda Ramos, una perspectiva crítica de la interculturalidad, que cambie las relaciones asimétricas de la sociedad, así como las estructuras que mantienen la desigualdad, la discriminación y la racialización (Navarro Martínez, 2016, p. 46).

En muchos escenarios en la academia latinoamericana se asume la importancia del enfoque crítico de la interculturalidad. ¿Qué balance podríamos tener si analizamos los frutos de los procesos de investigación vinculada de los estudiantes de la UVI a la luz de este enfoque? Si bien los trabajos a los que di seguimiento promovieron conexiones entre diferentes actores, abrieron opciones de comercialización entre diversos actores regionales, impulsaron trabajo colaborativo en las comunidades, dinamizaron fenómenos identitarios que están revolucionando los roles de género en la región, no cuento con evidencia que indique que modificaron las estructuras que mantienen la desigualdad y la discriminación entre la población indígena y la población hegemónica del país. La trascendencia del trabajo de las estudiantes llega a una escala micro, afectando a ellas mismas y a los integrantes de sus grupos de investigación, logrando transformaciones profundas a un nivel subjetivo, identitario; sin embargo, su efecto en la región es menor si se piensa que la meta es transformar las estructuras que mantienen las condiciones injustas en las que se encuentran las culturas indígenas de nuestro país.

Érika González Apodaca, al revisar los avances del presente trabajo en 2020,¹¹⁰ reparaba en el riesgo de caer en una posición maniquea que reduzca los procesos sociales a ser una u otra cosa, como en el caso de las líneas anteriores, que podrían sugerir que si la educación intercultural no logra lo que los preceptos del enfoque crítico de la interculturalidad propone, no tendría sentido; que si promueve procesos de diálogo entre actores diferentes y desiguales, sin cuestionar la estructura social, económica y política que perpetua la injusticia, estaría contribuyendo a la permanencia de dicha estructura.

El presente trabajo no busca comprobar si la UVI está cumpliendo o no con los preceptos de la perspectiva crítica y decolonial de la interculturalidad; se propone mostrar las huellas, los rastros que van dejando en la arena del mar social los y las estudiantes de la UVI en la sierra de Zongolica. Si bien encuentro evidencias para afirmar que la UVI no acaba con las estructuras que sostienen el racismo, la discriminación y la desigualdad que viven los pueblos indígenas, me pregunto si una institución educativa puede cumplir semejante propósito. No hay ejemplos en la historia de nuestro país que representen a la educación como eje central de una transformación radical del modelo social, político, económico y cultural. Ni en el periodo independiente, ni en el periodo liberal con la entronización del positivismo, ni en los sucesivos modelos educativos encontramos a la educación como la promotora principal del cambio social. Lo que observamos es una estructura escolar que responde a políticas nacionales e internacionales que dirigen determinados valores sociales, culturales y económicos acordes con el interés político de grupos hegemónicos. La estructura escolar es heterogénea y responde a diferentes intereses de los diversos actores sociales que se encuentran en pugna. Sin embargo, comparte principios fundamentales casi inamovibles,

¹¹⁰ La dinámica de valoración de los avances de investigación de los estudiantes del Doctorado en Investigación Educativa de la UV, comprende la revisión semestral de los mismo por parte de académicos expertos en las temáticas abordadas por cada estudiante.

ya hablemos de educación pública, educación privada; o, más cerca de nuestro interés, de educación indígena o educación intercultural.

Los frutos que se obtienen de los procesos de investigación vinculada de estudiantes de la UVI no pueden ser pesados por la báscula del mercado ni ser medidos por el sistema métrico de la productividad. El cambio en la conciencia que demostraron las y los jóvenes durante su periodo como estudiantes de la UVI es el fruto más significativo de los procesos de investigación vinculada. Dicha conciencia se sustenta en la inmersión de las jóvenes en una estructura discursiva cuyo eje es la justicia social. Sin embargo, el ejercicio de dar seguimiento a la trayectoria formativa mostró que esta estructura discursiva no puede ser considerada como la clave para entender el cambio en la conciencia de los sujetos. La estructura discursiva podría haber derivado en un proceso de adoctrinamiento, de no estar acompañada de lo que, según nuestro estudio, es el centro del cambio de conciencia en las jóvenes: el trabajo prolongado con la gente, basado en una toma de decisiones colectivas y en resultados que tienen sentido no sólo para los estudiantes, sino sobre todo para las personas con las que trabajan.

Junto con este fruto sustancial encontramos que las acciones colectivas y prolongadas repercutieron en el establecimiento de lazos entre actores diversos, incluso desiguales; en oportunidades de comercialización para productos derivados del trabajo de la gente; en dinamización de prácticas bioculturales locales; en saneamiento de espacios colectivos; y en sensibilización de espacios institucionales sobre el racismo, la desigualdad y la discriminación. En la mayoría de los casos, estos frutos estuvieron relacionados con el trabajo intencionado de los y las estudiantes. Pocos casos permanecieron sin la presencia de las estudiantes.

En el apartado siguiente se analizarán las conexiones entre las estudiantes y el mercado laboral, dado que existe una relación fundamental entre ambas dimensiones para comprender los sentidos de la formación en la UVI.

Horizonte de enunciación

Gracias al trabajo de más de casi quince años con estudiantes de la UVI, conozco algunas de las características sociales y culturales de su comunidad estudiantil. A la par de trabajar con estudiantes de la UVI, he laborado también con estudiantes de facultades convencionales de la UV, ubicadas en el medio urbano, y quiero decir que, a primera vista, no observo cambios sustanciales entre ellos: la mayor parte de los estudiantes en las facultades urbanas, vienen de familias que viven en regiones rurales. Son pocos los que muestran su pertenencia a familias de una clase social con poder adquisitivo alto. La mayoría ha sido socializada en pueblos, no en ciudades. Tanto en UVI como en UV, tienen serias dificultades para leer y comprender textos académicos y, como consecuencia, carecen de habilidades para redactar con claridad. La mayoría no cuenta con un hábito de lectura y carece de habilidades de investigación que les permita indagar más allá de Wikipedia.

Por otra parte, observo algunas diferencias que quizá determinen el hecho de que hayan decidido estudiar en la UVI o en una región urbana. Una característica que los diferencia es el bilingüismo. Un porcentaje importante de estudiantes de la UVI habla náhuatl y español. Este hecho es crucial para identificar una diferencia social y cultural trascendente. La comunidad estudiantil bilingüe de la UVI, ha sido capaz de comunicarse en español durante toda su vida escolar y, paralelamente, ha mantenido activo el náhuatl con sus familiares y amigos. Otro elemento que considero distintivo para los estudiantes de la Intercultural es que, muchas y muchos de ellos, recuerdan varios momentos en su historia escolar en los que fueron objeto de discriminación por su origen étnico. Este tipo de racismo no es exclusivo hacia los estudiantes indígenas; también lo podemos ver contra la población negra. Esta es otra característica que los diferencia: quizá por ello se observa timidez e inseguridad en mayores proporciones, en comparación con los estudiantes de otras facultades.

Además, es interesante mencionar que el consumo de recursos tecnológicos y su consecuente uso cotidiano, ha emparentado a los estudiantes de las regiones con los de la ciudad. Todos mis estudiantes de la UVI cuentan con celulares y, al menos en la UVI, con acceso a internet. Más de la mitad tiene computadora personal. La totalidad es usuaria de

redes sociales y varios de ellos han tenido experiencia de movilidad internacional. De los estudiantes que llegaban a la UVI en aquellos primeros años del programa que, invadidos por la timidez, tocaban con desconfianza el teclado de la computadora, ya no queda casi nada. En casi quince años, la identidad juvenil de la comunidad estudiantil uviteca se ha transformado sustancialmente, haciendo borrosos los bordes entre una cultura y otra, entre una identidad y otra, volviendo necesarias, tal vez, otras categorías que permitan mirar con mayor precisión la complejidad de los procesos.

V.2 “Semillas en las manos, tierra en los pies”: educación y mercado laboral

Una mañana cualquiera, de lunes a viernes, sale a trabajar Sofía. Es encargada de una imprenta en el municipio de Tlilapan, en el estado de Veracruz. Camina de su casa al trabajo todos los días. Su actividad consiste en imprimir publicidad y cortar las impresiones en la guillotina. Lleva allí varios meses ya. Después de presentar su documento recepcional en la UVI encuentra un trabajo en la imprenta que ella y su familia piensan como temporal. “Ya con el documento —su título—, puede encontrar algo mejor”, dice su madre.

Luego de cuatro años estudiando, de un viaje de estudios a Chile durante un semestre y de un trabajo cercano con los faeneros de su localidad, ahora quiere trabajar, aportar dinero a su casa, como muchos de los jóvenes que tuvieron posibilidad de estudiar en la UVI. Vive con sus dos padres y sus dos hermanas. Su padre tiene una carnicería y su madre vende sabrosos tacos surtidos¹¹¹ los fines de semana. Sofía ayuda a su madre a comprar lo necesario en el mercado y a servir tacos a los comensales las tardes y las noches de los viernes y los sábados.

Me platican con naturalidad sobre el trabajo de Sofía. “Gana \$900 a la quincena, pero ella no gasta en nada; se va caminando a su trabajo y come con nosotros.” Después de servirme amablemente la orden de tacos, me comentan el incidente que me provoca un espasmo. “Una vez se lleva casi su dedo.” Sofía comenta: “No estaba el licenciado. Estaba sola.” La imagen me cimbra: quería concluir pronto y fue cortando muchas impresiones a la vez. Su pericia la hace olvidar que los accidentes ocurren y que no está asegurada, pues el licenciado no la ha contratado formalmente. La velocidad con la que ejecuta su trabajo y la naturaleza repetitiva de los movimientos le quitan la concentración debida y sucede el

¹¹¹ Los tacos surtidos son, en general, varios tipos de carne envueltos en tortillas elaboradas a mano.

inevitable corte. Chorros de sangre brotan por su dedo. Las impresiones quedan impregnadas por formas rojas. La sangre no para de brotar. Luego del pasmo y del susto, Sofía llama a su hermana que corre a su auxilio, no sin tomar precauciones de no asustar demasiado a su mamá. Se dirigen a la clínica del municipio más pequeño del estado de Veracruz. Allí llega su madre, quien intuye el incidente: “Me imaginé que algo había ocurrido porque su hermana nunca la busca a esa hora. Pensé en la guillotina.” Casi pierde el dedo. Iban a coserle, pero su madre se niega. La sangre para y pueden ir a su casa. Dentro de todo, Sofía ha corrido con suerte.

Antonia ha vivido, desde que tiene memoria, en la localidad de Tepenakastla, en el municipio de Tlaquilpa. Es la única hija en casa y para sorpresa de sus hermanos, la única que pudo concluir una carrera universitaria. Su tránsito por la universidad no fue fácil. Sus hermanos vivieron una tensión al querer apoyarla económicamente para estudiar, mientras dudaban si una mujer tenía que ser profesionista. A veces esa tensión se tradujo en hostilidad: “¿De qué te va a servir tanta lectura?” le decía uno de ellos; “Tu carrera no te va a servir para nada”; “No se necesita estudiar para tener trabajo”; “No entiendo para qué vas a la escuela”; “No necesitas eso.” Sin embargo, el apoyo económico permanecía: a veces el amor supera nuestra incompreensión.

No sólo eso tuvo que afrontar Antonia. Un embarazo no previsto estuvo a punto de obligarla a abandonar la universidad, pero el apoyo de académicas de la UVI y, sobre todo, de su madre, le permitieron continuar y concluir. A pesar de experiencias poco gratas con su entonces pareja, durante el embarazo, ella logró alejarse de la violencia de género y de la paternidad irresponsable de su ahora expareja, para concluir sus estudios y cuidar a su pequeña niña. Yo, como académico de la UVI, nunca había visto tanta determinación para concluir un proceso, a pesar de condiciones adversas.

Ahora como egresada, recuerda esas y otras experiencias y las cifra en algunas lágrimas. “Valió la pena”, afirma. En estos momentos apoya en su casa “echándole la mano” a su mamá, “porque cuidó a mi niña y me apoyaron mucho con los estudios”, dice. Además, vende Avon (productos de belleza) para apoyarse económicamente. Estuvo a punto de inscribirse como promotora en CONAFE, en educación inicial; también consideró participar en los procesos de relevo de autoridades municipales; pidió informes en el programa federal

Sembrando vida, pero al no haber vacantes en su comunidad, decidió declinar; tuvo la oportunidad de viajar a Baja California con su amigo, también egresado de la UVI, a trabajar en una empresa en Tijuana, pero también declinó. “No quiero estar lejos de mi hija”, sentencia. Durante su estancia en la UVI tenía que apartarse de ella por grandes lapsos para concluir su documento recepcional y eso ya no lo quiere más. “Pienso en la pandemia y en mi hija que está chiquita [...] siento que no la he disfrutado al cien.” Antonia es el orgullo de su familia. La primera de su linaje con carrera universitaria. No es para menos.

Cuando diseñábamos la UVI, en los ahora lejanos 2003 y 2004, nunca imaginamos que las condiciones laborales de quienes egresaran de la universidad serían sencillas. Para muchas y muchos, era una apuesta política. La UVI no fue una respuesta a un mercado emergente. Sabíamos que ese potencial mercado tenía que ser propiciado por actores con una robusta conciencia étnica, capaces de articularse a procesos culturales, políticos y económicos de sus comunidades. Recuerdo a quien fuera el primer director de la UVI señalar que la nueva dependencia, entre otras cosas, representaba una oportunidad para abrir un mercado laboral estancado y obsoleto. El perfil de egreso de la licenciatura deja ver una serie de competencias que son necesarias sólo si se piensa en la necesidad de procesos interculturales más justos. Veamos:

Quien egrese de la LGID tendrá competencias —conocimientos, habilidades y actitudes— para desempeñar funciones cruciales en el impulso, acompañamiento y fortalecimiento, para el buen desarrollo de programas e iniciativas surgidas de las comunidades y regiones interculturales, o promovidas conjuntamente por actores diversos interesados en la construcción de un desarrollo sustentable, basado en la equidad, una vida digna y afianzar el tejido social y cultural. Dependiendo de la orientación elegida, dichas funciones se aplicarán en el ámbito de la salud, la valoración e impulso de las manifestaciones culturales y lingüísticas, los aspectos productivos y de protección de los recursos naturales o del ejercicio de los derechos ciudadanos y colectivos específicos de los pueblos originarios. Sus principales competencias serán la articulación de saberes e iniciativas, la gestión de recursos e información, el fortalecimiento e instrumentación de iniciativas, la visibilización de saberes e iniciativas regionales, y la generación de conocimiento diagnóstico y propositivo. (UVI, 2017)

El reconocimiento de la necesidad de relaciones interculturales justas parece ser la condición más importante para crear e impulsar un mercado laboral que requiera de egresadas y egresados como los de la UVI.

Muchos años después, luego de un estudio de sus documentos fundacionales (Jiménez Moyo, 2013) y del seguimiento de procesos académicos, comunitarios y familiares de estudiantes por varios años, me percaté de que comprender las tensiones, conexiones y articulaciones entre un mercado laboral condicionado por las dinámicas del mundo hegemónico contemporáneo y las experiencias de egresados y egresadas de la UVI puede dar pistas de los sentidos social y cultural de esta universidad.

Para comprender este fenómeno, hay que analizar el mercado laboral. De acuerdo con Fresa (2004) la noción de trabajo ha transitado de una visión moderna, que se caracteriza como un empleo remunerado, base de la familia patriarcal y por consolidar, tanto para hombres como para mujeres, un destino social que condiciona a los hombres a la ocupación productiva y a las mujeres a la domesticidad. Esta noción trajo consigo un modelo de trabajador permanente y de tiempo completo; y, conllevaba, también, un vínculo entre la actividad productiva y la clase social.

La noción de trabajo moderna, articulada con la modernidad occidental, comparte principios de una época que, de acuerdo con Villoro (1993), expone una idea de razón totalizadora, porque se dirige a todo lo existente; única, porque no valida otras racionalidades; y universal, porque se pretende compartida por todos los sujetos del orbe. Para el hombre occidental moderno es preciso no únicamente comprender el mundo, ni explicarlo: es fundamental transformarlo. Y una manera de transformarlo es el trabajo, actividad racional que le da sentido a la función social del hombre y de la mujer. Lo que observamos, en occidente, sobre todo a partir de la caída del muro de Berlín y de los constantes y paulatinos cambios sociales que trajo consigo la globalización, es el deterioro de esa visión racional de trabajo.

De acuerdo con Giddens (1994),¹¹² podemos observar algunos síntomas que nos permiten pensar la naturaleza del cambio de la noción de trabajo. Por ejemplo, la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo, el trabajo de media jornada, el autoempleo, el trabajo en casa, lo poco estables que son los empleos y, finalmente, el cambio sustancial que está viviendo la relación del sujeto con el empleo y su clase social, que pasa de constituirlo en la modernidad como productor, a tener sentido sobre todo por consumidor. Bauman (1999, p. 45-70) por otra parte, piensa que la crisis del empleo en la modernidad ha modificado su concepción actual, marcado por el tránsito de la articulación del empleo a la satisfacción que representaba el deber cumplido, más allá de si el trabajo era del agrado del sujeto, a una noción estética del trabajo, donde la satisfacción y realización personales son fundamentales para la valoración del empleo.

Los significados culturales que lleva consigo la naturaleza del trabajo en la modernidad occidental, de acuerdo con Fresa (2004), se articulan con el tránsito del sujeto a la adultez, pues, de darse, se aseguraba la independencia económica, se constituía un hogar propio, asegurando con ello, hipotéticamente, la autonomía personal. Y, a pesar de los cambios sustanciales que ha sufrido el trabajo con la crisis de la modernidad occidental, se considera que el trabajo es para los jóvenes, todavía, “un lugar definitivo en su proceso de constitución como sujetos, esto es, su proceso de incorporación a la vida adulta” (Fresa, 2004, p. 395).

Y esto puedo confirmarlo con la información recabada en la presente investigación. Ya sea siguiendo por periodos muy largos a siete estudiantes y egresadas, o con la información que arrojan las cartas de otros egresados, el empleo es un horizonte deseado para la totalidad. Ya sea como frustración y enojo: “Yo necesito herramientas para poder trabajar,

¹¹² Sobre todo en la cuarta sección del trabajo, donde el autor explora lo que él llama “transformación de la intimidad”.

para encontrar un trabajo bueno, estable, que me mantenga. Porque soy un profesionalista” (Ando, 2021, comunicación personal); o como ansiedad ante las expectativas familiares: “Y ahora era ‘búscate un trabajo’, ‘¿por qué no trabajas si ya tienes tu título?’ [...] Entonces ahí fue donde me sentí presionada. Y sentí esa pregunta de... ¿ahora en qué trabajo?, ¿qué hago?” (Adhara, 2021, comunicación personal); o como ilusión: “Ya más adelante vendrá una buena oportunidad para mí” (Antonia, 2021, comunicación personal), el trabajo representa realización y confirmación de su crecimiento y autonomía, algo poco diferente a lo que representaba en la modernidad occidental y que sigue representando aun hoy día, al menos en la población que estudia en la UVI. Aunque se materialice en condiciones estructurales diferentes, los y las jóvenes de la UVI entienden el trabajo como el proceso que confirma su tránsito a la adultez y que propicia su autonomía.

Si bien la identificación de los significados del trabajo —tanto en la modernidad occidental como en su momento de crisis— nos ayuda a comprender las conexiones, articulaciones y tensiones entre la educación ofrecida en la UVI y el mercado laboral, para vislumbrar sus detalles y complejidad debemos mirar cómo esa relación condiciona a nivel estructural al tipo de actores que estudian en una universidad como la UVI.

De acuerdo con algunos análisis, un proceso social que condiciona el cómo viven el empleo los sujetos en América Latina, es la globalización (Gallart, 2001, p. 59), sobre todo al disminuir la capacidad de los estados nacionales de regular su propia economía. Aunado a este fenómeno, Gallart nos muestra que somos testigos del ocaso del modo fordista de producción y de la crisis del estado de bienestar, haciendo que el modelo de empleo del occidente moderno sea insostenible: el empleo para toda la vida, las pensiones, la salud y la educación, son beneficios que han dejado de estar asegurados en nuestro horizonte.

Por otra parte, Fresa (2004) considera que los problemas contemporáneos de generación de empleos se deben, fundamentalmente, a tres procesos: globalización, privatización y desregulación. El primero, porque “está afectando los determinantes de salarios que engendran condiciones de explotación” (p. 359); el segundo, porque muchas de las funciones del gobierno han pasado al sector privado, perjudicando a grupos cuyos ingresos dependían de esta amplia cobertura que tenía el gobierno; y el tercero, porque se

dejaron de proteger productos y mercados completos de trabajo, propiciando inestabilidad laboral.

Partiendo de este escenario observamos una tensión de naturaleza estructural entre el significado que aún tiene el trabajo entre estudiantes de la UVI y las condiciones económicas del mundo. El encuentro toma forma de tensión porque confirma la posición desfavorable y desventajosa de los actores que estudian en una universidad como la UVI. En esta tensión estructural, se hace patente la desigualdad social. Pero no se vive simplemente como exclusión, porque al ser validada por el estado una propuesta formativa como las UI, hay un reconocimiento implícito de que las y los profesionistas que egresen de dichas universidades serán “útiles” a la sociedad, ofreciéndoles, implícitamente también, una promesa de trabajo.

Los actores viven esa tensión de diferentes maneras. Una de ellas es el desencanto. Ando es un joven perspicaz. Su actitud sarcástica, tanto en clase como afuera, dejaba verse desde los primeros semestres. Egresó de la UVI desde hace más de cinco años. Cuando le pedí escribir carta dirigida a la UVI me dijo: “¿Seguro, profe?” Había que entender esa pregunta como una advertencia. Sabía que vendrían críticas a la propuesta educativa de la que formo parte. Le respondí: “Claro que sí.” Pasaron algunas semanas y me dijo que estaba muy ocupado, que si quería podía mandarme un audio. Y, para mi sorpresa, lo mandó.

El audio comienza con su asombro de que en la agencia de empleos no conocieran el nombre de la licenciatura: “Fui, al salir de la escuela, a una agencia de empleos y me preguntaron qué era esa licenciatura. Yo les dije que del área de administración.” Casi de inmediato, el desencanto toma la forma de frustración y enojo. “Yo digo que, si es de esa área, métanle materias de esa área. Porque esta onda de que todos somos hermanos, ayudamos, no da de comer.” La frase *no da de comer* se repite varias veces en su audio. Ando no es el único que relaciona la formación de la UVI con un comportamiento *new age*.¹¹³

¹¹³ Entiendo *new age* como un conjunto de creencias y prácticas promovidas en occidente, que se muestran como alternativa a los conocimientos científicos convencionales y que recuperan conocimientos ancestrales de

Ricardo es un egresado amigo mío, hablamos poco de la UVI, pero nos une el gusto por el fútbol. Cuando le pedí elaborar una carta a la UVI, coincidió con Ando: “¿Seguro, Cuauh?” Me mandó su carta algunas semanas después. Básicamente coincide que el perfil que se logra en la UVI es un retrato del protagonista de la película mexicana *El bulto*: un marxista trasnochado que ha incorporado la sabiduría *new age*: “Adoptar modales de vida de rancia *hippie* y todo su verdor vegano de los sesentas ya no va. Vestir con lo indispensable, tener dinero para lo limitado ya no va”, y remata: “Vi que la UVI se volvió eso: una caverna donde se pregona escasez y austeridad.” Platicando este dato con un académico de la UVI que prefiere el anonimato, me dice: “Ellos quieren trabajo, dinero, y nosotros les ofrecemos *buen vivir*¹¹⁴”.

No me sorprendió que Ando pensara que el proyecto fue creado “para darle empleo a un puñado de personas privilegiadas”: algunos egresados identifican una contradicción entre el discurso que se construye en la UVI y sus propias expectativas de vida. A pesar de que parte de sus docentes son originarios de su región y de que el discurso ha sido apropiado por ellos, quienes manifiestan esta tensión lo interpretan como poco auténtico, casi como un engaño: “No los ilusionen, no les metan fantasías, [...] no se vale que cuando ya terminas la carrera, dices: ‘yo sé esto, pero ante un mundo globalizado, capitalista, no me sirve’”, afirma Ando. “Yo necesito herramientas para poder trabajar, encontrar un trabajo bueno, estable, que me mantenga. Porque soy un profesionista.” Y su crítica vuelve a mirar al colectivo

diferentes culturas, reubicándolas o renombrándolas en otros contextos, sin recuperar la estructura cultural que les dio soporte.

¹¹⁴ Concepto que proviene de las palabras quechuas *sumak kawsay* que alude a una visión del mundo alternativa a la occidental, donde el ser humano es parte del mundo y no centro ni medida de todas las cosas. Palabras como equilibrio, contemplación, dignidad, son parte de esta visión del mundo. En la UVI se ha construido un discurso alrededor de “buen vivir” con nociones similares. De hecho, cada año, en Tequila, Veracruz, se realiza el evento denominado del “buen vivir” donde se invita a una diversidad de actores locales que promueven acciones justas y sustentables.

docente: “Porque los docentes, ¡ellos qué!, ellos ya tienen su trabajo. No estudiaron la LGID, estudiaron otra cosa que sí les dio trabajo”.

La tensión entre expectativas de egresadas y egresados de la UVI y mercado laboral se vive también como tensión interna, traducida a una actitud de desencanto hacia la propia UVI: es una conciencia de falta de correspondencia entre lo ofrecido en la universidad y lo que se les promete como egresados. Esta falta de correspondencia a veces es simplificada, esencializada, pero está presente en muchos actores y, por lo tanto, es real a nivel subjetivo, es verdadero para el actor. Dice Ricardo en su carta: “Criticar, conspirar contra el gobierno [...] abrazar a alguien que es ‘chido’, odia a la policía, come frutas y verduras, fuma mota, danza y no va a los bailes en auditorios, no va a la iglesia y odia al capitalismo.” La UVI casi como una caricatura, como una crítica sin sustento al sistema. Le pregunto a uno de ellos: “¿Es como si se hubieran preparado para una fiesta a la cual no fueron invitados?” “Sí, exacto”.

Otras ocasiones, la tensión no se traduce en frustración y en enojo, sino en desilusión: como si la conciencia política forjada en la institución no encontrara su correlato en la realidad. Valentina cuenta con una experiencia diferente a la de Ando y de Ricardo. Tuvo la oportunidad de estudiar un posgrado afín a la UVI en el CIESAS. Pero lo abandonó. En su carta realiza algunas afirmaciones que interpreto como desilusión:

[...] no quiero decir que no exista un vínculo entre los trabajos que ya egresados desempeñamos, o que la academia no tenga ningún interés en resolver problemas sociales [...] pero no es como el sueño hecho realidad de las discusiones que teníamos en clase e imaginábamos cambiar al tener un trabajo, [...] existe ya una estructura, una jerarquía que es difícil de cambiar, y del diálogo que tanto se habla en la UVI queda en una utopía. (Valentina, 2021, comunicación personal)

Es revelador que, a pesar de que el modelo pedagógico de la UVI no es convencional, pues —por nombrar sólo una cuestión— desde el primer semestre promueve la articulación de la teoría con problemáticas y necesidades reales de las comunidades, encontremos reflexiones como las de Valentina: “Cuando salimos de esas burbujas académicas y vemos el racismo con el que se siguen enfrentando hoy en día los indígenas y los afrodescendientes, hace que me dé cuenta de que mi conocimiento no es valorado.” Podemos interpretar esto

como el efecto de la solidez de las estructuras en actores formados en una ideología crítica a dichas estructuras. Pero también podemos desprender que la aproximación de la UVI a las problemáticas comunitarias no permite ver a las y los estudiantes la complejidad constitutiva de cualquier problemática social: las tensiones económicas y éticas; las conexiones materiales y simbólicas entre visiones del mundo que, en la institución, se presentan muchas veces como entidades esenciales que pertenecen a mundos opuestos (mundo indígena vs mundo moderno). “Así lo he vivido”, afirma Valentina: el contenido de esta carta tiene que interpretarse diferente al proceso de escisión que usualmente se le presenta al estudiante universitario de las carreras convencionales.

En esos escenarios resulta evidente que debe entenderse como una diferencia entre “teoría” y “práctica”, entre el cobijo de la institución y la “realidad” de afuera de la universidad. Pero en la UVI va más allá, pues el modelo permite superar la falta de “práctica” de las carreras convencionales al promover procesos de vinculación con la sociedad desde los primeros semestres; en la UVI la “burbuja” en la que se tiene a las y los estudiantes, es una simplificación ideológica que condiciona al actor a adherirse a una comprensión dicotómica del mundo: buen vivir o capitalismo; cosmovisión indígena o modernidad; *Abya Yala* u occidente.

Pero después de indagar también las prácticas, de dar seguimiento a historias de egresadas, las contradicciones no son únicamente teóricas, son también prácticas: al no reconocer la complejidad de la realidad, al reducir los procesos sociales al resultado de un antagonismo cultural e ideológico entre occidente y pueblos originarios, entre capitalismo y buen vivir, estudiantes como Valentina terminan viviendo una tensión entre la “burbuja” que representan sus experiencias en la UVI y su vida como egresadas.

Ando identifica otra tensión entre el mercado laboral y la formación de la UVI: puede interpretarse como la carencia de utilidad para el mercado laboral de lo que él llama “folclorismo”. En sus palabras: “¿Por qué para todo un ritual, para todo echar humo, por qué para todo? [...], no digo que se pierda tiempo porque son muy importante nuestras raíces, ¿verdad? Pero ¿por qué no hacen cosas que de verdad nos alimenten? [...] un ritual no me va a dar de comer.” Una tensión similar señala Ricardo en su carta. En algún momento de su

formación no daba crédito que saberes locales no eran publicitados ni tenían la importancia debida mientras lo que él consideraba baladí en ese momento tenía repercusión masiva:

Hubo un tiempo que prácticamente todo, absolutamente todo me ofendía. Leer *Forbes*, ver Tv Azteca hería mis resentimientos crónicos sociales y empezaba a atacar al sistema que mantiene lo absurdo de la vida: ¿cómo puede ser que publiquen esas cosas, en lugar de difundir la historia de superación de los hermanos Ayohua¹¹⁵ como músicos tradicionales o algo sobre la apropiación de la tierra a manos de una empresa?

Como lo vivió como una tensión en su estancia en la UVI y como dicha tensión repercutía directamente en su identidad personal; al verse fuera de la UVI, Ricardo tomó partido: no quiso vivir escindido entre el mundo moderno y su dinámica global y la nostalgia de un mundo en agonía. Me pregunto: ¿la actitud hubiera sido la misma si desde su proceso formativo complejiza la realidad más allá de dicotomías, más allá de esencialismos?

Si bien es cierto que de los documentos que sustentan la propuesta de la UVI puede interpretarse un enfoque esencialista, desde donde la institución entiende la realidad y que algunas de las prácticas promovidas por su modelo pedagógico y de investigación confirman la existencia de un enfoque dicotómico y esencialista, sería inocente pensar que las tensiones que viven las egresadas y los egresados se deben únicamente a limitaciones de la institución. Nuestro análisis sería insuficiente si no reconociera en el mercado laboral una estructura que también influye en la experiencia subjetiva de nuestros actores. Y la naturaleza de dicha influencia requiere indagar la relación del tipo de actor que estudia en la UVI con el mercado disponible para dicho actor. Porque no para todos los actores existe el mismo mercado.

¹¹⁵ Los hermanos Ayohua son músicos del municipio de Texhuacan, Veracruz, ubicado en la sierra de Zongolica. Ambos promueven sones de la sierra de Zongolica. Uno de ellos es egresado de la UVI Tequila.

El antropólogo argentino Gonzalo Saraví recupera una de las tesis principales de los sociólogos de la reproducción¹¹⁶ —que la educación no promueve movilidad social, al contrario; reproduce las relaciones de clase— para realizar una investigación etnográfica que recupera las experiencias subjetivas en la escuela de jóvenes de clases sociales contrastantes y así comprender el fenómeno de la desigualdad social. Uno de los principales hallazgos de su investigación es que jóvenes de clases sociales no privilegiadas quedan “atrapados” en “cadenas de desventajas” que los orillan a condiciones de exclusión social (Saraví, 2015). Esta metáfora, *cadena de desventajas*, es muy útil para explicar parte de la tensión entre egresadas de la UVI y mercado laboral.

Alguna de las egresadas con quien tuve la oportunidad de compartir opiniones y experiencias vivió acontecimientos que la condicionaron durante su periodo formativo: violencia de género, falta temporal de apoyo familiar, embarazo no deseado (en un principio; después ella misma daría testimonio de su agradecimiento y amor incondicional a su niña). Se trata de desventajas que no lograron, para la fortuna de la estudiante —y para fortuna de la institución también—, evitar que concluyera sus estudios. Sin embargo, sí condicionaron su accionar, requiriendo mucho más esfuerzo, no sólo para afrontar los desafíos académicos propios que vive cualquier universitario, sino también para superar el recurrente desgaste emocional de la que fue objeto.

No obstante, sabemos que estas circunstancias son vividas por muchas y muchos de los estudiantes de universidades públicas. Y en efecto, el universo estudiado por Saraví, abarca estudiantes de universidades exclusivas de Ciudad de México y estudiantes de las principales universidades públicas de la ciudad. Y sus conclusiones respecto de las desventajas y la paulatina exclusión, corresponde a usuarios de universidades públicas. Sin

¹¹⁶ Tesis que ha sido analizada con amplitud en el apartado teórico de este trabajo.

embargo, las biografías de estudiantes de la UVI (seguramente no sólo de esa UI) dejan ver otra desventaja: el racismo y sus efectos devastadores.

La metáfora de Saraví es muy ilustrativa porque efectivamente las desventajas que enfrentan muchos jóvenes estudiantes de clases populares no se dan de modo independiente entre sí; de acuerdo con las experiencias subjetivas que me compartieron algunas estudiantes y de otros acontecimientos de los que fui testigo como docente de la UVI, las desventajas parecen articularse, “encadenarse”, entre sí, para complicar el tránsito exitoso hacia el mercado laboral. Paralelamente, quienes transitan por la escuela en condiciones de privilegio, afrontan circunstancias favorables que parecen asegurar, si no el ascenso social, al menos la reproducción de su condición de clase. En el estudio de Saraví, los jóvenes en condiciones de privilegio a los que estudió se articularon en la escuela a redes sociales con prestigio social y con capitales simbólicos y económicos igualmente privilegiados, que les aseguraban el tránsito exitoso al mercado laboral. Saraví se percató que en las escuelas de la élite había una relación muy estrecha entre educación y trabajo, pues con frecuencia los padres de los jóvenes y los familiares de amigos conocidos en la escuela contaban con acceso privilegiado al mercado laboral.

El estudio de Saraví confirma la tesis principal de los sociólogos de la reproducción: “[...] la principal contribución del sistema educativo no reside en equiparar las oportunidades, sino en reproducir las desigualdades existentes, ahora transmutadas en socialmente justas y legítimas, gracias al discurso meritocrático que cobija al sistema educativo” (Saraví, 2015, p. 59). En este sentido, no siempre se vive el tránsito entre escuela y mercado laboral como una tensión; para ciertos sectores en condiciones de privilegio la relación entre escuela y mercado laboral es de comunión. Esta comunión asegura su reproducción como clase privilegiada. Es muy difícil observar el fenómeno de movilidad social descendente en la élite. Incluso en escenarios de crisis económicas o políticas, la élite parece contar con suficientes eslabones sociales que les dejan mantener sus condiciones de privilegio ante crisis sociales. Las estructuras les permiten caer, cometer errores, tener biografías errantes y, a pesar de ello, contar con una condición de invulnerabilidad social.

No así para los sectores populares ni, específicamente, para la mayoría de la población indígena. Varios testimonios que he podido recoger de estudiantes de la UVI muestran que

la escuela no es una entidad donde las y los niños expanden y exploran su talento, ni donde se les enseña a apreciar su historia, ni donde se valoran los conocimientos de sus padres, ni donde se fomenta una conciencia crítica. De acuerdo con sus palabras, en muchas ocasiones, la escuela cumplió el papel de *aculturar* a la población indígena, mediante altas dosis de racismo institucional, a costa de un dolor psíquico y emocional que llevan como cicatriz muchas de las subjetividades con las que tuve oportunidad de trabajar.

Así como para los sectores privilegiados la escuela es un eslabón que asegura su privilegio, para gran parte de la población indígena de este país la escuela es una estructura importante que reafirma su vulnerabilidad social. La escuela convertida en un eslabón que forma parte de su “cadena de desventajas”. De manera inversa al funcionamiento de la cadena de privilegios, la cadena de desventajas propicia la vulnerabilidad de los sectores populares, que se “expande sobre diversas esferas de su vida cotidiana, lo cual explica que incidentes que pueden parecer simples e intrascendentes para otros, en sus vidas tengan consecuencias expansivas como una pequeña piedra arrojada por un estanque” (Saraví, 2015, p. 98).

He señalado los límites de los teóricos de la reproducción: el sujeto es reconocido, en esta corriente teórica, como heterónimo, confinándolo a la inercia de las estructuras. Éstas, aun en la versión de Saraví, determinan a los sujetos. Pero nosotros nos hemos dado cuenta de que lo más justo es señalar que, en todo caso, condicionan a los sujetos, mas no los determinan. Y hay otras investigaciones que apuntan en este sentido también. Por ejemplo, en el último trabajo de María Bertely (2021), se reconoce a la escuela no únicamente como entidad reproductora o como estructura que moldea a los sujetos, debido a que en su investigación en Villa Hidalgo Yalalag, encontró que las y los sujetos usaron el castellano como un recurso para expresar su propia ciudadanía “étnicamente situada”. Es decir, Bertely pone el foco en cómo se apropian los actores de la escuela para sus propios fines, dando testimonio de la profunda complejidad existente cuando se encuentran imbricados estado, escuela y etnicidad. En sus palabras:

Lejos de analizar *lo que se aprende en la escuela*, este libro documentó lo que *hace con la escuela* una comunidad étnicamente distintiva. Se trata de funciones y usos que se objetivan en la vida familiar y pública, más allá de los objetivos pedagógicos, en función de los intereses de los diversos sujetos nativos y sus disputas en torno al poder. (2021, p. 256)

Vemos pues que, a pesar de enfrentar circunstancias adversas, los sujetos pueden transitar de una universidad pública intercultural al mercado laboral de manera exitosa.

Dijimos ya que Freira es una joven oriunda de Tequila, Veracruz. Que antes de la UVI, laboró en CONAFE. Es de las pocas estudiantes que conozco que decidió entrar a la UVI por convicción. A pesar de que su relación con la escuela oficial resultó traumática debido al racismo institucional fomentado y validado, no dejó de creer en la escuela. Lejos de mostrar recelo de su lengua materna, el racismo la motivó a estudiar por su cuenta el náhuatl y a acercarse a maestros y maestras nahuablantes para recibir orientación. Era una activista sin saberlo. Cuando supo de la UVI, al recibir informes de la licenciatura *en* náhuatl, pareció tener una epifanía.

Cuando nos habla de su tránsito al mundo laboral, su testimonio es asombroso. Parece que todas las acciones desarrolladas en la UVI se sumaron para que el salto al mercado laboral fuera algo natural y sin problema. “Cuando egresé de la UVI yo ya estaba dando clases en cuatro lugares al menos. En particulares de Orizaba, o en la Casa de Cultura en Tlilapan, o en Tequila o con profesores de la SEP.” Desde que dejó CONAFE, Freira continuó desarrollando procesos educativos. El proyecto de investigación vinculada llevado a cabo en la UVI le permitió identificar la necesidad de una escuela comunitaria en el barrio de Tecuanca, en el municipio de Tequila. Una escuela con un enfoque que valora la lengua local de manera particular y todos los saberes comunitarios en general. Estando en la UVI, Freira se involucró también con una asociación civil llamada *Calli Luz Marina*, donde se promueven los derechos humanos de mujeres indígenas de la región. Así que, al egresar, ella ya era promotora de derechos humanos. Tuvo la oportunidad de acompañar a mujeres que se encontraban en situación de violencia, las asesoró y las acompañó a la fiscalía. Sus conocimientos aprendidos en *Calli*, más su dominio del náhuatl, permitieron convertirse en un faro para varias mujeres de la región que naufragaban en un mar de violencia.

Freira reconoce que este trabajo no fue remunerado, pero se muestra orgullosa de haberlo realizado: un trabajo que “sí es necesario hacer en nuestras comunidades”. Por si esto pareciera poco, Freira se vinculó con una investigación financiada por la Universidad de Copenhague, Dinamarca, coordinada por un investigador que conoció a Freira por su trabajo

sobre la lengua nahua. Este investigador la conoció en una estancia académica en la UVI Tequila y luego él mismo, años más tarde, corroboró el valor del trabajo de Freira en un conversatorio en náhuatl, llevado a cabo en Austin, Texas. De esta manera, no dudó en incluirla en su proyecto que, a decir de Freira, “busca encontrar elementos del náhuatl que se encuentran presentes en diferentes puntos de México”. Además de todas estas actividades, piensa seguir con su sueño de crear una escuela comunitaria. De hecho, menciona que ha adquirido ya un terreno para construirla. Una escuela donde se enseñen conocimientos cultural y socialmente pertinentes; donde el náhuatl sea la lengua con la que se comunican esos saberes y donde las y los ancianos sean los sabios que compartan dichos conocimientos.

En cuanto a Adhara, ya sea como docente o como su asesor de tesis, pude ser testigo de un proceso que considero, al igual que con Freira, ideal. Adhara transitó de ser una estudiante tímida con ansiedad y temor, a una mujer segura de sí misma, emprendedora y con cualidades de liderazgo. Con asombro, observé su crecimiento intelectual y emocional. Pertenece a una familia de muchas mujeres socialmente reconocidas en la región: algunas forman parte de la clase política, otras han sido autoridades locales, otras más son referente en el terreno de la educación. Vive con su madre y su hermana en la ciudad de Orizaba, a unos cuantos minutos del municipio de Tequila. Adhara me cuenta que conoce muy bien la sierra, pues su abuela es oriunda de Tlaquilpa y la casa de esta era el punto de reunión de una familia extensa. Muchas veces pasó sus vacaciones escolares en la sierra. La mayoría de sus tías y tíos son bilingües en español y en náhuatl. Sin embargo, ella no domina el náhuatl. Desde muy pequeña, tuvo la sensibilidad de ayudar al prójimo. Mostraba interés por los relatos de su tío, quien estudió y fue docente de la Universidad Autónoma de Chapingo¹¹⁷ y luego de la UVI. La UVI le fue presentada un tanto por casualidad. Una tía suya le informó

¹¹⁷ Casa de estudios enfocada al desarrollo rural, a partir de la enseñanza e investigación de las ciencias agronómicas y ambientales.

de la existencia de una nueva universidad en la región que parecía tener un enfoque de transformación social y valoración de la cultura propia.

Dentro de la universidad, eligió trabajar un tema que, en un principio, parecía una obstinación: la producción de cacao. Había escuchado de sus familiares que en la sierra había cacao. Sin embargo, amigos y conocidos le reiteraban que hacía mucho no veían cacao; todos le señalaban que había sido sustituido por el café, más rentable para la población. Pero Adhara tenía una intuición, casi un presentimiento. En clase, luego de llegar de trabajo de campo, una docente hizo un ejercicio de sistematización de sus hallazgos. Sin tener mucho, se concentró en hablar de su interés por el cacao. Su éxito de aquel día consistiría en que uno de sus compañeros le dijo que su abuela tenía cacao. Allí comenzó su travesía. De acuerdo con sus palabras, el cacao está en su destino.

Claro que su documento recepcional tuvo como protagonista el cacao en la sierra de Zongolica. No fue sorpresa para mí, por lo tanto, que como egresada emprendiera una empresa personal de elaboración de chocolates. Su vinculación con los productores continuó y se fortaleció, articulando su empresa con el trabajo de los campesinos, basándose en un enfoque de comercio justo, sin intermediarios. El nombre de su empresa retomó dos de sus grandes pasiones, el cacao y la astronomía: “Agua de estrellas”.

“Agua de estrellas” había nacido mucho tiempo antes. Sin embargo, su arranque formal fue en 2019, luego de concluir su documento recepcional. Después de dar un taller sobre producción de cacao junto con su pareja sentimental, le prestaron una “conchadora” (un molino de cacao), que le permitió hacer su propio chocolate. “La probé. [...] me puse a tostar cacao a las ocho de la noche y pensé que como a las diez ya iba a tener mi chocolate”, pensó Adhara. Pero el proceso fue más tardado de lo previsto. No fue sino hasta el amanecer del siguiente día cuando concluyó de pelar el cacao y luego lo metió a la conchadora y “no dormí, pero tenía la idea aquí en la mente y no tenía moldes y entonces con papel aluminio y unas calaveritas (se acercaban las fiestas de todos santos) lo hice.” Una cuestión resalta en su relato. Su rostro y su tono de voz cambian cuando afirma: “Sentí en el estómago un fuego de hacer cosas. Tienes esa idea en la mente y dices ‘hasta que la haga duermo’; es como un ímpetu o una pasión”.

Tanto en el relato de Adhara como en el de Freira, encontramos una estructura sentimental que le da forma a ideas de transformación social. Es algo muy similar a lo que pensó Fals Borda con su noción de *sentipensar* (2008). En ambos casos existía antes de la universidad el deseo de contribuir a una sociedad mejor, pero fue en la UVI donde encauzaron ese deseo hasta convertirlo en su vocación, y parte de su identidad. Su ser pasa, en sus casos, o por una escuela comunitaria o por una semilla de cacao: sus acciones las definen.

Luego de concluir su licenciatura, Reynaldo ingresó a la maestría en desarrollo rural, en la UAM. Desde finales de la licenciatura y durante todo el periodo de posgrado, participó en la organización del festival de artes textiles de la región.¹¹⁸ Su investigación vinculada se enfocó en la promoción del trabajo de artesanas. Su trayectoria como egresado de la UVI ha estado relacionada con las historias que surgen del telar de cintura de muchas mujeres de la sierra. “Quienes nos formamos en la UVI, somos muy inquietos, y vemos acciones, y vemos necesidades y vemos recursos”, comenta. En la trayectoria de Reynaldo encontramos similitudes con la historia de Freira. Desde estudiante, se involucró en varios proyectos que le permitieron transitar del contexto universitario al mundo laboral casi naturalmente. Trabaja con una marca de café de la región; junto con otros compañeros, planea la formación de una sociedad cooperativa “que involucre a las compañeras que hacen artesanías, como a algunos productores de miel, café y sus derivados.” Reynaldo es autor del libro *Las macehualli: hilando, pintando y tejiendo en el desarrollo rural en Mixtla de Altamirano, Veracruz*; coautor de libros, como *Alternativas del desarrollo rural desde la resistencia y la subalternidad: autonomías, mujeres y soberanía alimentaria* e *Historia tejida en los textiles de la sierra de Zongolica: iconografía y técnicas en la indumentaria*. Su último proyecto

¹¹⁸ El festival es una iniciativa impulsada por organizaciones de tejedoras de la sierra de Zongolica, acompañadas de investigadoras e investigadores de la UV, la UAM, el Colegio de Posgraduados, la Universidad Iberoamericana y la Universidad Politécnica de Valencia. Sus ediciones son anuales, desde 2015 a la fecha.

tiene por nombre *Yoloixmatlamachilistli*, que es una iniciativa colectiva de formación educativa, que tiene como sustento “la filosofía nahua y los saberes y conocimientos locales.” Por si esto fuera poco, Reynaldo ha encontrado oportunidades para trabajar con autoridades estatales en el fomento de la lengua y cultura nahua. Fue merecedor del premio estatal de la juventud en 2020 en la categoría “fortalecimiento de la cultura indígena”.

A pesar de su evidente éxito, Reynaldo no siempre tuvo tan clara su vocación. De hecho, entró a la UVI como último recurso para continuar estudiando. “Yo no tenía interés de ingresar a la UVI porque no la conocía y por lo general aquí en la región estamos muy interesados en las carreras convencionales, carreras que nos dejen recursos económicos o, mejor dicho, un empleo seguro”, comenta. Reynaldo, durante sus primeros semestres en la UVI, no fue un estudiante particularmente destacado; sin embargo, todo cambió cuando encontró una problemática social que lo cautivó emocional e intelectualmente. El arte textil hecho por mujeres de la región convocó su talento y su pasión por contribuir a su gente. A partir de eso momento, el estudiante que resaltaba más por su sonora sonrisa, comenzó a transformarse en el investigador y promotor cultural que es hoy.

Algunos estudios señalan circunstancias que suelen favorecer el tránsito exitoso de la vida universitaria al mercado laboral; por ejemplo, el ambiente familiar como “factor de protección de primer orden” (Mora Salas & Oliveira, 2014a, p. 12). Esto parece obvio, pero no lo es cuando se analiza la naturaleza de la protección en diferentes actores sociales. Ya mostró Saraví (2015) que el apoyo familiar, en permanentes condiciones de privilegio, asegura el capital social y laboral para algunos estudiantes. Muy alejado de lo que vemos en otros casos.

Con los datos que cuento, puedo afirmar que tanto las estudiantes que transitaron exitosamente al mundo laboral como las que no, tuvieron y aún tienen apoyo de sus familias, aunque este no se traduzca necesariamente en mucho dinero ni en un capital social que les asegure un empleo. Pienso en el caso de Antonia y de su bebé en camino mientras estudiaba. Nunca le faltó casa ni apoyo económico para trasladarse a la universidad y comer suficiente. A pesar de que sus hermanos no entendían ni compartían el valor que Antonia le daba a sus estudios, nunca renunciaron a apoyarla económicamente. Sofía, otro caso. Gana novecientos pesos a la quincena en una imprenta, pero su familia le sigue dando techo, comida y soporte

emocional cuando lo requiere. Adhara, el mismo caso: techo, comida, más el apoyo de la red familiar cuando emprendió “Agua de estrellas” para consumir y promover sus productos. Eleazar, igual: techo, comida, apoyo emocional, más la enseñanza del oficio de carbonero, que sigue realizando y que retomó como tema de su documento recepcional para titularse de la licenciatura. Mary Jose, con su madre, recibiendo techo, comida, apoyo emocional, más el apoyo cotidiano durante más de dos años formando parte activa de su grupo de vinculación, dando charlas, talleres, asistiendo a eventos, escuchando propuestas. Quienes terminan decepcionados de la UVI, igualmente continúan recibiendo soporte económico y emocional por parte de ambos padres o, en algunos casos, sólo de la madre.

Esto comprueba una afirmación de Mora Salas y Oliveira (2014a, p. 12): la familia se vuelve un factor de protección frente a las tendencias de exclusión social. Cabe decir que los estudiosos del tema reconocen también que la familia puede tornarse, en sentido contrario, en un factor “que contribuye a desestructurar las trayectorias de vida de los jóvenes” (Mora Salas & Oliveira (2014a, p. 6). Con los elementos empíricos que cuento, afirmo que las y los jóvenes cuya familia es un obstáculo para transitar por la vida escolar no llegan a la UVI.

La comunidad estudiantil que llega a la UVI tiene apoyo económico y emocional suficientes para continuar con la educación superior y, en muchos casos, concluir con sus estudios e, incluso, si no le es posible transitar exitosamente al mercado laboral, contar con un techo donde vivir y comida suficiente.

Otra afirmación de Mora Salas y Oliveira nos permite llegar a uno de los principales hallazgos del presente trabajo: los buenos empleos están condicionados “no sólo por las credenciales disponibles, sino también por el capital social de los jóvenes. Cuanto más amplias sus redes sociales, mayores son los chances de no quedar conminado a circuitos del mercado pauperizados” (2014, p. 96). Los datos de mis observaciones muestran que algunas de las egresadas se favorecen de una red de actores que orientan sus acciones por principios éticos que se basan en el cuestionamiento del sistema-mundo (Wallerstein, 2007) hegemónico, sustentado en ideas modernas (Villoro, 1993) y en un modelo económico capitalista. Intentaremos explicarlo.

Al analizar los documentos fundacionales de la UVI (Jiménez Moyo, 2013) advertí el peligro de adoctrinar a las y los estudiantes de la UVI, pues identifiqué, en ese momento,

algunos indicios preocupantes. Por ejemplo, que se señalan cuáles son las problemáticas sociales que el estudiante debe atender¹¹⁹ sin dar la posibilidad de que las y los estudiantes las identifiquen; es decir, se les pide sumarse a un diagnóstico dado, no a construirlo. De igual manera, advertía la reducción de la que son objeto, en los documentos, fenómenos sociales como el capitalismo o la modernidad u occidente. Son un “otro” esencializado y sin matices:

Los prejuicios y estereotipos también abarcan a los mestizos, que son definidos como si fueran sujetos con una identidad única; el estado, aparato represor que ningunea la identidad indígena; el capitalismo, sistema inhumano que carece de toda ética para con los pobres; occidente, conjunto de países poderosos, colonizadores y rapaces; la globalización, catalogada como la ideología del capitalismo. (Jiménez Moyo, 2013, p. 118)

Paralelamente, se ha señalado ya la existencia de prácticas que parten de reduccionismos ideológicos, sin un enfoque complejo que muestre a las y los estudiantes la serie de articulaciones y conexiones que existen, al menos en la región centro del estado de Veracruz, entre contextos rurales e indígenas y los contextos urbanos, entre el estado nacional y los pueblos originarios, entre los campesinos y la economía de mercado, entre la democracia liberal y las prácticas políticas consuetudinarias. Prácticas impulsadas por un enfoque simplificador que estaría condicionando la posterior escisión que sienten muchas y muchos egresados entre la “burbuja” de la UVI y el mundo laboral.

Sin embargo, ha sido muy revelador identificar la gestación de una red de académicos, funcionarios, organizaciones sociales y civiles que ha favorecido la incorporación de

¹¹⁹ “Los problemas culturales de escasa participación, desigualdad cultural, indefensión del patrimonio tangible e intangible, minoritarias intervenciones en esferas públicas e institucionales, endeble desarrollo de lenguas, desarraigo y asimétricos accesos a tecnologías y consumos culturales y lingüísticos en las regiones interétnicas” (UVI, 2005, p. 41).

egresadas y egresados a un trabajo remunerado o a un posgrado. Y esta red parece identificarse precisamente con aquellas ideas esencialistas sobre la relación entre pueblos originarios y estado u occidente o capitalismo.¹²⁰ Se ha encontrado que las incorporaciones más exitosas al mercado laboral las han logrado precisamente las egresadas que más incorporado tienen el “discurso UVI”. Adhara, Freira y Reynaldo muestran sin reparo sus convicciones.

Freira, por ejemplo, escribe un artículo de opinión donde afirma que, a pesar de la insistencia de los pueblos originarios por señalar que la educación sigue siendo “colonizadora, racista, elitista, que usa la violencia epistémica como método para ‘educarnos’, parece que no hay oído del otro lado” (Freira, 2021).¹²¹ Quienes realizaron cartas, accedieron entrevistas o redactaron documentos recepcionales y trabajos de vinculación muestran una apropiación de principios basados en la transformación social, en el reconocimiento de estructuras injustas que son nombradas como “coloniales”, “capitalistas”, “patriarcales” y “racistas”.

De acuerdo con Fernando,¹²² los principales espacios que emplean a las y los egresados de la UVI son la Secretaría de Salud, trabajando como promotores de salud comunitaria, mediando y traduciendo (al náhuatl y a un lenguaje comprensible para la población) programas estatales de salud; albergues comunitarios; en el INPI como promotores de proyectos productivos con las comunidades indígenas de la sierra de Zongolica; en los ayuntamientos, en el área de fomento agropecuario, de turismo, protección

¹²⁰ Gunther Dietz, siguiendo a Stuart Hall y a Gayatri Spivak, señala que se trata de un “esencialismo estratégico” que “temporal y transitoriamente permite a las nuevas comunidades culturalmente híbridas ‘incubar’ sus múltiples facetas identitarias” (2016, p. 56). Los datos con los que cuento me permiten afirmar que si se trata de una estrategia, en la mayoría de los casos, no es una estrategia consciente.

¹²¹ El artículo completo puede verse en <https://tzamtrecesemillas.org/sitio/tejer-puentes-para-reconstruir-la-ensenanza/?fbclid=IwAR0U8VOhguIEDKj3PL7n2rLSAr06fbPFXFrtv9erBt2S3K3hLb-RalPW3Gc>

¹²² Fernando es una figura de la UVI Tequila encargada de dar seguimiento a egresados y a los procesos de vinculación de la sede regional.

civil o como síndicos; en organizaciones que promueven el desarrollo regional como *Fondo para la Paz*, *World Vision* o *Kalli Luz Marina*; medios de comunicación como XEZON “La voz de la Sierra de Zongolica” o Radio Zongolica (RAZON) ya sea como locutores en náhuatl o como desarrolladores de contenidos de interés local; en instituciones educativas como la Universidad Normal Benito Juárez de Atlahuilco, en el Centro Educativo Universitario Uxpanapa o en CONAFE, en todos los casos como docentes; o en iniciativas gestionadas por ellas y ellos como creadores de escuelas comunitarias o como impulsores de campañas sobre el cuidado del medio ambiente o para el impulso de la riqueza biocultural de la región. Además de aquellos espacios formativos donde continúan sus estudios de posgrado, como la UAM, en sus posgrados de desarrollo rural; o en la UV, en la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad (MEIS) o en la Maestría en Investigación Educativa (MIE) o en la nueva Maestriah ipan Totlahtol iwan Tonemilis —maestría en Lengua y Cultura Nahuá—.

En una charla con un funcionario de la Secretaría de Salud que ha contratado a algunos egresados de la UVI, me comentaba que se nota la diferencia entre los de la UVI con relación a egresados de otras instituciones. Los de la UVI “saben trabajar con la gente, en comunidad”, “la mayoría habla náhuatl y se ganan la confianza de las personas”. El funcionario ha colaborado muchos años con la UVI, a través de acciones planeadas por la coordinadora de la orientación de Salud de la UVI y por estudiantes adscritos a esa orientación. Esto ha permitido que palabras como *interculturalidad*, *desarrollo regional* o *salud comunitaria*, circulen en la conversación naturalmente. El funcionario conoce y comparte uno de los principales principios éticos de la UVI: fortalecimiento de los conocimientos y saberes locales sobre salud. Podría decirse que es un aliado de la UVI.

Por otro lado, Carlos, un exfuncionario federal de la región, que conoce muy bien a los actores políticos regionales, comenta que Reynaldo, egresado de la UVI del que hemos hablado ya, es un joven “muy comprometido”, que “se encuentra en el ojo de funcionarios del gobierno estatal”. Cabe mencionar que el partido en el gobierno local y nacional, al menos discursivamente, se basa en principios de ayuda al prójimo desde la izquierda política. En su declaración de principios dice:

No hay nada más noble y más bello que preocuparse por los demás y hacer algo por ellos, por mínimo que sea. La felicidad también se puede hallar cuando se actúa en beneficio de los otros: vecinos, compañeros de estudio o de trabajo, cuando se hace algo por la colonia, la colectividad, el pueblo o el país. Estos actos nos reivindican como género humano, forman comunidad, construyen ciudadanía y hacen de este mundo un lugar un poco mejor. (MORENA, 2012)

Este marco discursivo resulta ambiguo y, digamos, elástico, es decir con posibilidades de articulación con una gama amplia de actores. Los vínculos existentes con egresados de la UVI (en el INPI, en CONAFE, en albergues o en las universidades Benito Juárez) son un ejemplo de ello.

Una académica que ha coordinado un posgrado donde han estudiado egresadas y egresados de la UVI, se pronuncia, en general, muy favorablemente de ellos. “Traen otra sensibilidad diferente en cuanto a temáticas y realidades, mucho más aterrizadas a sus territorios”; “incluso los que no son indígenas, pero pasaron por la UVI, tienen otras experiencias de vida, de haber convivido con los indígenas, de estar muy cercanos con otras epistemologías”; “tienen una sensibilidad especial, yo diría”; “los temas que abordan son diferentes y pertinentes, socialmente y también son innovadores en términos académicos”; por otra parte, “tienen problemas con la parte más escolarizada en el sentido de que les cuesta mucho más trabajo escribir el documento recepcional”; “no traen la experiencia de escribir un DR con el nivel de la maestría, por lo mismo les cuesta mucho trabajo el dialogar con trabajos académicos”; “también el idioma. No manejan el idioma inglés” (Ange, 2021, comunicación personal). Se trata de posgrados que coinciden ideológicamente con algunos principios que sustentan la UVI. Por ejemplo, la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad (MEIS) de la Universidad Veracruzana, que esperan que sus estudiantes elaboren proyectos que se enlacen:

Con procesos que ya vienen desarrollándose o, a partir de acuerdos, dan origen a iniciativas con algún colectivo, grupo o entidad. El meollo es la profesionalización de las prácticas, de las colaboraciones, tanto en lo educativo como en lo que implica la gestión de los territorios y de las diversidades (étnica, de género, generacional, etc.). (MEIS, 2015)

Una académica activista de la región, quien gracias a un financiamiento externo pudo articular el trabajo social desarrollado por su asociación civil con un negocio donde se muestran productos de la región (como café o medicina tradicional) y arte local, ha promovido la incorporación al negocio de egresadas y egresados de la UVI, cediendo paulatinamente el control del mismo a estos profesionistas. Comenta que tienen “el conocimiento del territorio, las relaciones que ahí se tejen, las jerarquías, dinámicas, intereses en juego, su capacidad de moverse ahí, motivar diálogos, procesos, reflexiones en lo local, familiar, comunitario”, contribuyendo con ello a “hacer visibles problemas normalizados e imaginar caminos para su posible solución”. A la par menciona que deben superar “inseguridades introyectadas (relacionadas con prejuicios y estereotipos asumidos: edad, origen étnico, idioma, clase, género, etcétera)” y “profundizar el autoconocimiento de ellxs mismxs y de su profesión” (Rebela, 2021, comunicación personal).

De acuerdo con el informe *What Workers Want* (2019),¹²³ las empresas de hoy valoran la capacidad de los trabajadores para resolver problemas; además del desarrollo de habilidades comunicativas que se traducen en comunicar con eficiencia una idea, tener habilidades tecnológicas y el conocimiento de varios idiomas; y, finalmente, la capacidad para adaptarse a un mundo cambiante. Seguramente los empleadores de egresados de la UVI reconocen la importancia de esas competencias, sin embargo, resulta revelador que adviertan principalmente cualidades políticas.¹²⁴

En suma, lo que tenemos es un conjunto de empleadores que valoran las capacidades laborales desarrolladas por egresadas y egresados de la UVI, pero también el cuerpo de

¹²³ Estudio completo en <https://cloud.email.hays.com/what-workers-want>

¹²⁴ Entiendo lo político, desde el Análisis Político del Discurso: “Pensar lo político como constitutivo de lo social”, esto permite “una multiplicidad de posibilidades para entender las subjetivaciones y la constitución de proyectos sociales, como espacios de posibilidad” (2019, p. 251). Esta forma de entender lo político nos permite poner atención en rupturas y dislocaciones en discursos, en instituciones; además de comprender procesos hegemónicos estables y posturas críticas a dichos procesos (Buenfil & Granja, 2002).

creencias políticas que manifiestan. Lo que se advierte es la paulatina conformación de una comunidad de sentido cuyas bases discursivas tienen afinidad con las prácticas y creencias fomentadas en la UVI. Se trataría de una comunidad en ciernes, no en el sentido usual que la vincula a un territorio ocupado por una agrupación cultural, sino más cercana a la comunidad imaginada de Anderson (1997). También nos ayuda a pensarla, el concepto de grupo social de Goffman (2006), dado que hablamos de un “orden público comunicacional” (Criado, 1998, p. 59); es decir, de un conjunto de discursos que son afines entre sí y que permiten la conformación de redes entre sujetos con creencias semejantes.

De esta manera, la creencia usual de algunos docentes de la UVI (“acá son críticos, allá afuera deben aprender a someterse” (Victorino, 2019, comunicación personal) no estaría considerando que las estructuras sociales, entre ellas el estado y el mercado, podrían dar paso a actores con discursos basados en la crítica al capitalismo, en la igualdad de género y en las creencias y conocimientos de los pueblos originarios. Esto explicaría parcialmente que aquellas estudiantes que se han apropiado en mayor grado de los discursos que se fomentan en la UVI son las que más y mejores oportunidades laborales han encontrado. Al decir que el mercado y el estado *dan paso* no nos referimos a entidades con conciencia que deciden “abrirse” a sus contrarios. Es uno de los procesos que resultan de las tensiones que se han venido vislumbrando entre el estado, mercado y educación superior.

En este proceso también se reconoce que dichos actores implicados con un discurso crítico¹²⁵ han encontrado una comunidad de sentido que ha favorecido su tránsito al mundo laboral, pero ese tránsito muchas veces lleva consigo precariedad e inestabilidad. Por ejemplo, de las cuatro egresadas con las que pude trabajar en un inicio de la investigación, en una primera etapa, sólo una tiene seguridad social y contrato. Ya han advertido otras investigadoras esta condición desfavorable:

¹²⁵ Implicados en el sentido de Goffman, es decir no únicamente como el aprendizaje de una habilidad, sino como la adquisición de “un interés, de una creencia” (Criado, 1998, p. 60), sujetos a una red comunicativa que condiciona su identidad individual.

La intención de formar nuevos perfiles profesionales no convencionales en las Universidades Interculturales ha resultado en la formación de profesionistas subalternos que, aunque realizan trabajo de mediación cultural y traducción lingüística, no pueden sustituir a los profesionales tradicionales que ocupan puestos nodales en las instituciones y son ubicados como promotores de salud, traductores en el sistema de justicia o educadores sociales en ayuntamientos, fuera del sistema educativo, tal como pasa frecuentemente con los egresados de la UVI, cuyos puestos laborales son los últimos de los profesiogramas oficiales o dependen de campañas institucionales finitas y periódicas, lo que marca su inestabilidad laboral, no obstante que su labor para la implementación de tales políticas es reconocida por los empleadores. (Meseger, 2016, p. 294)

Otras investigaciones ya señalaron la condición desfavorable de los egresados de la UVI al incursionar al mercado laboral (Dietz & Mateos, 2019; Mateos, Dietz & Mendoza, 2016; Dietz, Mateos & Budar, 2020). Si bien la precariedad laboral es generalizada en los sectores populares de toda América Latina,¹²⁶ la preocupación radica en que esta circunstancia pudiera representar procesos de racismo institucionalizado, que orillen a profesionistas indígenas a aceptar puestos subalternos, perpetuando su condición social y económica desfavorable. Pero esta lectura carece de una visión compleja de la realidad.

¹²⁶ Muñoz Izquierdo (2006, pp.78-79) señala que, en México: “Esa espiral es el resultado de las disparidades que se han generado entre el ritmo al que ha crecido la capacidad de la economía para incorporar productivamente a los egresados del sistema escolar, y la velocidad a que se ha expandido el número de egresados de las IES. Como consecuencia de esas disparidades, la relación existente entre el volumen de egresados de esas instituciones y la cantidad de empleos que requieren una formación profesional es menor que la unidad. Así, por ejemplo, demostramos que en México la proporción de egresados de las IES que han podido obtener empleos acordes con la escolaridad que obtuvieron disminuyó paulatinamente durante la segunda mitad del siglo pasado, hasta descender a 0.27 al finalizar la década de 1990. Por tanto, casi cuatro egresados de las IES (3.73) tenían que competir en el año 2000 para obtener uno de los puestos de nivel profesional generados en el sistema productivo.

Por ejemplo, según los testimonios y las observaciones realizadas, puedo afirmar que las y los profesionistas indígenas tienen en sus comunidades un papel social y político preponderante. Incluso perfiles como los de Antonia, que en este momento no se encuentran laborando formalmente en alguna institución y que no reciben sueldo alguno, son considerados en su comunidad como un actor con el que se cuenta para gestionar trámites ante instituciones de gobierno, para asesoría jurídica, para orientación pedagógica de niñas y niños, incluso para organizar eventos escolares. Es decir, para tener una valoración más amplia del caso de los profesionistas indígenas que estudian en la UVI, requerimos identificar las tensiones y conexiones entre estado y mercado, pero también las existentes entre estado y pueblos originarios.

La evidencia apunta a pensar que en las y los egresados se está gestando un “capital étnico”, una noción similar a la usada por González Apodaca (2016) en sus investigaciones sobre juventud indígena y escolaridad. Entiendo por capital étnico a la conciencia del sujeto de ser capaz de usar políticamente su identidad individual y colectiva. Y la conciencia de las egresadas, si no se formó del todo en la UVI, sí fue en la institución donde se encontraron las redes discursivas y prácticas que permitieron a las estudiantes “catalizar” ese capital. Y con este capital étnico, las y los jóvenes construyen “formas diversas de representación” (González Apodaca, 2016, p. 304) propiciando un tipo de movilidad social intra e intercultural. Un movimiento que trasciende su identificación convencional con el movimiento de una clase social a otra. En términos de la teoría de Bourdieu (Aedo, 2014), las egresadas enfrentan nuevas experiencias que propician que sus disposiciones sean insuficientes para su nuevo papel intracultural, con sus padres, sus amigos, parejas, autoridades, compañeros y conocidos en general.

Tengo muy presente el caso de Sofía, quien menciona que ha sido complicado entablar una relación sentimental con algún joven de la comunidad, pues, de acuerdo con su testimonio, los jóvenes siguen reproduciendo pensamientos y acciones machistas. Esto, incluso, ha propiciado que dentro de su comunidad le cuestionen sobre su orientación sexual. Sofía es una joven heterosexual que sigue deseando un compañero, pero que ya no está dispuesta a ocupar el rol de género convencional dentro de una relación de pareja. De acuerdo con Maya Lorena Pérez en su texto *Jóvenes indígenas y globalización*, “lo que significa ser

mujer y ser mujer joven en las comunidades indígenas es uno de los aspectos que más fuertemente está cambiando en el seno de las poblaciones indígenas” (2008, pp. 90-91). Y con frecuencia, lo que observamos con egresadas de la UVI es la articulación de discursos críticos al patriarcado con discursos de empoderamiento étnico y crítica al sistema-mundo hegemónico. De acuerdo con un análisis de González Apodaca, sujetos formados con un enfoque de empoderamiento étnico, se vuelven “gestores de proyectos productivos, sociales y de desarrollo donde a menudo se contextualizan [...] prácticas y discursos globales como el género, los derechos indígenas y las tecnologías de la información y comunicación” (2013, p. 78).

No se cuenta hasta ahora con evidencia de si tal movilidad social tiene alcances colectivos. Parece evidente que jóvenes con el capital étnico similar a las y los egresados de la UVI podrían representar proyectos políticos colectivos en ciernes, capaces de exigir mejores condiciones sociales para las comunidades indígenas. Sin embargo, después de varios años de observación y de recoger testimonios de algunos actores regionales que han trabajado con las y los egresados, puedo afirmar que sí hay movilidad socialmente trascendente de estos jóvenes, traducida en reconocimiento comunitario, en subversión de roles de género convencionales, en oportunidades laborales con actores con afinidad ideológica y política, y en la creación de proyectos educativos y sociales propios —basados en principios políticos y éticos que ponen en el centro los conocimientos de los pueblos originarios y la crítica al sistema patriarcal y al sistema-mundo hegemónico—. Pero no se ha observado, al menos en la región de las altas montañas, que egresados impulsen o se articulen a movimientos sociales con el alcance social y político necesario para cuestionar radicalmente la relación entre estado y pueblos indígenas, exigiendo, por ejemplo, autonomía política.

En todo caso, cifrar la responsabilidad de un cambio radical de la relación entre estado y pueblos indígenas en egresados de la UVI es una desmesura analítica, ya que obvia lo que señalo en el apartado contextual: hablamos de una región con una tradición caciquil significativa, que aún hoy se mimetiza en la población con poder político y económico; con una tradición educativa basada en la castellanización y en la falta de pertinencia pedagógica; y con una historia de represión a movimientos sociales.

Las conexiones observadas entre educación superior intercultural en Veracruz y mercado laboral, muestran que la oposición esencialista entre pueblos originarios y occidente moderno, es fértil formalmente, para identificar modelos ideales de vida, pero no se corresponde con la facticidad del día a día de jóvenes de la sierra de Zongolica; y que intentar comprender la naturaleza actual de la relación entre estado nacional y pueblos indígenas desde esa posición dicotómica se aleja del acontecer actual de muchos pueblos, y podría terminar siendo racista e, incluso, neoindigenista, pues se estaría cancelando la posibilidad de condiciones favorables en este sistema-mundo tan contradictorio. En este sentido, vale la pena recordar una preocupación similar de Silvia Rivera Cusicanqui:

La satanización del mercado, ¿no será acaso una forma de simplificar, en busca de la idílica armonía de la “economía natural”, otra variante del sueño europeo del buen salvaje?, ¿no será una forma de negar que en esta historia las complejidades pueden jugar a nuestro favor? (2018, p. 70)

Las historias y las acciones de las y los jóvenes con los que pude interactuar durante varios años demuestran que el acontecer de la juventud indígena actual, al menos el sector universitario de la sierra de Zongolica, no puede entenderse sin sus conexiones sociales, culturales y económicas con el sistema-mundo hegemónico (capitalista, patriarcal) y que dichas conexiones pueden favorecer, paradójicamente, acciones y discursos críticos al sistema-mundo que las cobija. Además, el tránsito al mercado laboral de muchas y muchos de ellos permitió distinguir la emergencia de una red de actores (se identificaron instituciones del estado, asociaciones civiles, organizaciones no gubernamentales y universidades) afines política e ideológicamente con la UVI.

Esto permite pensar, entre otras cosas, que los principios políticos basados en la valoración de los conocimientos de los pueblos indígenas y en la equidad de género, tienen alcance social no únicamente a escala comunitaria, sino nacional e internacional, pues han abierto espacios incluso en la estructura del estado. Si bien la relación entre estado nacional

y pueblos indígenas todavía tiene resabios coloniales,¹²⁷ traducidos en racismo institucional, en deficientes servicios públicos, y, en el caso de egresadas de la UVI, en empleos subalternos que reproducen procesos sociales y económicos de explotación, también se vislumbran, en esa relación, conexiones ventajosas y favorables, orientadas por principios éticos con alcance internacional. Ventajosas en el sentido de que todos los egresados de la educación pública comparten los mismos desafíos propios de su posición social (ya señalados en el estudio de Saraví) pero no todos comparten principios éticos que están cobrando fuerza con la reinvención de la izquierda internacional desde la caída del muro de Berlín, pues la historia y los conocimientos de los pueblos originarios, así como el cuestionamiento del capitalismo patriarcal, son la bandera de un sector de la izquierda contemporánea que lucha por hegemonías locales, nacionales e internacionales.¹²⁸

En las conexiones observadas entre egresados y egresadas de la UVI y mercado laboral emergieron posibilidades para la creatividad, para la disidencia contra el mismo estado nacional y contra políticas públicas neindigenistas. Una autoridad de *World Vision*, da testimonio de la ampliación de una metodología de trabajo, debido a la creatividad de una egresada de la UVI: “Gracias a que ella hacía teatro, pudimos llegar a más gente, a niños. Por ella, incluimos el teatro en nuestra metodología y ahora ella nos capacita” (Santiago, 2018, comunicación personal). Otra egresada estudia un posgrado en una universidad pública del país y realiza una investigación para visibilizar la identidad afromexicana en la educación básica. Por ahora no se cuenta con elementos para afirmar si este tipo de investigaciones podría trascender a políticas públicas, pero al menos en la UVI sí trasciende, pues es un área en consolidación, con algunas tesis y trabajos de vinculación sobre la temática. Este tema,

¹²⁷ Se ha mostrado con mayor detalle el enfoque que comprende la relación entre estado y pueblos indígenas como colonial, en el apartado del presente trabajo denominado “El cristal con que se mira”.

¹²⁸ En el 2001, el historiador Mauricio Tenorio, explica con asombro e ironía el viraje de la izquierda mexicana a principios multiculturalistas, en su artículo titulado *Multiculturalismo: ¿el último refugio de la izquierda?*

junto con el de equidad de género y el de los conocimientos de los pueblos originarios, están teniendo resonancias comunitarias de alcance colectivo, con la suficiente fuerza social para articularse con otros actores y abrir espacios laborales.

Finalmente, los datos ubican a la UVI como una institución con claroscuros. Alejada de la idea que la reduce a ser parte de una estrategia etnofágica (Díaz Polanco, 2006), dado que es una propuesta educativa proveniente del estado, o que surge “desde arriba” y que no responde a las exigencias políticas de los pueblos indígenas: es decir, sí forma parte del conjunto de universidades creadas por el estado en la primera década del 2000, pero la creación vertical no eliminó el poder de los sujetos para orientar el proyecto por sendas no previstas. No únicamente ha favorecido la profesionalización de un sector joven sin posibilidades de asistir a universidades convencionales, sino que ha propiciado que estos nuevos profesionistas se articulen con una red de actores (de la sociedad civil, de organizaciones no gubernamentales, de instituciones del estado y del sector educativo) que han abierto un campo discursivo basado en principios políticos y éticos que se unen a los conocimientos de los pueblos indígenas, la equidad de género, los derechos humanos, la sustentabilidad ambiental y la visibilización de la identidad afroestiza en México.

En una crítica liberal anterior (Jiménez Moyo, 2013) señalaba el riesgo de formar a jóvenes en estos principios, sin dar la posibilidad de que la comunidad estudiantil tuviera la libertad de identificar las problemáticas sociales, condicionando sus juicios y, en suma, adoctrinando sus conciencias. Sin embargo, la presente investigación muestra, que es precisamente la adhesión de las y los jóvenes a estos principios éticos y políticos, lo que favorece la incorporación exitosa al mercado laboral. El éxito no esquiva necesariamente estructuras que condicionan a las y los profesionistas a posiciones laborales desventajosas — algunos laboran sin contrato; otros ocupan puestos temporales— ni asegura la movilidad social en sentido económico, sino que permite el ejercicio de conocimientos, habilidades y actitudes de trascendencia social y de alcance colectivo. Muchas y muchos de ellos tienen varias opciones laborales y, paralelamente, proyectos propios de naturaleza social, como proyectos educativos basados en conocimientos de los pueblos indígenas o como asesorías a víctimas a sus derechos humanos o como acciones que favorecen una economía justa con productores locales. Mientras que profesionistas que adoptan una posición de crítica severa

a los principios trabajados en la UVI, son los que más desventajas económicas y laborales presentan. No quiero afirmar que esto sea una regla, pero son datos significativos tanto para estudiantes como para la comunidad académica de la institución.

Incluso estos datos permiten pensar que podría ser útil que la comunidad académica de la UVI se plantee la posibilidad de gestionar espacios que formen parte de la red de actores que se ha mostrado en el seguimiento de egresadas y egresados. Es decir, pensar su papel no sólo hacia dentro de la institución, procurando educar basado en principios de investigación vinculada, equidad de género y pertinencia social y cultural; sino también hacia fuera, siendo agentes sociales que impulsan la proliferación de los principios y la apertura de instituciones convencionales.

Por último, dichas condiciones nos permiten concluir la posibilidad de una transformación radical de la relación entre estado nacional y pueblos indígenas; la autonomía política parece lejana en la región de las altas montañas de Veracruz. Sin embargo, el alcance colectivo de las acciones de la mayoría de las y los egresados de la UVI, podría ser un signo de vitalidad social, que reviva, a mediano plazo, la memoria histórica¹²⁹ y la justicia social en la región. De lo contrario, si las acciones son subsumidas por principios pragmáticos, válidos para los sujetos, pero infértiles a escala social, la UVI no será un agente de cambio en la región: será, acaso, una carrera convencional más, que reproduce condiciones estructurales injustas. Una egresada me decía que, si no existe la convicción ética y política de transformar las condiciones injustas, la formación en la UVI es como tener las semillas en las manos y la tierra en los pies: una formación incapaz de dar frutos, infértil para el sujeto y para la comunidad. En cambio, afirmaba, cuando tienes el sueño de trabajar no sólo por ti, sino por los otros, “todo da frutos”.

¹²⁹ En su oportuna y valiosa investigación, Gloria Arenas Agis documenta, entre otros procesos, el uso de dispositivos del estado para propiciar el olvido en la población de la sierra de Zongolica, del movimiento social en Tehuipango, Veracruz, en el segundo lustro de la década de los setentas (Arenas, 2019).

Horizonte de enunciación

Cerca del 70% de quienes estudian en la UVI son mujeres. En la UVI, creo, nos hemos preguntado poco sobre lo que significa culturalmente este dato. Suponemos las razones que impiden que los hombres opten por seguir estudiando: migran, algunos a Ciudad de México, estados del norte o a los EUA, con distintos propósitos (laborales, iniciáticos, para encontrarse con familiares, o para alejarse de ellos); se incorporan al mercado laboral local, como albañiles o campesinos o comerciantes (menudistas informales) de flores o de productos de la carpintería; o, lamentablemente, son recluidos por el crimen organizado, cada vez más presente en la región. Sin embargo, tenemos menos información sobre los cambios culturales que ha propiciado que la mayor parte de la población estudiantil sean mujeres. Podemos suponer que, si el cambio sobre el consumo cultural y uso de tecnología y de redes sociales ha sido de grandes dimensiones en tan sólo quince años, la transformación de las identidades femeninas en ese mismo tiempo no tendría por qué ser menos trascendente. Algunos datos podrían darnos una idea de la transformación de la que hablo: una estudiante de la generación 2013-2017 se convierte en líder de su comunidad, siendo parte de un comité ejidal conformado tradicionalmente por hombres; es la primera en estudiar educación superior en su familia y en la comunidad; es la primera en viajar a Sudamérica como parte del programa de movilidad internacional de la UV; habla con interés de feminismo y de sus proyectos futuros. Las lecturas, las maestras, los discursos que flotan en las aulas y fuera de ellas en la UVI, la han cambiado, la han transformado y, con ella, ¿cuántas cosas no se habrán transformado ya?: en sus dinámicas familiares, comunitarias, con sus amigas y amigos, con sus novios o novias.

VI. A modo de cierre. Veredas recorridas: vislumbrando los sentidos de la UVI

I

Buscar el sentido de la UVI me abrió puertas insospechadas. Primeramente, la puerta que me mostró lo determinante que es el territorio, el espacio geográfico, social y cultural donde se encuentra la institución educativa para comprenderla. Descubrí que es imposible analizar como si fuera un fenómeno homogéneo a la educación superior intercultural en México. Al menos para la UVI que se encuentra en Tequila, Veracruz, el contexto condiciona de la misma manera sus acciones, yerros y alcances, a como lo hace la dimensión ideológica que acompaña la estructura curricular de la institución. Sintetizo algunas de las principales características sociales y culturales de la región que condicionan la UVI.

Primeramente, en su dimensión educativa. Buena parte de la segunda mitad del siglo XX en la sierra de Zongolica, se promovió una política educativa castellanizadora y con nula pertinencia cultural. Muchos de los jóvenes con los que he tenido la oportunidad de trabajar son protagonistas de historias basadas en la discriminación lingüística y racial; son testigos de prácticas en las escuelas que minimizaron los conocimientos de sus padres y sus abuelos. Varios de ellos entraron a la UVI sin una conciencia que les permitiera valorar su historia y su cultura.

Debido a la complejidad de las circunstancias, las políticas educativas de entonces no cumplieron su tarea por completo. Ausentismo y alcoholismo de los docentes fueron, paradójicamente, un faro en la oscuridad, pues permitieron fracturas en la finalidad ideológica de la educación en ese entonces; además de que varios docentes, arraigados culturalmente, tenían un papel activo en la promoción de mejoras en las comunidades.

Aun reconociendo la multiplicidad de dimensiones del fenómeno educativo del que son herederos los y las jóvenes, resulta inevitable ignorar las deficiencias en las habilidades básicas de lectura, escritura y razonamiento lógico matemático, es decir, en el *habitus* que condiciona a transitar con éxito en la cultura escolar. Y la razón que encontré, después de escuchar varios testimonios e historias, es que se debe a la poca pertinencia cultural de la escuela en la región. En las historias de los jóvenes se enlazan la desigualdad social y el

racismo institucional, que tiene su sustento claramente en los resabios de una estructura social colonial que se ha perpetuado. Pero también son herederos de dimensiones educativas que trascienden la escuela y que condicionan sus características como ciudadanos. Pues la educación, lo sabemos, trasciende la escuela.

Por ejemplo, al analizar la dinámica de los movimientos sociales en la región los últimos sesenta años, identifiqué un patrón que luego se repite en la ciudadanía. Los movimientos sociales más importantes ubicaban siempre (aun hoy lo hacen) al estado como interlocutor. Eran conocidos como “peticionistas”, pues exigían al estado mejoras en sus comunidades a través de una lógica que contemplaba el conflicto (con acciones como marchas, cierres de carreteras, toma de presidencias municipales), negociación y acuerdo — con el estado—. Los movimientos sociales en la región tenían una relación con el gobierno que podríamos caracterizar como funcional. La población que cuestiona y exige en la sierra de Zongolica parece conocer y hacer propia esta lógica y concibe a las organizaciones sociales como una instancia de intermediación con el estado. Canalizan sus demandas a través de organizaciones sociales con tradición de intermediación; y de no recurrir a éstas, la población ejecuta acciones que corresponden a la misma dinámica: cerrando carreteras, protestando en agencias municipales, a través de “periodicazos” que apelan a la pronta acción del gobierno.

Pienso que esta dinámica, que contempla una dialéctica entre movimiento social y estado, forma parte de una pedagogía de la acción social que trasciende a los movimientos y llega a toda la población de la región. No observamos movimientos que se piensen “más allá” de esta dialéctica con el estado, exigiendo, por ejemplo, autonomía social y política, como en las regiones zapatistas. Esta dinámica social es parte de la educación que han recibido, en sentido amplio, los jóvenes de la sierra, convirtiendo a la identificada pedagogía social como el horizonte de acción predilecto de estudiantes y egresados de la UVI. Partiendo de la comprensión de este fenómeno, el análisis de los alcances colectivos de las acciones de estudiantes y egresados de la UVI en sus comunidades debe comprender la necesaria articulación de dichas acciones con la pedagogía social presente durante décadas en la región. La ruptura con esa dinámica o su modificación requiere de una apropiación paulatina de una dinámica diferente cuyo cariz aún no podríamos intuir. Podríamos inferir, sin embargo, que

las y los jóvenes de la UVI, serían actores con un papel importante en la conformación de una nueva manera de gestionar y hacer, que podría incluir desde una nueva dialéctica con el estado que no lo contemplara como interlocutor, que vislumbrara mejores condiciones de vida más allá del estado.

Descubrimos también otra característica de la pedagogía social de la región que, primeramente, la consideramos un tanto periférica, pero que luego de observar por varios años su dinámica política me hizo cambiar de opinión: los hábitos caciquiles en líderes de la región se mimetizan en la población. Fueron revisados testimonios sobre personajes muy controvertidos, con gran liderazgo a nivel regional, cuya influencia tuvo alcances en toda la sierra de Zongolica durante varios años. La figura del cacique es central para comprender la tensión entre estado y ciudadanía, pues este utilizaba a los caciques para la intermediación con la población. Por su lado, la población busca una figura de intermediación siempre, ya sea en liderazgos fuertes o en líderes de organizaciones sociales de tradición crítica.

Entonces, el caciquismo en la región se traducía en hábitos caciquiles en la población. Porque es curioso que muchas figuras otrora líderes regionales, al tener poder, ya sea formal o simbólico, terminaban realizando acciones similares a los caciques tradicionales. Los hábitos caciquiles se mimetizan en la población porque es la forma social que ha encontrado la gente de incidir económica y políticamente. Al tener presente esta dinámica, se entiende que muchos actores regionales hayan reconocido el papel de los gestores interculturales para el desarrollo, en tanto que agentes de intermediación entre las necesidades de la población y las políticas del estado. De esta manera, la pedagogía social de los movimientos sociales y los hábitos caciquiles en la región, si bien no determinan, sí condicionan el horizonte político de la UVI.

Otra característica de la sierra de Zongolica que influye en las acciones de estudiantes y docentes de la UVI es la dimensión religiosa de la cultura, la construcción de identidad de las personas y el papel del estado en la región. He observado desde hace varios años cómo muchas ceremonias habituales en la región conectan tres dimensiones sustanciales: religión, identidad y poder. Tanto en los *xochitlalis*, que se llevan a cabo como un paso previo y necesario para el comienzo de alguna construcción o evento social importante, como en las mayordomías, observamos un entrelazamiento entre identidad y religión y estos dos con el

poder. Personas con liderazgo saben que si quieren alcanzar un mayor poder político y económico siendo, por ejemplo, presidentes municipales o diputados, deben primero ser mayordomos; además, he sido testigo de la recurrente utilización de tradiciones inveteradas en eventos de partidos políticos, corrompiendo el sentido original del *xochitlallilistli* o la puesta del *xochicoscatl*.

Comúnmente en la región, los enlaces entre religión, identidad y poder, perpetúan valores conservadores, pues o excluyen a las mujeres de papeles clave, o la diversidad sexogenérica no logra representación en dichos eventos o reafirman los modos convencionales de hacer política promovidos por la lógica de partidos. Es por ello que en estudiantes de la UVI se observa una tensión entre dos fuerzas sociales: por un lado, el deseo de conservar prácticas, tradiciones y conocimientos consuetudinarios y, por otro, la necesidad de dinamizar la identidad y la cultura, abriendo espacios para un mayor protagonismo de mujeres, cuestionando principios patriarcales y sensibilizando a la población sobre el valor de la diversidad cultural.

Quien ignore esta realidad, olvidando que estas prácticas tienen raíces culturales, terminará por promover acciones poco pertinentes, forzando cambios que requieren del reconocimiento de esta complejidad. Considerando los testimonios de varias estudiantes de la UVI, se puede señalar que saben qué cambios en su cultura son necesarios y deseables, pero, a la vez, reconocen la necesidad de transformar conocimientos y prácticas sociales locales que se vinculan con valores conservadores de la población. La complejidad de los fenómenos sociales es vasta; sin embargo, tener en cuenta sus características y naturaleza nos permite comprender con mayor amplitud del condicionamiento del contexto en el funcionamiento de la UVI.

Otro fenómeno que impacta los sentidos de la UVI es el dinamismo cultural en la región, que puede ser explicado por procesos continuos de migración, por crecientes conexiones entre el ámbito rural y urbano que han modificado patrones de consumo y por la masificación del uso de internet en cibercafés, computadoras personales y celulares en la región. De todo el dinamismo cultural observado durante varios años, un par de cuestiones tienen especial relación con las preguntas principales de este trabajo: la emergencia de un actor social y la lenta pero creciente modificación de roles de género.

Algunas investigaciones explican la emergencia de las y los jóvenes a partir del establecimiento de proyectos de educación superior como el Tecnológico de Zongolica o la UVI o, en tiempos recientes, la Universidad Benito Juárez, proyecto del gobierno federal actual. Lo que afirmamos cuando decimos que surgió un actor es que han cobrado relevancia en la región modos de vida y prácticas sociales y culturales vinculadas a un sector que no se identifica ya con la infancia ni con el rol de adultos que puede contemplar el matrimonio, la paternidad y el trabajo a una edad muy temprana. Ahora se observan periodos prolongados de noviazgo que no necesariamente culminan con el matrimonio, prácticas vinculadas con la universidad como viajes de estudio a otros países, incremento de actividades deportivas por las tardes o durante los fines de semana y creación de espacios artísticos (que incluyen música otrora alternativa como el rap y el rock, teatro y pintura),¹³⁰ además del lúgubre fenómeno en el que el crimen organizado coopta adolescentes y jóvenes para sus prácticas delictivas.

De la mano de estas transformaciones, el cambio más trascendente a nivel social y cultural que se registró durante el curso de esta investigación: los roles de mujeres jóvenes en la sierra de Zongolica. Muchas de las acciones de la UVI se han articulado con estos cambios culturales y los han intensificado en las estudiantes, al grado que identifiqué que las conexiones entre feminismo e interculturalidad son el principio formativo más fértil de la UVI. Observo en todas las estudiantes con las que pude trabajar un cambio cualitativo trascendente en cómo perciben su identidad como estudiantes mujeres, además de una consciencia de la necesidad de transformar procesos machistas y patriarcales tanto en sus comunidades, como en la academia y en el estado.

¹³⁰ Sobre la complejidad del fenómeno de la juventud en contextos rurales e indígenas, Juan Pablo Zebadúa piensa que debemos “cambiar los horizontes de análisis y abrir el espacio conceptual para dar cuenta de los nuevos procesos culturales que acontecen ante nosotros. Se debe dejar de lado la visión donde las otredades étnicas folklorizantes eran perennes e inalterables, para transitar a procesos más amplios y, en el caso de jóvenes indígenas, con una vigorosa apuesta a su presencia cada vez más protagónica (en López *et al.*, 2014, p.75).”

Observar detalladamente el contexto que condiciona la UVI, me llevó a conversar con personajes representativos de la región, cuestión que me permitió identificar cómo se percibe la UVI. Tuve la oportunidad de entrevistar a líderes de algunos de los movimientos sociales más importantes de la región, a docentes con muchos años de servicio en la sierra de Zongolica, a exfuncionarios públicos, a personajes controversiales que en las comunidades son vistos o como caciques o como filántropos, a empleadores de egresados y, finalmente, a familiares de estudiantes de la UVI. Los testimonios que recabé me permitieron identificar que la UVI es juzgada e interpretada de manera diferente por cada actor, dependiendo su relación con ella, de cómo percibe el papel de la universidad como actor social regional. Unos la ven como premio de consolación, al identificar a la UVI como una de las únicas opciones para estudiar educación superior, al estar cerca de una población que identifican como carente de recursos para estudiar en Orizaba, ciudad Mendoza, Río Blanco, Córdoba o Xalapa, destinos preferidos por la mayoría de estudiantes de bachillerato.

También la UVI es vista como fuente de cambio social en la región y como germen de la autonomía indígena, pues varios actores identifican en las y los egresados capacidades para promover principios de igualdad y equidad sociales y de valoración de la diversidad cultural y crítica al racismo institucional, así como para promover soluciones creativas a problemáticas regionales. Finalmente, la UVI es vista como un señuelo y como una máscara, pues algunos actores piensan que representa una nueva forma racismo y colonialismo al propiciar la apropiación de conocimientos indígenas por parte de la universidad convencional. En suma, observamos una valoración plural de la UVI por parte de algunos actores sociales clave en la vida social, política y cultural de la región. En parte por ello y porque considero que la UVI tiene un periodo de vida corto aún, afirmo que el reconocimiento regional de la UVI se encuentra en proceso de construcción y que dependerá mucho de cómo se posicionen política y laboralmente sus egresadas y egresados a largo plazo, adicionado a la trascendencia o no del papel político de las y los académicos que laboramos en ella.

Cuando puse atención a los sujetos, a las y los actores clave de la UVI, es decir, sus estudiantes y egresados, decidí mirar aquellas experiencias donde se cuestionaron su propia alteridad, aquellas circunstancias que propiciaron extrañamiento y la sensación de ser otro, de ser diferente incluso entre los suyos. Por ello me concentré en las tensiones que vivieron con sus familias, con conocidos en sus comunidades; cuando se enfrentaron desconcertados a textos académicos; o cuando vivieron la incertidumbre frente al mercado laboral; cuando sus novios o parejas dejaron de entender sus actitudes, debido a apropiaciones de ideales feministas; cuando autoridades locales las miraron con recelo; o cuando sus ideales políticos se encontraron en tensión con sus necesidades económicas.

Y es que, considero que la cultura y la identidad no son una sustancia y que para entenderlas requerimos mirar su movimiento, sus paradojas y contradicciones, más que sus estructuras o sus funciones. Los procesos vitales que propiciaron dicho movimiento los llamé *experiencias interculturales*. Tuve la oportunidad de acompañar algunos años la trayectoria de varias estudiantes y egresadas de la UVI, cuestión que me permitió identificar cuatro experiencias interculturales fundamentales: a) la promovida por el encuentro con la UVI, con sus ideales políticos y con un modelo educativo basado en principios de la pedagogía crítica latinoamericana; b) la propiciada por sus procesos de investigación vinculada, en sus comunidades; c) la generada por programas de movilidad estudiantil nacional e internacional; y d) finalmente, cuando se enfrentaron a la incertidumbre del mercado laboral.

La primera experiencia intercultural nos enseñó que en la UVI muchas estudiantes experimentan un extrañamiento al entrar en contacto con un discurso político que valora la diversidad lingüística, cultural y sexogenérica y que dicho discurso contradice los principios políticos hegemónicos en las instituciones educativas que precedieron a la UVI en la formación de las y los jóvenes. Además, viven un extrañamiento debido a un modelo educativo heredero de pedagogías críticas latinoamericanas que se diferencia sustancialmente de su experiencia anterior en educación básica y media superior. Uno de los efectos más visibles del modelo educativo de la UVI en las estudiantes es el desarrollo de una comprensión crítica de la realidad. Observé que esta conciencia crítica tiene algunos elementos comunes en el conjunto de estudiantes con las que pude trabajar por largo tiempo. Observé que todas manifestaron, tanto en sus testimonios como en sus documentos

repcionales, un juicio crítico a la noción de desarrollo, a la racionalidad occidental y al patriarcado; además, mostraron empatía por tradiciones culturales en riesgo y por los desfavorecidos, en condiciones de desigualdad social. Identifiqué, al acompañarles en sus procesos de investigación vinculada, una capacidad analítica para observar que la diferencia etaria condicionaban la manera como son vistos los fenómenos sociales; fueron capaces de reconocer procesos culturales antagónicos que ponen en riesgo elementos concretos y simbólicos de su cultura; identificaron la existencia de desequilibrios entre el valor social que se le tiene a conocimientos locales en comparación con conocimientos hegemónicos; y reconocen que en una misma cultura existen diferencias al interpretar la realidad. Esta dirección toma su proceso de apropiación de los discursos emanados en la UVI.

No percibí una reflexión histórica profunda. Únicamente en un caso pude observar la iniciativa de revisar las causas históricas de las problemáticas identificadas. La mayoría no mostró esa necesidad. Y esto tiene una explicación. En la UVI no se promueve. En toda la malla curricular encontramos sólo una materia sobre historia y no abundan las investigaciones históricas en la comunidad académica de la institución. Debido a la naturaleza de esta investigación, me permití cuestionarles sobre las razones de dicha falta; el método usado para propiciar reflexiones sobre la importancia de una visión diacrónica fue, básicamente, escuchar y hacerles preguntas generadoras. Todos los documentos recepcionales de las ahora egresadas que pude acompañar cuentan con un apartado donde se comprenden sus problemáticas desde una perspectiva histórica que recuperaron de documentos de archivo, fotografías familiares, documentos académicos sobre la historia regional y, especialmente, de historias que les contaron sus abuelas y abuelos. La universidad tiene un área de oportunidad si se reconoce la limitación del modelo educativo al obviar la importancia de la perspectiva histórica en la comprensión de los fenómenos de su interés.

Encuentro también una dimensión heurística en su conciencia crítica. Esta dimensión se traduce sobre todo en habilidades y en capacidades para construir alternativas y soluciones. Por ejemplo, las jóvenes demostraron capacidad para repensar sus identidades, reapropiarlas y usarlas con fines políticos; buscaron soluciones a partir de los conocimientos de las personas con las que trabajaron; promovieron lazos entre generaciones, a través de acciones educativas como una biblioteca comunitaria o mediante actividades artísticas como la

creación de un grupo musical; mostraron habilidad para diagnosticar problemáticas y para posicionarse como agentes sociales con capacidades para promover cambios colectivos; tuvieron la aptitud para reconocer conocimientos en riesgo; encarnaron la crítica feminista, por ejemplo, al participar en un espacio donde se promovió la colaboración y apoyo entre mujeres, que fue llamado como *feminario*; articularon sus trabajos en la UVI con conocimientos de otros sitios, es sus experiencias de movilidad nacional e internacional; y, además, son capaces de identificar diferencias y desigualdades entre conocimientos y establecer puntos de encuentro entre ellos.

Del momento inicial de extrañamiento de las jóvenes con los discursos políticos de la UVI, se transita al desarrollo de una conciencia crítica de la realidad, a través de una apropiación no lineal de elementos ideológicos y heurísticos herederos de teorías y prácticas educativas críticas de América Latina, de principios decoloniales, de teorías feministas y de movimientos sociales críticos al modelo social, cultural y económico hegemónico en el mundo occidental. Esta apropiación retroalimentó sus posteriores experiencias interculturales con sus comunidades —cuando llevaban a cabo su investigación vinculada—, las que vivieron en sus experiencias de movilidad nacional e internacional —conociendo otro país, otras culturas y al propiciar conexiones entre problemáticas sociales similares en diferentes contextos—, y las que, al concluir su estancia en la universidad como estudiantes, o durante el proceso que contempló buscar empleo, enfrentaron el desafío de un rol nuevo como trabajadora o gestionar la carencia de trabajo formal remunerado.

La segunda experiencia intercultural que nos permitió —tanto a las estudiantes, como a mí como docente e investigador— comprender los complejos cruces entre identidad, educación y etnicidad en la región de las Grandes Montañas en Veracruz, fue cuando los y las jóvenes realizaron lo que se denomina investigación vinculada para la gestión. Todas desarrollaron un trabajo comunitario que comprendió un diagnóstico participativo, la gestación de un grupo de vinculación, actividades conjuntas para promover conocimientos o resolver problemáticas identificadas, la sistematización de experiencias y, en varios casos, el seguimiento de actividades más allá de su rol como estudiantes universitarias. Cuidar el río en Zomajapa (Zongolica), promover el valor de la medicina tradicional en Orizaba, registrar y valorar conocimientos gastronómicos en Paso del Águila (Zongolica), establecer puentes

entre productores y consumidores de cacao en la zona fría y la zona cálida de la sierra de Zongolica, promover la figura del mandón en Tlilapan, Veracruz, revalorar conocimientos alrededor de la elaboración de carbón en Zacatla (Atlahuilco) y promover procesos sociales sustentables en Tepenakastla y Ateskatl (Tlaquilpa), son los proyectos que se llevaron a cabo, junto con familiares, vecinos, amigos, niñas y niños, jóvenes, adultos y ancianos de los pueblos de las y los estudiantes con quienes conviví varios años.

De algo pude percatarme: las experiencias que vivieron hicieron que las jóvenes recorrieran su identidad y su historia, se acercaran y valoraran conocimientos que parecían exclusivos de los viejos de las comunidades, cuestionaran valores inveterados aparentemente ser inmutables en las comunidades, propiciaron la emergencia de iniciativas colectivas y establecieron puentes y lazos entre visiones de la vida distintas. Me atrevo a decir que el principio de estas acciones fue el conflicto. No es una especie de revelación ideológica: es una conciencia surgida de trascender conflictos y contradicciones. Jóvenes que fueron cuestionadas por su propia gente, por sus propias familias, por desestabilizar roles de género convencionales, por no cumplir con expectativas colectivas.

La experiencia con las personas de sus comunidades permitió que se dieran cuenta de su papel como actores sociales. Algunas de ellas arrastraban una timidez e inseguridad que las hacía dudar de sí, de su capacidad para hablar con la gente, para propiciar trabajo colaborativo. Fueron paso a paso, hablaron con familiares, visitaron a vecinos, recorrieron espacios frecuentados por actores clave que, a la postre, serían centrales en sus procesos de investigación vinculada. Propiciaron encuentros a través de talleres, charlas, pero también juegos y hasta actividades artísticas, como la creación de un grupo musical. Iban ganando seguridad en sí mismas. La respuesta de las personas les confirmaba el interés generado por sus actividades. En algunos casos su liderazgo se consolidaba y en otros recién surgía.

La emergencia del actor social se dio en una historia y en un contexto específicos. Señalamos que se trata de un contexto con presencia de instituciones racistas, donde mucha gente se ha mimetizado con actitudes propias de caciques, donde el poder político tiene rasgos patriarcales; pero también se trata de una región con una fuerte tradición de resistencia, con presencia desde movimientos sociales campesinos e indígenas, hasta organizaciones y

agencias de desarrollo contrarias al estado y a empresas privadas que atentan contra los bienes de la región.

Gracias a un esquema formal basado en modelos ideales, usado por alguna parte de académicos de izquierda, se tiende a juzgar a las UI por el grado de correspondencia entre sus principios y acciones, con movimientos sociales populares, valorándolas porque surgieron “desde abajo” como instituciones con autenticidad política; mientras las instituciones creadas por el estado o “desde arriba”, partirían de una interculturalidad funcional que mantiene la inequidad, el racismo y la injusticia sociales. En consecuencia, quienes egresan de las UI estatales serían profesionistas bien vistos por aquellas estructuras sociales interesadas en que la realidad no cambie; a diferencia de aquellos que egresan de las universidades “de abajo” dado que estos sí formarían parte del cuerpo de profesionistas capaces de articularse con movimientos sociales que cuestionan estructuras coloniales, patriarcales y capitalistas.

La información con la que contamos, tanto las estudiantes como yo, me permite afirmar que este esquema formal es parte de un conjunto de estrategias para posicionar instituciones emergentes que no cuentan con el apoyo del estado, más que una teoría que nos permita comprender la complejidad alrededor de las UI. Es inexacta cualquier conclusión que derive de este presupuesto. Interpretar a las jóvenes con las que pude trabajar como “nuevo indio permitido” (Hale & Millaman, 2006) por egresar de una institución promovida por el estado, es una licencia tomada para posicionar discursos e instituciones no hegemónicas pero que no habla de sujetos históricos.

Este trabajo muestra que, en algunos casos, la trascendencia de las acciones de las jóvenes tuvo una escala familiar. Se replantaron roles convencionales, flexibilizando masculinidades en sus familias; recuperaron conocimientos de abuelos y abuelas, que fueron registrados y compartidos con los suyos; se contribuyó a reproducir conocimientos que, sin una reactivación en sus generaciones, podrían estar en peligro, al menos en sus familias. En otros casos, las capacidades de las jóvenes crearon oportunidades de comercialización a escala interregional, posibilitando la remuneración del trabajo de campesinos y, consecuentemente, la validación de prácticas que corrían el riesgo de perderse porque la gente no identificaba utilidad de mantenerlas, como sembrar cacao o continuar cocinando

con ingredientes de la región. En otros casos, el trabajo de las jóvenes terminó en la creación de espacios, como una biblioteca comunitaria, donde niñas y niños, además de encontrar un apoyo en sus actividades escolares, reflexionan sobre educación ambiental, derechos humanos, promoción de la lectura y arte en general. Finalmente, algunos trabajos posibilitaron acciones colectivas que incidieron en actividades políticas de sus localidades, como por ejemplo los cambios promovidos en la tradición del Mandón, en Tlilapan, Veracruz, o las acciones de protesta contra actividades caciquiles en Zomajapa, Veracruz. Estos son los sujetos históricos reales y estas sus prácticas concretas.

La tercera experiencia intercultural que me permitió comprender la complejidad de la formación en la UVI fue la vivida por las jóvenes en otros países cuando formaron parte de programas de movilidad nacional e internacional. Primeramente, pude percatarme que en un sentido, su experiencia fue similar a la de estudiantes de universidades convencionales que tuvieron también la oportunidad de estudiar en otros países. Maduraron mucho, pues tuvieron que tomar decisiones para sobrevivir en un contexto ajeno. La madre de una estudiante, por ejemplo, me compartió que se encontraban muy preocupados todos en la familia pues su hija estaba acostumbrada a que todo le resolvieran tanto ellos como padres como sus hermanas mayores. Se asombraron de la mujer que regresó del viaje. Ganaron autonomía y seguridad en sí mismas, además de ensanchar su horizonte conociendo otras formas de vida, otra comida, otras costumbres y tradiciones. Pero esto no es lo que más me produjo asombro, pues sabemos que el viaje y el contraste de la vida propia con un horizonte nuevo nos permiten crecer como personas y valorar a los tuyos.

Centré mi atención en una capacidad que no está presente con estudiantes de otras facultades que también participaron en programas de movilidad. Me refiero a la conexión consciente entre problemáticas sociales y culturales de sus contextos con fenómenos similares en los países receptores. Dos de las estudiantes a las que di seguimiento, al momento de moverse a otros países a continuar sus estudios fuera de sus lugares de origen, ya contaban con un trabajo comunitario sólido en sus pueblos, ya habían elaborado un diagnóstico junto con quienes, a la postre, conformarían sus grupos de vinculación, ya habían trabajado en sus comunidades para conformar un grupo (incluso por años antes de la movilidad internacional) y ya habían diseñado y llevado a cabo actividades académicas y

artísticas para promover los objetivos de sus proyectos. Esta experiencia se trasladó a los países receptores. Apenas establecieron redes mínimas con académicos y alumnos (que les permitió mayor confianza y seguridad), identificaron problemáticas sociales similares a las de su interés en el país receptor. Movilizaron conocimientos y habilidades para establecer conexiones entre las problemáticas transnacionales, permitiéndose enriquecer su investigación vinculada, ampliar su trabajo más allá de sus comunidades, alimentar supuestos y contrastar alternativas a problemas similares. En suma, se expresó, desarrolló y amplió un conocimiento fundamentalmente intercultural.

Finalmente, la cuarta experiencia intercultural que nos permitió comprender diferentes fenómenos sociales y culturales en torno a la UVI fue la expresada en la tensión entre educación superior intercultural y el mercado laboral. Al realizar una investigación prolongada, pude recuperar el testimonio de las mismas estudiantes con las que trabajé, ya como egresadas. Durante las últimas semanas como estudiantes, me compartieron que el empleo era un horizonte deseado para ellas y que representaba realización y confirmación de su crecimiento y autonomía; para ellas conseguir trabajo confirmaría su tránsito a la adultez. Sus familias tenían un imaginario similar. Sus madres esperaban que llegara una oportunidad laboral pronto.

Estos testimonios me llevaron a identificar grandes similitudes entre este imaginario y cómo se concebía el trabajo en la modernidad: empleo remunerado, base de la familia patriarcal, consolidación de un destino social, trabajo permanente y de tiempo completo, representación del tránsito a la adultez, independencia económica, constitución de un hogar propio y el logro de la autonomía personal. Identifiqué una tensión entre el imaginario encontrado con algunas de las condiciones económicas y sociales del mundo occidental y, específicamente, de nuestro país. Al investigar las razones que merman el empleo en la modernidad, encontré que algunas condiciones que la afectan son: globalización económica y cultural, privatización, desregulación, el fin del modelo fordista de producción y la crisis del modelo de bienestar. Entonces, al menos teóricamente, hay tensión. Mi papel fue identificar si esto se traducía en las biografías de las estudiantes. A los testimonios con los que trabajé a mayor profundidad, sumé el testimonio de otros egresados, que tuvieron a bien

compartirme algunas reflexiones sobre su experiencia en la UVI como estudiantes a través de cartas.

Descubrí que la tensión no es únicamente teórica. Si bien varias egresadas transitaron al mundo del empleo sin problemas, otros testimonios ponían frente a mí una realidad frustrante. Varios egresados mostraron en sus testimonios desencanto, ya que encontraron falta de correspondencia entre lo que ofrece la UVI como formación y lo que encuentran como egresados. Desilusionados, mencionaban trabajos “de temporada”, por seis meses y fuera. Mal pagados y sin reconocimiento institucional. Varios de ellos me compartieron que vivían con ansiedad la falta de oportunidades laborales y la necesidad de cubrir las expectativas de sus familiares.

Durante la investigación, me pregunté si estas contradicciones se debían sólo a limitaciones de la UVI. Descubrí que el mercado laboral es parte de una estructura social transnacional que condiciona la movilidad social y la reproducción de clase. Que gran parte de la comunidad estudiantil que egresa de universidades públicas se enfrenta a desafíos estructurales similares. Que su vida en la educación superior pública parece articularse a una cadena de desventajas (Saraví, 2015), contrario a lo que sucede con jóvenes que asisten a universidades privadas de élite en el país, como la Universidad Iberoamericana o el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, quienes parecen articular su biografía a una cadena de ventajas que los hace insertarse exitosamente al mercado laboral. Pero si bien es una condición generalizada que muestra las heridas de la desigualdad en nuestro país, al conocer los testimonios de las estudiantes de la UVI descubrí que ellas vivieron, además, una condición social diferenciadora: el racismo estructural. Enfrentaron acciones racistas en alguna parte de su trayectoria escolar. No así en la UVI. Su formación universitaria parece haberles dado herramientas para cuestionar el racismo, comenzando por identificarlo y por detener el poder que alguna vez tuvo en su autopercepción.

También indagué en aquellas historias que no mostraron frustración por no haber encontrado un trabajo acorde con su formación universitaria, sino en aquellas que expresaban entusiasmo por haberse articulado de manera natural en el mercado laboral, desarrollando actividades de naturaleza similar a las que aprendieron y llevaron a cabo en la UVI. En todos los casos, identifiqué en sus testimonios una estructura sentimental que dio forma a sus ideas

de transformación social que desarrollaron en la UVI). Esta estructura sentimental condiciona todos sus juicios sobre las actividades que llevan a cabo en sus trabajos actuales, razón por la que afirmo que su vocación tiene un papel central en su identidad actual. Ninguna concibe su actividad laboral como un trabajo de oficina de ocho horas diarias. Ellas no tienen horario para llevar a cabo sus proyectos. En algunos casos sus trabajos formales representan sólo uno de los espacios donde desarrollan sus conocimientos. Tallerean y visitan comunidades en fines de semana y vacaciones. Acompañan procesos por convicción. Algunas de ellas no se ven haciendo otra cosa que vaya en contra de sus principios.

Es inevitable, sin embargo, preguntarse si esta vocación y esta estructura sentimental no forma parte de un modo de explotación. Ellas aseguran que los desafíos éticos y políticos del mundo requieren acciones políticas urgentes y permanentes. Mi juicio como observador es que la base ideológica de sus convicciones tiene un correlato en la realidad, volviendo pertinente y valioso su trabajo tanto para sus empleadores como para las comunidades donde laboran; sin embargo, las intensas y prolongadas actividades desarrolladas no se traducen en remuneración económica justa ni en condiciones laborales estables para las jóvenes, cuestión que me lleva a pensar en algún grado de explotación laboral.

Éstas son las contradicciones con las que viven las egresadas de la UVI. Son dos fuerzas, en apariencia contrarias: la vocación de servicio desde una conciencia ética y política crítica y el mercado laboral regido por necesidades creadas por un modelo económico y político capitalista liberal. Es contradictorio en apariencia, porque me percaté que el mercado laboral ha dado pie a la existencia de una red de actores que orientan sus acciones por principios éticos que se basan en la crítica al sistema-mundo hegemónico, moderno y capitalista, una red que se ha hecho de espacios dentro de la estructura institucional del estado y del mercado y que se ha vuelto capaz de ofrecer empleos a egresadas y egresados de instituciones educativas con vocación crítica.

Gracias a un acercamiento con empleadores, intuí la existencia de esta red de actores que contradice el lugar común, presente en la institución, que sugiere que en la UVI se forman sujetos con un perfil ideológico contrario al solicitado por el mercado laboral, que requeriría seres dóciles, capaces de seguir órdenes sin cuestionar las razones de su actividad. Este imaginario resultó ser irreal. Egresadas se encontraron con actores (empleadores) que

comparten una estructura discursiva basada en ideas de justicia y transformación sociales, en el reconocimiento y la crítica a estructuras que son nombradas como coloniales, capitalistas, patriarcales y racistas. Estos actores comparten con la UVI algunos principios y, además, algunas ideas esencialistas de la relación entre pueblos indígenas y occidente.

Las semejanzas entre los discursos de la UVI y la red de actores-empleadores, así como la existencia de trabajo comunitario prolongado durante su estancia en la universidad, favoreció la incorporación de egresadas y egresados al mercado laboral. Me resulta significativo, por otra parte, que los egresados que manifiestan posturas críticas a los discursos y prácticas desarrollados en la UVI son los que más desventajas presentan al buscar un empleo. Esto me permite suponer que los discursos y las prácticas basadas en la transformación social y en la crítica al sistema capitalista, colonial y patriarcal ya no son marginales, pues se encuentran validados institucionalmente. En América Latina, muchos estados nacionales validan estos discursos y permiten la emergencia de actores antes excluidos de las estructuras institucionales. Aquellos que se apropian del discurso de la UVI y lo adoptan como parte de su identidad tienen en este momento mayores oportunidades laborales que aquellos que lo denostan. Y esto es más que una coincidencia, es una señal, una huella que nos indica que algo a nivel estructural está cambiando en torno a la relación entre mercado, estado-nación y pueblos indígenas.

Por otra parte, la desigualdad social continúa presente en esta relación, pues el trabajo de varias egresadas, si bien corresponde con sus conocimientos y habilidades, muestra que la inmersión al mundo del empleo no repercute necesariamente en movilidad social en términos económicos ni en estabilidad laboral a largo plazo. Sin embargo, la institucionalización parcial de lo anteriormente marginal, ha permitido la apertura de espacios para mostrar la creatividad, para impulsar discursos y prácticas con enfoque de género, para reconocer la identidad afroestiza y el fortalecimiento de conocimientos locales. Claro que no únicamente a nivel institucional se observa la validación de los discursos antes marginales, pero lo menciono por representar un fenómeno social que ha trascendido muchas barreras hasta ubicarse en el horizonte donde se articulan estado, mercado y discurso social emergente.

III

Somos testigos de una tendencia mundial en el mundo occidental de la validación y reconocimiento de discursos de tendencia multiculturalista (Dietz, 2012), lograda sobre todo por los movimientos feministas y afrodescendientes del mundo occidental. Políticas públicas y económicas de diferentes estados nacionales se han apropiado de algún aspecto de esta tendencia, posibilitando la apertura de espacios institucionales a los intereses de actores anteriormente marginales. Esto forma parte de una fuerza vertical que condiciona las políticas públicas y las agendas de los estados. Por otra parte, se observa también una fuerza horizontal que se explica por movimientos locales de reivindicación de derechos, como los protagonizados por pueblos indígenas y los movimientos feministas.

Para el caso de América Latina, en general, y del México contemporáneo, en particular, se observa el control del estado por parte de gobiernos de izquierda que reivindican derechos de minorías otrora marginales. Si bien para México hablamos de un reconocimiento esencialista de pueblos indígenas y de mujeres (pues más que comprender a los sujetos históricos, el gobierno parte del reconocimiento de identidades estereotipadas) somos testigos de una parcial apertura de las instituciones del estado a actores anteriormente marginados de los privilegios del estado. Por ejemplo, a través de la ocupación de puestos de trabajo que estaban reservados a otros grupos sociales.

La UVI nació en 2005 cuando un conjunto de sujetos vislumbró la posibilidad de conectar las políticas públicas promovidas por el primer gobierno del Partido Acción Nacional (PAN) en nuestro país con una universidad pública en el estado de Veracruz. Rápidamente se escucharon cuestionamientos a aquellas instituciones enfocadas a atender necesidades educativas de la población indígena y que nacieron en un gobierno de tradición conservadora (Hernández, Paz & Sierra, 2006). Se cuestionó la respuesta del estado por considerarla neoindigenista y funcional, ya que, por ejemplo, las UI habían sido creadas desde los intereses del estado y no de las reivindicaciones de movimientos sociales étnicos. Ya se ha mostrado que la dinámica histórica de la UVI, por ejemplo, puede entenderse no únicamente por la naturaleza de su origen, sino que se requiere el conocimiento de los actores que le dieron vida (Ávila, 2016) y de la historia social, cultural y política de las regiones donde tiene presencia la institución.

Con la llegada de la izquierda institucional al poder se originaron cambios en la relación de la UVI con el estado en un principio imperceptibles y ahora cada vez más visibles. El aumento en el porcentaje de empleos alcanzados por las y los egresados de la institución es un ejemplo de este cambio. La apertura de los programas de *Sembrando vida* o los nuevos servicios de extensionismo han permitido que una mayor cantidad de egresados encuentren su primer empleo. Conocer la experiencia de egresadas y egresados e indagar en los testimonios de empleadores supone un mayor reconocimiento institucional a los discursos que en aquel lejano 2005 eran marginales. En aquellos momentos quienes enunciaban principios basados en interculturalidad crítica eran grupos aglutinados en el Congreso Nacional Indígena (CNI) y algunos académicos, sobre todo de la región sureste del país. Hoy día la interculturalidad crítica es política de estado, como lo podemos corroborar en el Marco Curricular y Plan de Estudios de la Educación Básica Mexicana, de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

¿Qué nos dice esta nueva realidad de la relación entre el estado nacional, el mercado y los pueblos indígenas? En el comienzo de este trabajo, mencioné que la UVI y sus actores podían representar un microcosmos para pensar problemáticas estructurales; y si bien el conocimiento tanto de experiencias como de testimonios de actores clave de la institución y de actores que guardan relación con ella institución no permite comprender, sin lugar a duda, procesos estructurales y cómo se intersectan estos con biografías específicas, sí hace posible aventurar algunos supuestos.

Primero, que confluyen, como en una desembocadura, discursos y políticas públicas transnacionales que valoran la diversidad cultural, y un viraje en los gobiernos de América Latina que tiende a la izquierda política. Esto ha permitido, en México, la promoción de políticas públicas que han posibilitado la apertura de espacios institucionales para actores otrora marginales. Egresadas y egresados de la UVI se han visto beneficiados de dicha apertura, ya que se ha traducido en mayor empleabilidad en programas gubernamentales sobre temáticas de desarrollo rural e indígena.

Sin embargo, paralelamente a este fenómeno, observamos que el mismo estado que ha promovido la apertura a actores antes marginales, ha promovido proyectos contrarios a las poblaciones indígenas de nuestro país. Por ejemplo, el Tren Maya, que comunicará a los

estados de Chiapas, Tabasco, Campeche, Yucatán y Quintana Roo. Proyecto que para el gobierno representa una oportunidad de reactivar económicamente el país, para algunos intelectuales indígenas lo que realmente representa es un “plan de reordenamiento del espacio regional para beneficio del capital” (López Bárcenas, 2021, p. 44); o una vulneración del territorio y los recursos naturales de la población indígena.¹³¹

Otros proyectos cuestionados por vulnerar los derechos de los pueblos indígenas es el llamado Corredor Transistmico, que busca conectar los océanos Pacífico y Atlántico para agilizar el tránsito de mercancías hacia el continente asiático y al este de los Estados Unidos; el proyecto integral Morelos, cuyo propósito es crear infraestructura para generar energía eléctrica en la zona centro del país. Este último proyecto incluiría la construcción de dos centrales termoeléctricas, un gasoducto que cruzaría los estados Tlaxcala, Puebla y Morelos, un acueducto y una línea eléctrica. Para un especialista de estos temas, el proyecto representa ganancias solamente para el sector privado, inmobiliario e industrial, “a un costo socioambiental inmenso en los territorios y en las comunidades directamente afectadas por la construcción y posible operación de las megaestructuras que lo integran” (Luna-Nemecio, 2021). La población organizada que ha rechazado el proyecto ha sido llamada por el presidente de la República como “radicales de izquierda que no son más que conservadores”. El 20 de febrero de 2019 fue asesinado el activista Samir Flores, indígena nahua, era uno de los líderes principales de la organización contra el Proyecto Integral Morelos. Hay también información sobre el gasoducto Nogales Sonora, que afecta a los pueblos yaquis, mayos y rarámuri; o la presa pilares, que afecta al pueblo macurawe.

Una de las cuestiones que revela el estado al promover estas acciones es la convicción de la pertinencia del modelo de desarrollo y de progreso promovido en la modernidad

¹³¹ Opinión vertida por un movimiento social con gran peso político en la zona sur y sur-este del país, como el EZLN.

occidental, claramente contrario a los principios y exigencias de los movimientos sociales étnicos críticos en América Latina. Así que tenemos, por un lado, una apertura institucional para actores otrora marginales, a través de un proceso de institucionalización de discursos anteriormente desfavorecidos; y, por otra parte, a un estado que promueve megaproyectos que vulneran recursos naturales presentes en los territorios con mayoritaria presencia de población indígena.

Con estas contradicciones, resulta claro que el estado mexicano no ha trascendido su tradición indigenista, en el sentido dado por Luis Villoro, dado que se pretende que el sentido de sus identidades siga imaginado por actores no indígenas en posiciones de poder y control político y económico. Además, se observan similitudes con el periodo indigenista clásico debido a que son reconocidos institucionalmente perfiles competentes en mediación y traducción culturales, como sucedió en algún sentido con la intelectualidad indígena en la segunda mitad del siglo XX en nuestro país. No son, sin embargo, procesos históricos similares; la singularidad de los fenómenos actuales está en los sujetos.

Las egresadas de la UVI con las que pude trabajar desarrollaron en su proceso formativo circuitos de conciencia crítica, que son capacidades para transitar críticamente entre comunidades reales y simbólicas diferentes. Ello implica el conocimiento de realidades diversas, la habilidad para involucrarse con comunidades diferentes, la iniciativa para promover cambios en horizontes disímiles. Para transitar por los circuitos, las estudiantes se apropiaron de esquemas mentales dicotómicos que les ayudan a comprender la realidad: esquemas que ubican acontecimientos y que las orientan en su acción, como arriba-abajo y dentro-afuera. Los circuitos de conciencia crítica permiten romper cadenas simbólicas que mantienen sentidos inveterados, cruzar fronteras y enriquecerse de realidades diferentes o hasta opuestas. Los y las egresadas que trabajan en algún programa gubernamental actual se apropian del discurso del estado y lo resignifican con lo que aprendieron en la UVI, buscando que las acciones desarrolladas sean pertinentes social y culturalmente hablando. En este punto se requieren investigaciones que den cuenta de la naturaleza de esa apropiación para descubrir la complejidad de las acciones del estado, mismas que parten de principios neoindigenistas y que son llevadas a cabo por sujetos que han sido formados para desarrollar propuestas y buscar soluciones colaborativas a largo plazo, sin convertirse en caciques

locales, como sí lo fueron algunos de los agentes indígenas formados por la tradición indigenista clásica, a pesar de pertenecer a una región donde, como lo mostramos en el trabajo, se mimetizan las actitudes de los actores sociales con las de los caciques de la región.

Las tensiones entre educación superior intercultural, estado nacional y mercado laboral, van más allá de reflexionar sobre aquellos estudiantes de una UI que han sido empleados por el estado en programas de desarrollo social. Varios egresados dan continuidad a sus procesos de investigación vinculada iniciada en la universidad a través de plataformas constituidas por agencias de desarrollo locales como *Fondo para la Paz*, asociaciones civiles como *Kalli Luz Marina*, organizaciones religiosas con vocación social como *World Vision*, en espacios educativos como CONAFE, como docentes de educación básica, media y media superior y superior en la región o como académicos de la UVI; como promotores de salud comunitarios de la Secretaría de Salud o en proyectos independientes financiados por investigadores extranjeros.

Al indagar las acciones que desarrollan con dependencias y organizaciones sociales que no responden a políticas de estado, identifiqué que contribuyen a establecer conexiones entre diferentes actores regionales que permiten dinamizar procesos sociales; impulsan trabajos colaborativos en las comunidades, donde se observa principalmente la participación de las y los habitantes; dinamizan identidades, revolucionando roles de género convencionales, subvirtiéndolos, sobre todo, los roles tradicionales asignados a las mujeres en las comunidades; establecen lazos entre actores diversos y desiguales, como por ejemplo, vínculos institucionales, con campesinos, sujetos sin conocimiento de sus derechos sexuales y reproductivos con autoridades locales, infancias con abuelos, personas con iniciativas extranjeras; impulsan oportunidades de comercialización de productos locales; dinamizan prácticas bioculturales; y contribuyen a sanear espacios regionales aprovechados por las comunidades.

Con la información que cuento, no puedo afirmar que las acciones impulsadas por gestores interculturales hayan contribuido a erradicar problemáticas estructurales que condicionan procesos sociales y culturales locales racistas y clasistas. La información me lleva a afirmar que las acciones de las y los jóvenes contribuyen en una escala micro, con algunas familias de las diferentes comunidades donde han laborado y donde trabajan

actualmente; y a nivel meso contribuyen, también, a ampliar y diversificar acciones de instituciones, enriqueciéndolas con un enfoque que articula principios de interculturalidad y de equidad de género. De esta manera, quizás si son juzgadas estas acciones desde los principios de la interculturalidad crítica, no estamos frente a iniciativas que cambien estructuralmente la relación entre el estado nacional y pueblos indígenas, pues son iniciativas que propician reformas y cambios locales. Tampoco observo que se modifique la relación de los pueblos indígenas del centro de Veracruz con un sistema-mundo capitalista: lo que identifiqué es la creación de conexiones con el mercado laboral abriendo espacios para actores anteriormente marginales y que ahora toman decisiones sobre sus localidades e impulsan cambios en políticas públicas.

Sin embargo, no puedo juzgar los posibles alcances de acciones individuales y sus posibles repercusiones estructurales en el futuro. Es claro que se está formando en la UVI un actor capaz de señalar injusticias, de propiciar acciones colectivas en una escala micro, de promover reformas institucionales sobre todo de metodologías de trabajo más pertinentes y participativas, pero la fuerza de las estructuras está anclada en intereses económicos muy sólidos, sin rostro reconocible, y en inercias culturales inveteradas que han echado raíces en nuestra conciencia. Debemos considerar, también, que no se trata de dos fuerzas independientes encontradas, por un lado las estructuras plúmbeas y, por otro, sujetos conscientes y libres. La realidad las presenta como interconectadas. La complejidad puede leerse en las tensiones que las imbrican y los separan. La identificación con actores subalternos, marginales, con causas con escasos reflectores mediáticos y, al mismo tiempo, los imaginarios de movilidad social de las familias; la crítica a las estructuras y la necesidad de empleo, son sólo algunos de los nodos sociales que se conectan en las historias de estas jóvenes hoy egresadas de la única UI que forma parte de una universidad pública nacional.

Si queremos jugar a Casandra, lo más sensato sería pensar que los nuevos actores sociales surgidos de la UVI formarán parte de la tradición de actores sociales críticos de la región que han reformado las acciones verticales del estado, ya sea a través de organizaciones sociales o convirtiéndose en agentes mediadores entre las políticas del estado y las necesidades y peticiones de la población. No parece que haya condiciones políticas para que veamos surgir movimientos sociales como los presentes en Tehuipango en la década de los

setenta, que sean una alternativa a las autoridades surgidas por un modelo basado en la democracia liberal mexicana. Lo que considero posible, es que los roles de género convencionales puedan minarse paulatinamente a mediano plazo hasta que el papel de la mujer en la región se expanda más allá de la vida privada y tenga mayores alcances públicos, reformando tradiciones consuetudinarias e incorporando a las mujeres en la tradición local de intermediación entre las políticas y acciones del estado y las necesidades y peticiones de la población.

IV

Tuve la oportunidad de visitar a un familiar a la ciudad de Querétaro. Con mucha amabilidad, nos llevó a conocer algunos de los principales referentes turísticos. Además de poner atención a las novedades queretanas, reparé en una frase que dijo mi primo: “Esta calle no tiene sentido”. Me quedé pensando qué quiso decir. Sabemos que la palabra *sentido* puede significar *dirección*, por ejemplo, cuando uno dice que una calle tiene sólo un sentido o tiene doble sentido. Quiere decir también *significado*, cuando un comentario tiene “doble sentido”, es decir, que esa frase dicha no debe ser entendida únicamente en su sentido literal. Pero en el caso de la frase de mi primo, sentido era razón de ser. La calle, para él, no tenía razón de ser. No es útil y nadie la necesitaba, de acuerdo con su juicio. Este significado me hizo pensar en Gadamer. El sabio alemán nos habla del sentido en *Verdad y método*. Nos dice que para descubrir el sentido de un acontecimiento histórico debemos pensarlo como una respuesta a una pregunta. Para comprender el acontecimiento, entonces, debemos desvelar la pregunta a la que los hechos han respondido. Y si bien una pregunta para Gadamer no se define como razón de ser, tener en cuenta este significado nos permite explorar la categoría gadameriana.

Una de las preguntas que me ha acompañado desde hace casi dos décadas y que es la base de la presente investigación es: ¿qué sentido tiene la UVI? Luego de analizar sus documentos y alguna parte de su estructura teórica (Jiménez Moyo, 2014) y de exploraciones empíricas de trabajos de investigación vinculada de jóvenes de estudiantes (Jiménez Moyo, 2017) y ahora con la presente investigación, tengo algunos elementos para hablar de ello.

Como Gadamer, no pienso que mi interpretación sea la verdadera. El sentido que puedo mostrar es el resultado de mi diálogo con los actores esenciales de la UVI, es decir

con las y los estudiantes; también dialogo desde mi experiencia como testigo de los inicios de la institución, como observador y actor de procesos que ocurrieron en espacios diferentes de la institución: en la administración central; en una de las vicerrectorías de la UV; y, finalmente, en una de las sedes de la UVI (en Tequila, específicamente). Dialogo también con diferentes interpretaciones sobre acontecimientos históricos relevantes de la institución, que condicionan a las y los jóvenes que estudian en la UVI.

Los testimonios de mis estudiantes muestran que vivieron su historia escolar en instituciones con poca pertinencia cultural. Aunado a ello, no son ajenos al racismo y clasismo nacionales, encarnados en la vida institucional en las comunidades de las altas montañas de Veracruz. Vivieron en regiones donde los principales movimientos sociales tuvieron una relación funcional con el estado, caracterizada por momentos de conflicto, negociación y acuerdo. Pude percatarme que esta dialéctica entre movimientos sociales y estado trasciende a la población, convirtiendo esta dinámica en una especie de pedagogía social en la región, en donde la mayoría de la población manifiesta sus inconformidades a través de visibilizar conflictos, negociar con autoridades y establecer acuerdos conjuntos. Además, se ha intensificado el dinamismo cultural de la región, gracias al aumento de la migración y al incremento de conexiones entre el ámbito rural y urbano y de la masificación del uso de internet. Pude observar, también, en diferentes líderes de la región hábitos caciquiles que se mimetizan en la población. Por otra parte, en la última década se ha visto un incremento importante de la trascendencia social y cultural del crimen organizado. Es ya común ver autoridades locales asesinadas por el crimen organizado y cuento con testimonios de trabajadores de municipios (que prefieren el anonimato) que me comparten que hay un acuerdo explícito con grupos delictivos para entregar dinero del estado a cambio de protección o para evitar enfrentamientos.

En toda la región se interconectan religión, identidad y poder. Muchas veces esta complejidad promueve valores conservadores en la población, que lleva a perpetuar el machismo y la intolerancia a la diversidad sexual, por ejemplo. Las jóvenes se enfrentan, ante esta circunstancia, al dilema de conservar tradiciones o de cambiar por convicción moral. Identificar qué vale la pena conservar y qué no, no es sencillo, pues suelen existir conexiones

muy fuertes entre creencias, hábitos y relaciones sociales conservadoras con las culturas regionales.

De este contexto surgen, en su gran mayoría, los estudiantes de la UVI. ¿Qué sentido tiene una institución como la UVI en un contexto como este? Debemos recordar que las UI fueron una respuesta a demandas históricas de algunos sectores críticos de los pueblos indígenas de nuestro país. Seguro en cada región y en cada estado donde tiene presencia alguna UI pueden mostrarse peculiaridades en la formación de las y los estudiantes, en la apropiación de las comunidades del proyecto y en la trascendencia comunitaria de las acciones de los egresados.

En Tequila, después de diecisiete años, la población comienza a ubicar que existe la UVI. ¿Se han apropiado de ella para manifestar sus necesidades, peticiones y/o proyectos? Más allá de los consejos consultivos¹³² no he observado que la población haga suya la UVI y la utilice como intermediaria o como mediadora entre sus necesidades y requerimientos y las autoridades institucionales. La trascendencia regional de la UVI que puede rastrearse es en las acciones desarrolladas en las comunidades por las y los estudiantes y en el trabajo realizado como egresadas y egresados. Así que podría decirse que la UVI tiene sentido en la región en la medida que ha desarrollado una propuesta formativa pertinente social y culturalmente hablando y en la medida que no ha irrumpido ni desestabilizado en la dinámica regional sino que ha sido una instancia mediadora: entre culturas, entre tradiciones, entre clases sociales, entre ámbitos culturales y sociales y entre actores diferentes y desiguales. La UVI, hasta el momento, no ha sido un semillero de guerrilleros, ni de líderes clásicos de izquierda que buscan la revolución social de cariz socialista, razón por la cual el estado no la mira con ojos de desconfianza. El desapego actual del estado con la institución se debe a que

¹³² Los Consejos Consultivos Regionales son instancias promovidas por la UVI donde se aglutinan actores representativos de la región para escuchar propuestas, críticas y sugerencias de la población al trabajo académico de la UVI.

les da prioridad a sus propios proyectos educativos (como la Universidad Benito Juárez) más que al temor de desestabilidad social por parte de estudiantes y egresados.

Estudiantes y egresados hacen un trabajo a escala microrregional, incidiendo en la vida de sus familias y de algunos conocidos en sus comunidades. La crítica encarnada por las y los jóvenes se basa en el cuestionamiento de la noción de desarrollo, de la racionalidad occidental y del patriarcado; las jóvenes muestran empatía por los desfavorecidos de las estructuras institucionales, identifican procesos culturales antagónicos que ponen en riesgo su cultura, detectan desequilibrios entre el valor social que se le tiene a conocimientos locales en comparación con conocimientos hegemónicos, reconocen que en una cultura existen diferencias para interpretar la realidad. No muestran, sin embargo, una conciencia histórica profunda. La reflexividad que desarrollaron al respecto fue intencionada por esta investigación.

Lo que sí desarrollaron durante su proceso formativo fueron habilidades y capacidades para construir colaborativamente alternativas y soluciones a problemáticas diagnosticadas, para repensar sus identidades y utilizarlas para fines políticos, buscaron soluciones a partir de los conocimientos de las personas de las comunidades, generaron lazos entre generaciones, diagnosticaron problemáticas y lograron posicionarse como agentes sociales para promover cambios colectivos a pequeña escala, reconocieron conocimientos en riesgo, encarnaron una forma del feminismo, articularon sus trabajos con experiencias colectivas de otros sitios, se apropiaron de principios ideológicos y heurísticos propios de teorías decoloniales, feministas y de movimientos sociales críticos de occidente. El sentido de esto, en tanto dirección histórica, la desconozco. No ha tomado forma, hasta el momento, de movimiento social antisistémico, más bien es un cambio paulatino de conciencia, tanto en estudiantes como en sus familiares y personas que convivieron con ellos en sus grupos de vinculación, que permite suponer una renovación cultural respecto del papel de la mujer en las comunidades y una actualización de la figura de intermediación entre las necesidades de la población y el estado que históricamente ha caracterizado a la región de las Grandes Montañas.

La actualización de la figura de intermediación se está viendo ya al analizar las tensiones entre educación superior intercultural y mercado laboral. En esta relación hay

varios conflictos entre los imaginarios de los y las jóvenes y sus familiares y las condiciones económicas y sociales del mundo. Descubrimos que estos conflictos no se dan necesariamente por limitaciones de la UVI, sino por los efectos de una estructura social transnacional que condiciona la movilidad social y la reproducción de clase, que hace parecer que las y los jóvenes están insertos en una cadena de desventajas (Saraví, 2015) donde se muestran claramente las heridas sociales de la desigualdad y del racismo estructural. Por otro lado, gracias a varios testimonios que relataron experiencias armónicas en su tránsito al mercado laboral, en el presente trabajo se muestra la existencia de una red de actores que orienta sus acciones por principios que se basan en la crítica al sistema-mundo hegemónico, moderno y capitalista y que se convierten en espacios idóneos para las y los egresados de la UVI.

Con esta investigación se descubre que los discursos que sustentan el trabajo de la UVI ya no son marginales como hace diecisiete años, pues se encuentran validados institucionalmente. Esto no evita, sin embargo, la desigualdad social, pues la inmersión de las jóvenes al mundo del empleo no repercute necesariamente en movilidad social en términos económicos ni en estabilidad laboral a largo plazo. De modo paralelo, se descubre que la *institucionalización de lo marginal* ha representado para muchas egresadas la apertura de espacios para mostrar creatividad, para impulsar discursos y prácticas con enfoque de género, para reconocer identidades afrodescendientes y para fortalecer conocimientos locales. Con esto podemos afirmar que una de las razones de ser de la UVI es contribuir a la apertura del estado y del mercado a sujetos otrora marginales a través de procesos formativos basados en principios de mediación cultural y diálogo de conocimientos diferentes.

No hay indicio para afirmar que programas como la UVI permitan cambiar la relación colonial entre estado y pueblos indígenas, pues hasta el momento tanto las comunidades de egresados como de académicos de la UVI han propiciado reformas y cambios locales, han contribuido al reconocimiento de identidades y conocimientos consuetudinarios de los pueblos nahuas del centro del estado de Veracruz; sin embargo, las estructuras racistas y clasistas del estado nacional continúan siendo la norma en la relación histórica entre pueblos y estado nacional. Pues si bien el estado ha promovido una apertura de espacios para actores antes marginales, al mismo tiempo promueve proyectos contrarios a los intereses de los

pueblos indígenas. Esto nos confirma que si bien el estado se ha apropiado de un discurso basado en interculturalidad crítica, no se ha alejado sustancialmente del modelo de progreso y desarrollo de la modernidad occidental.

Aunque no se trasciende la tradición indigenista, se observa la emergencia de actores con una conciencia crítica que posibilita movimientos simbólicos en instituciones del estado, además de contribuciones a organizaciones civiles que trabajan por los derechos humanos en la región. Esta conciencia crítica tiene una característica particular: posibilita conexiones entre mundos simbólicos diferentes. Es por ello que mostré en el trabajo el desarrollo, en la conciencia de las jóvenes, de circuitos de conciencia crítica, que les permiten transitar por ámbitos diferentes y hasta desiguales. La información demuestra que uno de los sentidos de la UVI, una de las razones de ser de la institución, es la formación de sujetos con competencias interculturales, con la capacidad de establecer conexiones entre los ámbitos rural y urbano, entre las necesidades de sus comunidades y las políticas del estado, entre las condiciones culturales, sociales y económicas de sus pueblos con el mercado, entre los propios conocimientos de las diferentes comunidades de la región, entre las propias generaciones de sus familias, entre su pasado, su presente y su futuro.

La palabra *sentido* viene de *sentir* y si bien el modo como he utilizado el concepto en este trabajo parece distanciarse de una impresión de los sentidos, pues hemos aprendido de Gadamer y de su lógica de preguntas y respuestas y de su diálogo de horizontes, considero que en la base de las diferentes interpretaciones del sentido está una impresión en la conciencia. Y mi conciencia me dice que el sentido de la UVI admite pluralidad. En mi recorrido con estudiantes, docentes, familiares, empleadores, con sujetos con algún vínculo importante con la historia de las comunidades, me he dado cuenta que la UVI es un pretexto para pensar su estar en el mundo. En algunos casos es un espejo que les permite ver al sujeto histórico, cribar sus ideales, afirmarse ante los suyos. En otros casos la UVI ha sido un horizonte de posibilidad insospechado, como para aquel egresado interesado en la música, que transitó por la institución promoviendo el son jarocho y, gracias a las conexiones que encontró en la UVI, ahora toca flamenco en la ciudad de Xalapa. No es un gestor convencional, no elabora planes de desarrollo, no diseña talleres para la gente de sus comunidades. Él toca flamenco: un joven que comienza a tocar guitarra en la iglesia de su

comunidad y que años después, luego de egresar de la UVI, toca y canta flamenco. Un egresado que logra enlazar tradiciones artísticas distantes. Que acerca mundos diferentes y desiguales.

El origen de mis investigaciones sobre la UVI ha estado en la necesidad de comprender mi estar en el mundo. Desde que tenía 22 años, de una u otra manera, he dado buena parte de mi vida a la UVI. Mi talento y mis limitaciones; mi inmadurez y mi aprendizaje. He visto jóvenes transformarse de seres inseguros a verdaderas mujeres y hombres brillantes; también he visto apatía y desdén. Lo más terrible: he sido testigo de la muerte de amigos, estudiantes y docentes que han partido a otro mundo, a otra dimensión, o quizás a la nada. Y eso también forma parte del sentido: la muerte condiciona el sentido de la vida. Una colega, hace algunos años, me decía que en la UVI he aprendido más de lo que he enseñado. Esa colega no sabe que pienso constantemente en su afirmación. No puede ser más cierta. Ahora sé que estoy en una institución que es parte de una historia, de una región y de una estructura que nos trasciende. Donde se expresan tensiones históricas entre el anhelo por el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes y la necesidad de control por parte del estado; entre las inercias del mercado y los deseos e imaginarios de movilidad social; entre el intenso dinamismo y vitalidad de la cultura y la necesidad de conservar inveterados modos de vida; entre la necesidad de cambiar tradiciones machistas, racistas y clasistas y el imperativo de conservar culturas en riesgo. La UVI tiene sentido y el recorrido de quienes hemos transitado por ella, ya sea como directivos, como administrativos, como docentes o como estudiantes: no ha sido banal.

Referencias

- Abrams, P., Gupta, A. & Mitchel, T. (2015). *Antropología del Estado* (M. Pimentel, trad.). FCE.
- Acuña, P. (1993). Vinculación universidad-sector productivo. *Revista de la Educación Superior*, 22(87), 1-15.
- Adorno, T. (2005). *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad* (A. Brotons, trad.). Akal.
- Aedo, A. (2014). El habitus y la movilidad social: de la modificación del sistema de disposiciones a la transformación de la estructura de clases. *Revista de Sociología*, 29, 57-75.
- Aguirre Beltrán, G. (1986). *Regiones refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en mestizoamerica*. Instituto Nacional Indigenista; FCE; UV; Gobierno del Estado de Veracruz.
- Alatorre, G. (ed.). (2009). *Un modelo educativo para la diversidad: la experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. UV.
- Alonso, A. M. (2004). Políticas de espacio, tiempo y substancias: nacionalismo y etnicidad. En M. Camus (ed.), *Las ideas detrás de la etnicidad: Compendio de textos teóricos*. CIRMA.
- Alpuche de la Cruz, E. & Bernal López, J. L. (2015). La Institución y la Organización: un análisis centrado en el actor. *Intersticios sociales*, 10, 1-29. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642015000200002&lng=es&tlng=es.
- Alsina, M. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Revista CIDOB de Afers Internacionals* 36, 11-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4741761>
- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* (J. A. Pla, trad.). Ediciones Nueva Visión.
- Alvarado, A. (2009). Vinculación universidad-empresa y su contribución al desarrollo regional. *Ra Ximhai*, 5(3), 407-414.
- Anderson, B. (1997). *Comunidades imaginadas* (L. E. Suárez, trad.). FCE.
- Apple, M. W. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora* (R. Lassaletta, trad.). Paidós.
- Apple, M. W. (2008). *Ideología y currículo* (R. Lassaletta, trad.). Akal.

- Ariel de Vidas, A. (2003). *El trueno ya no vive aquí. Representación de la marginalidad y construcción de la identidad teenek (Huasteca veracruzana, México)*. CIESAS; El Colegio de San Luis; Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos; Instituto de Investigación para el Desarrollo.
- Ávila, A. (2009). Una historia para ser contada: orígenes de la UVI. En G. Alatorre Frenk (coord.), *Un modelo educativo para la diversidad: la experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. UV.
- Ávila, A. (2016). Competencia intercultural aplicada a la traducción. Memoria del Seminario Vocabulario Indispensable para el Debate en los Estudios Lingüísticos y de Traducción en los Procesos Educativos. UV, 16-23.
- Ávila, A. (2016). La interculturalización de la educación superior en México: Actores y discursos en el proceso fundacional de la Universidad Veracruzana Intercultural. Tesis de doctorado. Universidad de Granada.
- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas en las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas*. Abya-Yala.
- Bauman, Z. (1999). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres* (V. Boschioli, trad.). Gedisa.
- Bavines, J. F. (2007). *Políticas estatales discriminatorias y construcción de ciudadanías en municipios indígenas del centro de Veracruz. Un análisis de las experiencias de organizaciones y movimientos indígenas y su relación con autoridades gubernamentales en Zongolica, Tequila y Soledad Atzompa, Ver. en el periodo 1997-2007*. UV.
- Belausteguigoitia, M. (2007). Morir en náhuatl. El caso de Ernestina Ascencio. *Debate Feminista*, 36.
<https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2007.36.1466>
- Bello, D. (2018). Una revisión al estado del arte sobre los valores y principios en la región del Totonacapan veracruzano. Reporte de investigación. UV (Documento inédito).
- Bernstein, B. (1989). Clase social, lenguaje y socialización. En *Clases, códigos y control* (R. Feito, trad.). Akal, pp. 175-193.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.

- Bertely, M. (2006). La construcción desde “abajo” de una nueva educación intercultural bilingüe para México. En L. E. Todd y V. Arredondo (coords.), *La educación que México necesita: visión de expertos* (pp. 29-41). COCYTE.
- Bertely, M. (2021). *La División es Nuestra Fuerza. Escuela, Estado-Nación y poder étnico en un pueblo migrante de Oaxaca*. CIESAS.
- Bertely, M., Dietz, G. & Díaz, M. (coords.) (2013). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. ANUIES; Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Beuchot, M. (2003). *Hermenéutica analógica: aplicaciones en América Latina*. Ediciones El Búho.
- Bonfil, G. (1991). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. En, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, IV(12), pp. 165-204, Universidad de Colima.
- Bonnell, V. E & Lynn Hunt (1999). *Beyond the cultural turn, new directions in the study of society and culture*. University of California Press. Berkeley. Los Angeles. London
- Bourdieu, P. (2009). *El sentido práctico* (A. Dilon, trad.). Siglo XXI.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Braunholz, J. (2022, 19 de marzo). Causa de la huida de Nestlé. La Jornada del Campo, suplemento, *La Jornada*. 174.
- Buenfil Burgos, R. N. & Granja Castro, J. (2002). Lo político y lo social. Trayectorias analíticas paralelas. En R. N. Buenfil Burgos (coord.), *Configuraciones discursivas en el campo educativo* (pp. 17-109). Plaza y Valdés; Seminario de Análisis del Discurso Educativo.
- Buenfil, R. N. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica: implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200103031909/Ernersto-Laclau-y-la-investigacion-educativa.pdf>
- Cabrero, E., Cárdenas, S., Arellano, D. & Ramírez, E. (2011). La vinculación entre la universidad y la industria en México. *Perfiles Educativos*, XXXIII, número especial.
- Campos, G. & Sánchez, G. (2005). La vinculación universitaria: ese oscuro objeto del deseo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2).

- Carrasco, M. (2003). La antropología poética como mutación disciplinaria. *Estudios Filológicos*, 38, 7-17 Universidad Austral de Chile.
- Casas, R. & Luna, M. (1994). Condicionantes políticos de la nueva relación entre universidad e industria. En M. Campos y L. Corona (coords.), *Universidad y vinculación: nuevos retos y viejos problemas*. IIMAS; UNAM.
- Casas Mendoza, C. A. & Morales Carbajal, C. (2017). Orden simulado: hidroeléctricas, territorio y deterioro socioambiental en poblaciones totonacas y nahuas de México. *E-cadernos CES*, 28. journals.openedition.org/eces/2379 ; DOI : 10.4000/eces.2379
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En E. Lander, *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Clacso y Unesco.
- Clifford, J. y Marcus, G. (eds.) (1991) *Retóricas de la antropología* (J. L. Moreno-Ruiz, trad.). Ediciones Júcar.
- Corsi, J. (1995). *Violencia masculina en la pareja*. Paidós.
- Cortez, C. (2009). El vehículo universidad-sociedad en la experiencia del Programa de Investigación Interdisciplinario Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma Metropolitana, México. En D. Mato (coord.), *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Criado, E. M. (1998). Los decires y los haceres. *PAPERS, Revista de sociología*, 56, 57-71.
- Czarny, G. (2007). Pasar por la escuela. Metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. *RMIE*, 12(34), 921-950.
- Daston, L. (ed.). (2014). *Biografía de los objetos científicos* (E. González, trad.). La cifra editorial.
- Dávalos, P. (2008). Reflexiones sobre el Sumak Kawsay (el Buen Vivir) y las teorías del desarrollo. *Boletín ICCI*, 113. <http://icci.nativeweb.org>
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- De Sousa Santos, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, 13-41.

- Diagnóstico sobre Derechos Humanos. Región Grandes Montañas de Veracruz. (2013). Red de defensoras y defensores de Derechos Humanos de las Grandes Montañas de Veracruz. México.
- Díaz de Rada, A. (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía*. UNED.
- Díaz G., G. (2017). Normalismo rural y acción colectiva en la Sierra de Zongolica. *Convergencia Crítica*, 10.
- Díaz Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Siglo XXI.
- Dietz, G. (2011). La educación superior intercultural ante la diversidad cultural en México. En S. Didou Aupetit y E. Remedi Allione (coords.), *Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión* (pp. 187-222). Senado de la República; Cinvestav.
- Dietz, G. (2012a). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. FCE.
- Dietz, G. (2012b). Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa “Intercultural” mexicana. *Revista de Antropología Social*, 21, 63-91.
- Dietz, G. (2017a). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, XXXIX(156). IISUE; UNAM.
- Dietz, G. (2017b). La construcción e interpretación de datos etnográficos. En: Á. Díaz Barriga y C. Domínguez Castillo (coords.), *La interpretación: un reto en la investigación educativa*. Newton Edición y Tecnología Educativa y Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Dietz, G. (2019). Competencia intercultural. En: I. Villegas, G. Dietz y M. Figueroa, *La traducción lingüística y cultural en los procesos educativos: hacia un vocabulario interdisciplinar*, pp. 43-63. UV; UNAM.
- Dietz, G. & Mateos Cortés, L. S. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 25(49), 163-190.

- Dietz, G. & Veinguer Álvarez, A. (2015). Doubly Reflexive Ethnography for Collaborative Research in Mexico. En P. Smeyers, *et al.* (eds.). *International Handbook of Interpretation in Educational Research*, Springer International Handbooks Education. Springer Science+Business Media Dordrecht.
- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2013). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México*. SEP; Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- Dietz, G., Mateos Cortés, L. S. & Budar, L. (eds.) (2020). *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y sus egresados*. UV. <http://libros.uv.mx/index.php/UV/catalog/book/2341>
- Dussel, E. (2010). El siglo XXI: nueva edad en la historia de la filosofía en tanto diálogo mundial entre tradiciones filosóficas. *Signos Filosóficos*, XII(23).
- Erdösová, Z. (2011). La universidad intercultural latinoamericana como un fenómeno múltiple: una aproximación desde la teoría de los modelos educativos ecuatoriano y mexicano. *Cuadernos Interculturales*, 11(21), 59- 84.
- Fals Borda, O. (2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa). *Revista Peripecias*, 110. <https://groups.google.com/forum/#!msg/ic-investigacion-cualitativa/s55ujJ3O0ds/UyCWCyxP48AJ>
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI.
- Flores, J. A. (2022). Publicación de Facebook. <https://www.facebook.com/jesusalberto.floresmartinez>
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (A. Garzón, trad.). Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber* (U. Guiñazú, trad.). Siglo XXI.
- Freire, P. (1988). *¿Extensión o comunicación?* Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Fresa, J. L. (2004). *Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo*. UNICEF; CINTERFOR; OIT.
- Gadamer, H. G. (2005). *Verdad y método* (M. Olasagasti, trad.). Sígueme.

- Gallart, M.A. (2001). Los desafíos de la integración social de los jóvenes pobres: las respuestas de los programas de formación en América Latina. En Enrique Pieck (coord). *Los jóvenes y el trabajo*. CEPAL.
- Galván, L. E. & Galindo, G. A. (coords.) (2014). *Historia de la educación en Veracruz*. Gobierno del Estado de Veracruz.
- García, E. (2017). Naturaleza como lucha global el emerger de la resistencia bajo el modo de vida campesino Zongolica, Veracruz 2009. Puebla, México. Tesis de Doctorado. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, BUAP.
- García Canclini, N. (1997). Culturas híbridas y estrategias comunicacionales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, III(005), 109-128. Universidad de Colima.
- García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa.
- García Canclini, N., Gerber Bicecci, V., López Ojeda, A., Nivón Bolán, E., Pérez Camacho, C., Pinochet Cobos, C. & Winocur Iparraguirre, R. (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. UAM; Ariel; Fundación Telefónica.
- García Castaño, F.J., Pulido Moyano, R., A. & Montes del Castillo, Á. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a09.htm>
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas* (L. A. Bixio, trad.). Gedisa.
- Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad* (A. Lizón, trad.). Alianza.
- Giménez, G. (2004). Culturas e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*, 66, 77-99.
- Giménez, G. (2008) Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera Norte*, 21(41), 1.
- Gimeno Sacristán, A. & Pérez Gómez, I. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Giroux, H. A. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, 44, 36-65. Era.
- Giroux, H. A. & Flecha, R. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. El Roure.
- Goffman, E. (2003). *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (H. Torres, & F. Serato, trad.). Amorrortu.

- Goffman, E. (2006) [1974]. *Frame Analysis: los marcos de la experiencia* (J. L. Rodríguez, trad.). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- González, M. (2016). El significado de las remesas socioculturales en la migración indígena internacional de la Sierra de Zongolica, Veracruz. En *Huellas de la migración*, 1(2), 41-71.
- 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*, XXXV(141), 65-83.
- González Apodaca, E. (2016). *Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos. Experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuuik*. Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social.
- González Casanova, P. (2006). Colonialismo interno (una redefinición). En *La teoría marxista hoy*. CLACSO, pp. 409-434.
- González Martínez, L. (2006). La pedagogía crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*, 29, 83-87. ITESO.
- González y González, L. (2008). *Pueblo en vilo*. Clío; Tauros.
- Gould, G. (1997). *Vinculación universidad-Sector productivo. Una reflexión sobre la planeación y operación de programas de vinculación*. ANUIES; Universidad Autónoma de Baja California.
- Gramsci, A. (1978). *Notas sobre Maquiavelo, sobre Política y sobre el Estado Moderno* (A. Solari, trad.). Juan Pablos Editor.
- Grondin, J. (2005). *Del sentido de la vida* (J. Dávila, trad.). Herder.
- Grosfoguel, R. (2016). Del “extractivismo económico” al “extractivismo epistémico” y “extractivismo ontológico”: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, 24, 6, 123-143. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Gutiérrez Martínez, A. P. (2016) Etnografía móvil: una posibilidad metodológica para el análisis de las identidades de género en Facebook. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género*, 2(4), 26-45.
- Gutiérrez-Chong, N. (2021). Jóvenes e interseccionalidad, color de piel, etnia, clase: Zona Metropolitana del Valle de México. UNAM.

- Hale, C. & Millaman, R. (2006). Cultural Agency and Political Struggle in the Era of the “Indio Permitido”. En: D. Sommer (ed.). *Cultural Agency in the Americas* (pp. 281-304). Duke University Press.
- Hasler, A. H. (1996). *El náhuatl de Tehuacán-Zongolica*. CIESAS.
- Hegel, G. W. F. (2015). *Fenomenología del espíritu* (W. Roces, trad.). FCE.
- Hernández Loeza, S. E. (2017). Proyectos políticos, educación superior interculturalización y modernización educativa en Ecuador y México. Tesis de doctorado. UNAM.
- Hernández, A. (2016). *La historia que el gobierno quiso ocultar*. Grijalbo.
- Huerta Morales, M. G. (2017). *Etnografía, interculturalidad y políticas públicas, en El paradigma de la Interculturalidad. Entre el deber ser y el ser*. BUAP; Universidad Intercultural del Estado de Puebla.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2017). Encuesta Nacional de Discriminación. INEGI.
- Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. En *The International Journal for Global and Development Education Research, 1*.
- Jiménez Moyo, C. (2014). *La noción de sujeto en la Universidad Veracruzana Intercultural. Una lectura de la Educación Superior Intercultural en México desde Fernando Salmerón*. Editorial Académica Española.
- Jiménez Moyo, C. (2017). Formarse para transformar: valoración del proceso formativo de estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 5(14). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457652442008>
- Jiménez Naranjo, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural: más allá de un contenido escolar*. CGIB.
- Katz, F. (2008), *Revuelta, rebelión y revolución. La lucha rural en México del siglo XVI al siglo XX*. Era.
- Knight, A. (2000). Cultura política y caciquismo. *Letras Libres*, 24. <https://www.letraslibres.com/mexico/cultura-politica-y-caciquismo>
- Krotz, E. (2006) La diversificación de la antropología universal a partir de las antropologías del sur. *Boletín Antropológico*, 24(66), 7-20. Universidad de los Andes.

- Laclau, E. (2006). *Misticismo, retórica y política*. FCE
- Lagarde y de los Ríos, M. (2007). Por los derechos humanos de las mujeres: la ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 49, 200.
- Lahire, B. (2012). De la teoría del habitus a una sociología psicológica. En *CPUE*, *Revista de Investigación Educativa*, 14, 75-105.
<http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/30/293>>.
- Latapí, P. (coord.) (1999). Un siglo de educación en México (tomos I y II). *Revista de Investigación Educativa*, 4(8). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Lévi Strauss, C. (2006) *Tristes Trópicos* (N. Bastard, trad.). Paidós.
- Loeza, N. & Jiménez-Moyo, C. (2015). *Criterios generales para la elaboración de documentos recepcionales*. UVI (Documento de uso interno de la UVI Grandes Montañas).
- López-Austin, A. (2015). Sobre el concepto de cosmovisión. En A. Gámez Espinoza y A. López-Austin (coord.), *Cosmovisión mesoamericana. Reflexiones, polémicas y etnografías* (pp. 17-50). CM-FCE-BUAP.
- López-Austin, A. y López-Luján, L. (2018). *El pasado indígena*. México: FCE-COLMEX.
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal (conferencia magistral presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa). Boca del Río, Ver., COMIE.
- López, M., et al. (2014). *Etnorock. Los rostros de una música global en el sur de México*. Ciesmeca y Juan Pablo editores.
- López Bárcenas, F. (2021). El gobierno de la 4T y los pueblos indígenas. *Tema y Variaciones de Literatura*, 57(II), 29-55.
- López Espinosa, R. H. (2015). El problema de la invención de América en El hijo pródigo de Juan de Espinoza Medrano. Tesis de doctorado. UV.
- López Espinosa, R. H. (2018). *Los multiculturalistas al diván*. UV.
- Luna-Nemecio, J. (2021). El proyecto Integral Morelos y la devastación del territorio. *Nexos*.
- Maalouf, A. 1990. *León el africano* (M. Gallego, trad.). Círculo de lectores.
- Maalouf, A. 2012. *Identidades asesinas* (F. Villaverde, trad.). Alianza.

- Malangón, L. (2006). La vinculación universidad-sociedad desde una perspectiva social. *Revista Educación y Educadores*, 9(2), 79-93.
- Mancilla, M. M. (2013). Experiencia e historicidad en la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer. *Ideas y Valores*, 62(152), 183-197.
- Martínez Canales, A. (2015). *Movilidades rurales: cultura, trabajo y conciencia de los migrantes nahuas de la Sierra de Zongolica*. UV; CIESAS.
- Mateos Cortés, L. S. & Dietz, G. (2016). Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 683-690. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300683&lng=es&tlng=es
- Mateos, L. & Dietz, G. (2013). Universidades interculturales en México. En M. Bertely Busquets, G. Dietz y M. G. Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 349-381). COMIE.
- Mateos, L., Dietz, G. & Mendoza, G. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 809-835, COMIE.
- 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* (pp. 13-78). UNESCO; IESALC.
- Mato, D. (2011). Universidades indígenas de América Latina: logros, problemas y desafíos. *Revista Andaluza de Antropología* 1, 63-85.
- Mato, D. (2014). Universidades indígenas en América Latina: experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *Revista ISEES (Interculturalidad, Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior)*, 14, 17-45.
- Mato, D. (2016). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpretaciones y desafíos*. Universidad Nacional de Tres de Febrero; UNAM.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (S. Guardado, trad.). Siglo XXI.

- Mead, M. (1984). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa* (E. Dukelski, trad.). Planeta-Agostini.
- Mendoza Zuany, R. G., Dietz, G. & Mateos, L. S. (2019). Saberes-haceres de egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural en posgrados no interculturales: tensiones y sinergias. *Revista de la Educación Superior*, 48(192), 93-117. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/933>
- Meseguer Galván, S. (2013). Imaginarios de futuro de la juventud rural: Educación Superior Intercultural en la Sierra de Zongolica, Veracruz, México. Tesis de doctorado. Universidad de Granada.
- Meseguer Galván, S. (2016). Aportes y retos de las universidades interculturales mexicanas: reflexiones desde la Universidad Veracruzana Intercultural. En D. Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp. 281-298). EDUNTREF.
- Meyer, L. (2000). Los caciques: ayer, hoy ¿y mañana? *Letras Libres*, 24. <https://www.letraslibres.com/mexico/los-caciques-ayer-hoy-y-manana>
- Mignolo, D. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- Mora Salas, M. & Oliveira, O. (2014a). Los caminos de la vida: acumulación, reproducción o superación de las desventajas sociales en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LIX(220), 81-116.
- Mora Salas, M. & Oliveira, O. (2014). ¿Ruptura o reproducción de las desventajas sociales heredadas? Relatos de vida de jóvenes que han vivido situaciones de pobreza. En M. Mora, O. de Oliveria (eds.), *Desafíos y Paradojas: Los jóvenes frente a las desigualdades sociales*. Colegio de México. http://www.alapop.org/Congreso2012/DOCSFINAIS_PDF/ALAP_2012_FINAL27.pdf
- Morales Carvajal, C. & Casas Mendoza, C. A. (2019). Intelectuales indígenas y memoria histórica: el caso de la bandera Siera en Zongolica Veracruz. *Balajú*, 10, 57-85.
- Moreno, M. & Maggi, R. (2011). Estrategias de vinculación de las universidades mexicanas con las empresas. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Política y Gestión, Ciudad de México, 7 a 11 de noviembre de 2011.

- Muñoz Cruz, H. (2013). Gestión multicultural y plurilingüística de la educación superior. En H. Muñoz Cruz (ed.), *Educación intercultural: ética y estética de cambios necesarios* (pp. 75-101). UAM; Conacyt.
- Muñoz Izquierdo, C. (2001). Implicaciones de la escolaridad en la calidad del empleo, en E. Pieck (coord.), *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social* (pp. 155-200). UIA; IMJ; UNICEF; CINTERFOR-OIT; RET; CONALEP,
- Muñoz Izquierdo, C. (2006). Determinantes de la empleabilidad de los jóvenes universitarios y alternativas para promoverla. *Papeles de población*, 12(49), 75-89.
- Nájera, A. & Bolom, M. & Guillén, D. & Escobar, E. & Martínez, I. (coords). (2021). *Perspectivas y retos de la vinculación y la interculturalidad*. CRESUR.
- Navarro Martínez, S. I. (2016). Discursos y prácticas de la educación intercultural: análisis de la formación de jóvenes en el nivel superior en Chiapas. Tesis de doctorado. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Navarro Martínez, S. I. (2018). Perspectivas y alcances de la vinculación comunitaria. El caso de la Universidad Intercultural de Chiapas, Unidad Oxchuc. *Revista LiminaR Estudios Sociales y Humanidades*, XVI(1), 88-102.
- Niembro, M. C. & Mendoza, R. G. (2017). *La educación indígena en Veracruz: diagnóstico y recomendaciones para la política educativa*. UV.
- Oehmichen, C. (2014). *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*. UNAM.
- Olivera Rodríguez, I. (2013). ¿Desarrollo o bien vivir? Efecto educativo en un contexto intercultural: experiencias de mujeres indígenas de Huazuntlán, Veracruz. Tesis de maestría. UNAM.
- Olivera Rodríguez, I. (2014). ¿Desarrollo o bien vivir? Repensando la función social de la Universidad Inter- cultural desde el cuestionamiento al efecto educativo. *Revista Antropológica*, 32(33), 179-207.
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/antropologica/article/view/11331>
- Olvera, A. J. (coord.) (2018). *Veracruz en su laberinto: autoritarismo, crisis de régimen y violencia en el sexenio de Javier Duarte*. UV.
- Pérez Gómez, Á. (2009). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. *Referencias*, 6(27). Laboratorio de Políticas Públicas, CLACSO.

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324022908/9.pdf>

- Pérez Ruiz, M. L. (2008). *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*. INAH, Colección Científica.
- Pieck, E. (coord). (2001). *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*, Universidad Iberoamericana, Biblioteca Francisco Xavier Clavijero.
- Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI* (A. Goldhammer, trad.). FCE.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/qu_ijano.rtf
- Ramírez Melgarejo, R. (2002). *La política del estado mexicano en los procesos agrícolas y agrarios de los totonacos*. UV.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II* (P. Corona, trad.). FCE
- Rivera Cusicanqui, S. (2018) *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. Colmich; DIE-Cinvestav; CIESAS.
- Rockwell, E. (2009). Cómo observar la reproducción. En E. Rockwell, *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos* (pp. 125-142). Paidós.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: Relatos y presencias [Antología esencial]*. CLACSO.
- Rodríguez, M. T. (1995). Sistema de cargos y cambio religioso en la Sierra de Zongolica, Veracruz. *Alteridades*, 5(9), 63-69.
- Rodríguez, M. T. (2003). *Ritual, identidad y procesos étnicos en la sierra de Zongolica*. CIESAS.
- Rodríguez, M. T. (2012). Rituales de muerte y parentesco en la tradición nahua de la sierra de Zongolica. *Diálogo Andino - Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, 40, 97-110.
- Rojas Cortés, A. & González Apodaca, E. (2016). El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *LiminaR*, 14(19), 73-91.
- Rojas Rosales, S. (2020). Valorización y visibilización del Mandón municipal en el municipio de Tlilapan. Documento recepcional. UV.

- Romero González, M. (2016). El significado de las remesas culturales en la migración indígena internacional de la Sierra de Zongolica, Veracruz. *Huellas de la Migración*, 2, 41-71.
- Romero, J. (2008). *Experiencias de vinculación universidad-sector productivo y social de la BUAP*. ANUIES.
- Rufer, M. (2010) La temporalidad como política: nación, formas de pasado y perspectivas poscoloniales. *Memoria y Sociedad* 14(28), 11-13.
- Rulfo, J. (2000). Pedro Páramo, cacique. *Letras Libres*, 24. <https://www.letraslibres.com/mexico/pedro-paramo-cacique>
- Saldívar, A. (2012). Educación superior, desarrollo y vinculación sociocultural. Análisis de experiencias educativas universitarias en contextos rurales e indígenas. Tesis de doctorado. Universidad Carlos III de Madrid.
- Salmerón Castro, F. (1991). *Enseñanza y Filosofía*. El Colegio Nacional; FCE.
- Salmerón Castro, F. (1998). *Diversidad Cultural y Tolerancia*. Paidós; UNAM.
- Salmerón Castro, F. (2013). Avances, retos y perspectivas de la educación intercultural a nivel superior. En S. E: Hernández Loeza *et al.* (coord.), *Educación Intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas* (pp. 343-349). UIEP; UCI-RED.
- Sánchez, A. (2021). Procesos de Reflexión y acción colectivos, a través de un proceso de Investigación Vinculada centrada en el mejoramiento de la biodiversidad, con el fin de contribuir al buen vivir de los habitantes de Tepenakastla y Ateskatl, Tlaquilpa, Veracruz. Documento recepcional. UV.
- Sánchez-Antonio, J.C. (2020). Cosmovisión mesoamericana, descolonización de las ciencias sociales y diálogo mundial de saberes. *Eidos*, (34), 351-388).
- Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Flacso-México; CIESAS.
- Sartorello, S. (2019). *Milpas educativas para el buen vivir. Nuestra cosecha*. INIDE-CIESAS.
- Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En D. Mato (coord.), *Diversidad*

- Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina* (pp. 329-337). UNESCO-IESALC.
- Schmelkes, S. (2009). Intercultural Universities in Mexico: progress and difficulties. *Intercultural Education*, 20(1), 5-17.
- Segato, R. L. (2011). *Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial*. En K. Bidaseca (comp.), *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. GODOT.
- Serje, M. (2013). El mito de la ausencia del Estado: la incorporación económica de las “zonas de frontera” en Colombia. *Cahiers des Amériques latines*. 71, 95-117. 10.4000/cal.2679.
- Sennet, R. (2013). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama
- Shriewer, K. & Díaz, J. (2015). Cuestiones prácticas en cuanto a la elaboración de relatos biográficos, *Quaderns-e*, 20, 114-131.
- Sosme Campos, M. (2013). *Tejedoras de esperanza: empoderamiento en las mujeres de los grupos de tejedoras de la Sierra de Zongolica, Veracruz*. UV; Superior Intercultural en la Sierra de Zongolica.
- Thuy Nguyen, X. (2015). The Author’s Question: An Embodied Politics of Inclusion. En: X. Thuy Nguyen. *The Journey to Inclusion*, 1-22. Sense Publishers.
- Trinidad, A., Carrero, V. & Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada “Grounded Theory”. La construcción de la teoría a través del análisis interpretaciones*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Tzanahua, E. (2021). Producción de carbón en Zacatla, Municipio de Atlahuilco, Ver. Alternativas de manejo sustentable. Documento recepcional. UV.
- Universidad Veracruzana (2018). *Programa de Trabajo Estratégico 2017-2021*. UV. <https://www.uv.mx/documentos/files/2019/05/pte-2017-2021.pdf>
- Universidad Veracruzana Intercultural (2007). *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo. Programa multimodal de formación integral*. Universidad Veracruzana.
- Universidad Veracruzana Intercultural (2009). *Libro Blanco DUVI*.
- Urban, G. & Sherzer, J. (eds.) (1994). *Nation States and Indians in Latin America*. University of Texas Press.

- Vallaey, F. (1999). El desafío de enseñar ética en la universidad. *Papeles de Ética, Economía y Dirección*, 4.
- Van Dijk, T. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Ideología y Análisis del discurso* (A. Méndez, trad.). 29, 9-35
- Vargas Moreno, P. A. (2020). Más allá de la dicotomía “desde arriba” vs. “desde abajo”: educación superior intercultural en Ecuador y México. Apuntes para la construcción de un campo. Tesis de doctorado. UNAM.
- Villamar, A. (2020). Cacao en la Sierra de Zongolica: Historia, agricultura y chocolate. Articulando relaciones socioculturales a partir de la planta de Cacao. Documento recepcional. UV
- Villoro, L. (1992). *El pensamiento moderno. Filosofía del renacimiento*. FCE; El Colegio Nacional.
- Villoro, L. (1993). Filosofía para un fin de época. *Nexos*.
- Villoro, L. (1996). *Los grandes momentos del indigenismo en México*. FCE; Colegio de México; El Colegio Nacional.
- Wallerstein, I. (2007). *Geopolítica y geocultura. Ensayos sobre el moderno sistema mundial* (E. Vázquez, trad.). Kairos
- Walsh, C. (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. En *Desde adentro. Etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina* (pp. 93-105). Centro de Desarrollo Étnico.
- Walsh, C., García, L. & Mignolo, W. (2006). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Editorial Signo.
- Weber, M. (1984). *El político y el científico* (F. Rubio, trad.). Alianza.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* (R. Feito, trad.). Akal.