



BUAP



ICSYH

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

Maestría en Antropología Sociocultural

Los Efectos del Arte de Gobernar: Las Trayectorias Educativas y Laborales de los Primeros Egresados de la UIEP

Tesis para obtener el grado de maestría que presenta:

Iliana Viridiana Roa González

Asesor de tesis:

Dra. María Cristina Manzano-Munguía

Sinodales:

Dra. Elizabeth Martínez Buenabad

Dra. Colette Despagne Broxner

Dr. Gunther Dietz

Puebla, Puebla

02 diciembre 2019

Índice

Resumen	¡Error! Marcador no definido.
Agradecimientos	6
Introducción.....	12
CAPÍTULO 1.....	34
Estado del Arte y Aproximaciones Teóricas	34
1.1 ¿Qué se ha dicho de las Universidades Interculturales?	34
1.1.1 Corpus de los egresados de las Universidades Interculturales	37
1.2 Marco de referencia.....	41
1.2.1 Capital cultural	42
1.2.2 Gubernamentalidad	45
1.2.3 Del concepto de multiculturalidad al de interculturalidad.....	54
CAPÍTULO 2.....	63
Políticas del Estado a través de la historia y la creación de las Universidades Interculturales	63
2.1 Breve recuento de las políticas educativas para pueblos indígenas en México	63
2.1.1 Indigenismo preinstitucional	64
2.1.2 Indigenismo institucionalizado	66
2.1.3 Neoindigenismo	71
2.2 Un nuevo modelo educativo desde la gubernamentalidad del Estado.....	74
2.3 Universidad Intercultural del Estado de Puebla	85
2.4.1 Creación de la UIEP en el municipio de Huehuetla, Puebla.....	86
CAPÍTULO 3.....	100
Egresados de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla: Capitales Culturales, Interculturalidad y Trayectorias Educativas.	100
3.1 ¿Quiénes son el grupo de egresados de la UIEP?	101
3.1.1. Capital cultural incorporado	102
3.1.2. Capital cultural objetivado	106
3.1.3. Capital cultural institucionalizado	108
3.1.4 Decisión de estudiar en la Universidad Intercultural	113
3.2 La trayectoria educativa de los egresados en la UIEP	121
3.2.1 Primeras generaciones, “los olvidados”	122

3.2.2 Interculturalidad funcional en el modelo educativo de las Universidades Interculturales	131
CAPÍTULO 4.	148
El Arte de Gobernar: Egresados de la UIEP como Intermediarios culturales	148
4.1 <i>Cultural Brokers</i> , Mediadores e intermediarios en las Universidades Interculturales .	149
4.2. Licenciaturas para generar intermediarios culturales, un efecto del arte de gobernar	158
4.3 Trayectorias laborales de los egresados de la UIEP como intermediarios culturales ..	162
4.3.1 Egresados como intermediadores culturales en puestos públicos de gobierno	163
4.3.2 Egresados como intermediadores culturales en proyectos comunitarios financiados por instancias gubernamentales.....	169
Reflexiones Finales	177
Referencias bibliográficas	193

Resumen

Una de las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas ha sido a través de las políticas educativas. Estas políticas han estado presentes en la historia de la educación en México y uno de sus principales objetivos ha sido incluir a la población indígena a un Estado-Nación. En México, el campo educativo ha segregado la educación para poblaciones indígenas, lo que ha repercutido en que la diversidad indígena sea un problema a solucionar creando nuevos modelos educativos destinados y ubicados solo en zonas con población indígena y para atender cuestiones indígenas. Uno de éstos ha sido el modelo intercultural, el cual solo se incorpora a la educación superior y como resultado las Universidades Interculturales se ubican en contextos con población indígena y cuyo currículo es destinado a tratar sus asuntos.

Esta tesis analiza la creación de las Universidades Interculturales como parte de la gubernamentalidad del Estado e identifica los efectos que tiene esta política en el curso de vida de los egresados. Dando a conocer cómo se hace presente el arte de gobernar en las trayectorias educativas y laborales de quienes viven esta política de educación intercultural, como lo son los egresados. La investigación se delimita a una de las Universidades Interculturales en Puebla y conocida como la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) y en específico, a los egresados de las primeras generaciones, quienes junto con la universidad aprendieron y vivieron lo que significa el modelo educativo intercultural. Se expone la especialización y profesionalización de los jóvenes indígenas para que puedan continuar como intermediarios culturales entre el Estado y la población indígena, como ha sucedido en la historia de las políticas implementadas desde el Estado para los indígenas. Así el arte de gobernar no solo se estudia a través de las trayectorias educativas de los egresados, sino también de las laborales.

Abstract

One of the relations between the State and indigenous people has been through educational policies. These policies have been present within the history of education in Mexico and one of its principal objectives has been to include the indigenous population into the Nation-State. In Mexico, the educational field has segregated the indigenous population, which resulted on the creation of new educational models that located and targeted indigenous population and their issues. The Intercultural University represents one of these models for indigenous people and their curriculum addresses their issues.

This thesis proposes to understand the intercultural universities as governmentalities by looking at the policy effects on the life course of alumni and how the art of governing is present in both, the educational and work trajectories. This research is limited to one of the Intercultural Universities located in Puebla and known as the Intercultural University of the State of Puebla (UIEP). Specifically, I study the first generations of alumni who learned and experienced what the intercultural educational model really means. The specialization and professionalization of indigenous youth is also spelled out. As well as their role as cultural intermediaries between the State and the indigenous population including the history of the policies implemented by the State for them. Thus, the art of governing is not only studied through the lens of looking at alumni educational trajectories but also the labour ones.

Agradecimientos

En este apartado dedicaré unas letras a quienes me acompañaron en mi andar por la maestría, pues sin cada uno de ellos el resultado aquí escrito y la experiencia vivida no hubiese sido posible. Las personas aquí mencionadas estuvieron conmigo de alguna u otra forma y han contribuido a que este trabajo sea lo que hoy es.

En primer lugar, mi más sincero agradecimiento a la Dra. María Cristina Manzano-Munguía por darme la oportunidad de ser su tesista. Por su asesoramiento, orientación y dedicación para mi trabajo y al crecimiento de mi persona tanto personal como académicamente. A ella agradezco el voto de confianza hacia mis ideas y convicciones, así como la paciencia por ir asesorando cada uno de mis pasos en esta aventura institucional. Le agradezco su compañía en mis viajes académicos, el apoyo moral y el recibimiento académico en la Ciudad de Puebla, una nueva experiencia en mi trayectoria educativa.

Un franco agradecimiento a quienes también contribuyeron y leyeron esta investigación. Sin mis sinodales tampoco hubiera sido posible el resultado de este trabajo. Agradezco a la Dra. Colette Despagne por su lectura y comentarios de mi trabajo. Así como la dedicación y paciencia para leerme. Agradezco también a la Dra. Elizabeth Martínez Buenabad por su acompañamiento en mi camino por la maestría. Sus comentarios a lo largo de estos años han sido fundamentales para pensar y repensar en torno al tema educativo en todas sus dimensiones y expresiones. Es un gran pilar en mi vida académica y eso se lo reconozco profundamente. Por último, pero no menos importante, mi más fraterno agradecimiento al Dr. Gunther Dietz, quien me abrió las puertas de la Universidad Veracruzana y me recibió con gran apertura en la Maestría de Investigación Educativa Intercultural en la línea de investigación: Educación Intercultural durante mi movilidad académica. Agradezco el que haya compartido sus saberes con mi persona. Leer al Dr. Dietz y después compartir con él ideas en asesorías ha sido una de las experiencias más gratas de mi formación. Le agradezco también el acompañamiento que tuvo con mis avances, su lectura y sus comentarios sugerentes durante el segundo coloquio de la maestría y en cada una de las oportunidades que he tenido de conversar con él, los cuales han enriquecido mi

pensar y mi escritura ante los temas educativos. Es y será un gran ejemplo en mi vida académica.

Por otro lado, también quiero agradecer a los profesores que estuvieron presentes en mi camino por la maestría. En primer lugar, a los profesores de la Maestría en Antropología Sociocultural, quienes en cada clase nos compartieron de su conocimiento y nos fueron formando con sus ejemplos como personas y como investigadores. También quiero agradecer a la Dra. Rosa Guadalupe Mendoza, a la Dra. Laura Selene Mateos y a la Dra. Irlanda Villegas su bienvenida en la Universidad Veracruzana, así como la lectura a mi proyecto de investigación y los comentarios que me realizaron. Me sirvieron de mucho para repensar en la estructura y contenido de mi investigación. Asimismo, mi agradecimiento al Dr. Iván Deance, por su atenta lectura a mi proyecto de investigación y por sus comentarios realizados en el primer coloquio de la maestría. Sin sus comentarios mi vida en el trabajo de campo no hubiese sido la misma.

También agradezco a todas las personas que me acompañaron en el trabajo de campo realizado en Huehuetla, Puebla. A las autoridades de la institución por permitirme conocer un poco más acerca de la administración y organización de la universidad. Así como también agradezco a los jóvenes que compartieron conmigo más que una entrevista, pues abrieron su corazón, sus recuerdos, su pensar y su andar en la vida académica y laboral, además de su confianza en mi persona para conversar no solo de los temas asignados, sino también de otros que están en el fondo del alma.

En este espacio dedicado a las personas que estuvieron conmigo en esta aventura no podían faltar mis familiares, compañeros, amigos y aquellas personas que se me fueron cruzando en el camino tanto en procesos administrativos como laborales. En particular debo mi eterno agradecimiento a una mujer que ha dado su vida por verme crecer y formarme como persona y como profesionista. A ella le debo la vida, las horas de desvelo tratando de desenmarañar mis ideas, su paciencia, su amor y dedicación para mi persona. Ella también se titula conmigo, pues con ella comparto todos mis conocimientos académicos y no académicos, ella leyó mis borradores antes que nadie y me ha dado los mejores comentarios y los más atinados. Fue ella quien me llevó de la mano por los caminos de la educación y esta

tesis es de ella y para ella. Sin ella mi trayectoria educativa hubiese sido completamente distinta. Gracias mamá.

Agradezco a mi papá por estar presente y por su apoyo. También agradezco a mi abuelita, a mis tíos y a mis primos por su paciencia y comprensión. A mis tíos, quienes abrieron las puertas de su casa y compartieron conmigo el tiempo y la vida. A mis amigos y las personas que ocupan un lugar en mi corazón, al amor que siento ahora y a las personas que, aunque no estén presentes han guiado mi camino y me han acompañado toda la vida. ¡Abuelos, tío Jorge... ya casi! Por último, y para terminar mi eterna lista de agradecimiento, me es grato mencionar a mis profesores de la licenciatura en sociología de la UAM-A, quienes han continuado en mi trayecto académico y que continúan presentes aun compartiéndome sus conocimientos. Y a todas aquellas personas que con una sonrisa alegraron mis momentos más enredosos de este andar.

De la misma manera, agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por concederme una beca nacional y mixta. Sin su apoyo no me hubiera dedicado de tiempo completo a mi investigación.

Lista de figuras, fotografías, gráficos y tablas

Figuras:

Figura 1: Ubicación de Huehuetla, Puebla	15
Figura 2: Ubicación de las Universidades Interculturales en México.....	79
Figura 3. Esquema analítico de la gubernamentalidad en la UIEP.....	49

Fotografías:

Fotografía 1: Edificio de la UIEP entre la Sierra Norte de Puebla.....	88
Fotografía 2: Centro municipal de Huehuetla, Puebla.....	89
Fotografía 3: Centro de cómputo en la UIEP.....	93

Gráficos:

Gráfico 1. Población indígena por entidad, 2010.....	83
Gráfico 2. Indicadores asociados al índice de rezago social, en materia de vivienda, en el municipio de Huehuetla, Puebla.....	85
Gráfico 3. Indicadores asociados al índice de rezago social, en materia educativa y de salud en el municipio de Huehuetla, Puebla	86

Tablas:

Tabla 1. Lista de jóvenes que egresaron de la UIEP.....	17
Tabla 2: Egresados que hablan o no una lengua originaria.....	100
Tabla 3. Relación entre los egresados, licenciatura y trabajo que desempeñan.....	160

Siglas y Acrónimos

ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BM	Banco Mundial
CAPU	Central de Autobuses de Puebla
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CESDER	Centro de Estudios para el Desarrollo Rural
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe
CONACyT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
DIF	Desarrollo Integral de la Familia
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
IES	Instituciones de Educación Superior
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INI	Instituto Nacional Indigenista
ISIA	Instituto Superior Intercultural Ayuuk
ITESO	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
INAFED	Instituto para el Federalismo y el Desarrollo Municipal
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
LGE	Ley General de Educación
LGID	Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONG	Organizaciones No Gubernamentales
PACMYC	Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias
PAEIIES	Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior
PESA	Proyecto Estratégico para la Seguridad Alimentaria
PIAI	Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PNPC	Programa Nacional de Posgrados de Calidad

PME	Programa para la Modernización Educativa
PUIC	Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad
SAGARPA	Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural
SDR	Secretaría de Desarrollo Rural
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIN	Sistema Nacional de Investigadores
UAIS	Universidad Autónoma Indígena de Sinaloa
UCIRED	Universidad Campesina Indígena en Red
UDLAP	Universidad De Las Américas Puebla
UIA	Universidad Iberoamericana
UIEG	Universidad Intercultural del Estado de Guerrero
UIEH	Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo
UIEM	Universidad Intercultural del Estado de México
UIEP	Universidad Intercultural del Estado de Puebla
UIET	Universidad Intercultural del Estado de Tabasco
UIIM	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán
UIMQROO	Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo
UISLP	Universidad Intercultural de San Luis Potosí
UI's	Universidades Interculturales
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
UNICEM	Universidad Comunal Intercultural Cempoaltépetl
UNICH	Universidad Intercultural de Chiapas
UNISUR	Universidad de los Pueblos del Sur
UVI	Universidad Veracruzana Intercultural

Introducción

Mirar al indígena como Otro, conlleva a pensar quién lo mira y desde dónde se mira. En México, el campo educativo se ha clasificado y señalado al indígena creando una alteridad, ubicándolo como Otro fuera de los marcos de referencia occidentales¹. Ello ha repercutido en que la diversidad indígena sea un problema a solucionar con base en estrategias políticas para civilizar a los indígenas e integrarlos a un conocimiento occidental el cual es descriptivo, referencial y prescriptivo, configurando una idea universal de lo que debe ser el mundo, cómo comportarse en él y qué conocimientos son legítimos ante el imaginario occidental (Trouillot 2011).

Un escenario para implementar estrategias políticas se centra en el campo escolar (Dietz 2012). Ya que, la educación no sólo socializa, sino que también es una estrategia institucional del Estado (Foucault 1991) para “homogeneizar” e “integrar” a los Otros, a los grupos “periféricos”, a una nacionalidad aparentemente homogénea (Dietz 2012, 118; Calderón y Martínez 2012, 121). El Sistema Educativo Nacional (SEN), como órgano encargado de gestionar y regular la educación en México no sólo se ha encargado de ciudadanizar y civilizar a los indígenas, a la vez los distingue mediante una asignación diferencial en el ámbito educativo (Dietz 2012; Hernández Loeza 2017; Martínez 2015).

¹ Siguiendo el análisis de Trouillot (2011) la alteridad configura una separación entre los unos y los Otros. Estos Otros son diferentes y ajenos al pensamiento occidental situándolos en un nicho del salvaje. El término de nicho en esta investigación será utilizado para identificar un espacio específico y diferenciado, donde se identifican, señalan e incorporan a una población determinada como lo es la indígena. Un ejemplo de ello es el modelo educativo intercultural al estar separado y ajeno a la educación convencional, creando universidades no convencionales a la luz de una política creada desde el pensamiento occidental.

La educación en México se ha caracterizado por castellanizar al Otro (Latapí 1998), en diferentes momentos con la gestión de “políticas sociales asistencialistas” (Vázquez 2010,166) traducidas en proyectos educativos monoculturales (Schmelkes 1998), en su mayoría concentrados en la educación básica. Sin embargo, ante la Secretaría de Educación Pública (SEP), un nuevo auge de políticas educativas se centra en la educación superior en el año 2000, donde el concepto de interculturalidad encauza a fines institucionales, creando el modelo educativo denominado Universidad Intercultural.

Éstas universidades no sólo se localizan en zonas con alta población indígena, sino que también deben responder a la desigualdad de oportunidades educativas que ha permeado a través del tiempo. Éstas universidades con enfoque educativo intercultural fueron creadas como una política pública, formando parte de la gubernamentalidad del Estado, por lo que “contienen proyectos de gobierno, dominación y regulación social” (Agudo 2015, 23). Por lo que, me interesa explorar los “efectos” (Agudo 2015, 25) que tiene una política educativa a nivel superior en la “trayectoria educativo-laboral” (Jiménez, 2009, 5) de los egresados de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla.

Uno de los elementos sustanciales de cualquier universidad, como formadora de “cuadros profesionistas” (Méndez 2012, 10), es el conocimiento de sus egresados, ya que son “portavoces de opiniones respecto a la formación académica recibida” (Méndez 2012, 12). La cual no sólo socializa, comparte y reproduce conocimiento dentro de una institución, sino que dicho conocimiento se traslada a una continuidad de aprendizaje como lo es la vida laboral. Si bien, el objetivo de las universidades no es insertar a sus egresados en un campo laboral (De Ibarrola 2001; Muñoz Izquierdo 2009), sí están encargadas de formar profesionistas para incorporarse a las demandas que el mercado disponga (SEP 2018).

Las investigaciones realizadas en torno a los egresados de las universidades han ocupado una agenda importante en las Ciencias Sociales y el interés por éstas investigaciones se profundiza a partir de la década de los noventas, donde cobra relevancia la evaluación de las Instituciones de Educación Superior (IES) (ANUIES 2003). Sin embargo, como lo argumenta Méndez (2012), lo analizado acerca de las trayectorias de los egresados ha sido en instituciones convencionales y aún las investigaciones acerca de los egresados de las Universidades Interculturales, como el último modelo educativo a nivel superior, sigue en continuo crecimiento.

El avance que han tenido en las investigaciones acerca de los egresados de las Universidades Interculturales radica en la relación entre la universidad y sus prácticas profesionales (Dietz y Mateos 2011; Hernández Loeza 2017; Mateos 2015; Mateos, Dietz y Mendoza 2016; Méndez 2012). Por lo tanto, también habría que indagar en las relaciones interculturales dentro del contexto educativo, donde la interculturalidad, al ser apropiada institucionalmente complejiza las relaciones horizontales dentro y fuera de la institución educativa. Mi interés, por tanto, es entrelazar los aspectos familiares, escolares y laborales los jóvenes que estudian en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP). En donde entretejo una dimensión macro social como lo es la política pública con un enfoque intercultural² y los efectos que ésta tiene en una dimensión micro social como lo es la cotidianidad de los egresados en el ámbito escolar y laboral.

Bajo este escenario, mis preguntas de investigación son las siguientes:

² En el modelo educativo que sustenta a las Universidades Interculturales especifica que el enfoque intercultural presupone una educación que considere la cultural del entorno de los estudiantes para enriquecer el proceso formativo (Casillas y Santini, 2006). Es decir, que se incorpore un modelo educativo no convencional que reconozca la cultura y los saberes que da cada población.

¿Qué factores configuran el curso de vida de los egresados de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla?

¿Cómo una política diseñada, creada e implementada desde el Estado como lo es la UIEP incide en las trayectorias educativo laborales de sus egresados?

Los objetivos que guían la presente investigación son:

- 1.- Indagar en los factores que configuran el curso de vida de los egresados de la UIEP
- 2.- Analizar la creación de políticas educativas con enfoque intercultural como parte de la gubernamentalidad del Estado
- 3.- Identificar la incidencia que tiene la UIEP como un del arte de gobernar en las trayectorias educativo laborales de sus egresados

Con base en lo anterior postulo que las Universidades Interculturales fungen como una estrategia del Estado y un nicho educativo que incide en las trayectorias educativo laborales de los egresados de la UIEP, a la luz de continuar controlando las trayectorias formativas de los jóvenes indígenas y creando intermediarios culturales entre las instituciones gubernamentales y las poblaciones indígenas.

Nota etnográfica

El interactuar con las personas para conocer su relación con un contexto en particular hace hincapié en la reflexividad del investigador y del informante y de su interpretación del mundo (Dietz y Álvarez, 2014; Guber 2001; Oehmichen 2014). En el trabajo de campo interactúa la reflexividad del propio investigador y del informante. El primero como partícipe de una comunidad científica, con marcos de referencia distintos al del informante y el segundo desde los marcos de referencia que le da su experiencia en un contexto determinado.

Es decir, la reflexividad del investigador, su interpretación del mundo, está sujeta a sus “condicionamientos sociales y políticos” (Guber 2001, 45), que interactúan con la reflexividad del informante. Al igual que Guber (2001) concuerdo que el etnógrafo, con base en su propia reflexividad. Es decir, en la reflexión de su posición de investigador dentro del trabajo de campo, analiza fenómenos sociales a través de la delimitación de ciertos marcos conceptuales, tratando de ordenar la vasta gama de información que se obtiene en el trabajo de campo a lo propuesto en la investigación, presentado una “interpretación problematizada del autor” (Guber 2001, 18) acerca de un contexto en específico.

Retomando la perspectiva Bourdiana, los investigadores sociales se encuentran frente a un “objeto que habla” (Bourdieu y Jean Claude P., 1977, 57), frente a un sujeto con su propia forma de ver el mundo, y de comportarse ante él (Oehmichen 2014). Empero, el investigador, etnógrafo, científico, también tiene una forma particular de ver el mundo a través de los marcos de referencia que guían su mirada hacia la realidad. Es por ello que concuerdo con la postura que sostienen Bourdieu (1998) y Bourdieu y Jean-Claude (1977) acerca de la objetivación del sujeto objetivante al momento de realizar una investigación etnográfica, pues ello permite al investigador posicionarse dentro de la misma investigación como un sujeto académico, con una trayectoria biográfica, formativa y epistémica que lo caracteriza dentro del campo científico. En este caso, la presente investigación es un entretejido de mi formación como socióloga educativa y mi formación desde la antropología sociocultural para analizar las trayectorias educativas y laborales; las experiencias y particularidades de un grupo de egresados de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla.

La reflexividad que tiene el antropólogo al ir de trabajo de campo es su interpretación del mundo, sus perspectivas teóricas, la “conciencia [...] sobre su persona y sus

condicionamientos sociales y políticos. Género, edad, pertenencia étnica, clase social y afiliación política” (Guber 2001, 45) que interactúan con la reflexividad de la población con la que se trabaja e interactúa por un tiempo determinado. En mi caso, el ser estudiante y mujer me permitió tener entrevistas y conversaciones más extensas con las mujeres egresadas y que son madres de familia, pues no sólo convivía con ellas, sino también con sus hijos y el interactuar con los niños conllevaba a tener una mayor confianza y fluidez en la conversación. El ser joven también fue un aspecto significativo para entablar una relación con los egresados, ya que éstos son mayores que yo y en la mayoría de las entrevistas me preguntaban por mi edad, incluso hacían referencia a lo que ellos hacían cuando tenían mi edad, siendo un aspecto relevante para generar cierta confianza y poder iniciar la entrevista no de forma rigurosa, sino en tono de conversación desde un tema en específico, la edad.

Estrategia metodológica

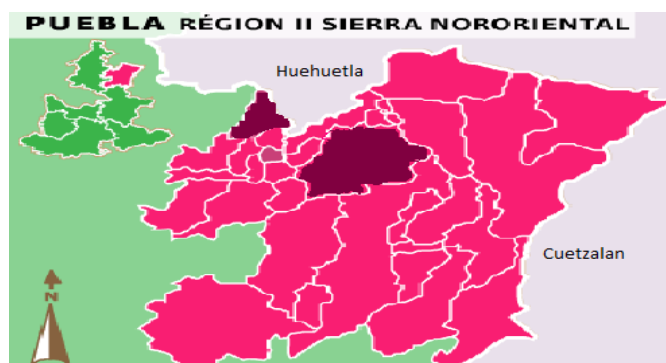
La metodología en la presente investigación plantea un diseño cualitativo, donde el método etnográfico es fundamental para analizar las relaciones y sucesos entre los egresados de la UIEP y la interculturalidad implementada desde una institución educativa. Fue menester situarse y compartir el mismo espacio territorial con los egresados, sus lugares de trabajo y su vida común con la finalidad de inmiscuir más allá del “dato duro” (Oehmichen 2014, 12); desmenuzar lo que hay detrás de la frialdad numérica y dar pie a una investigación etnográfica que permita observar y analizar qué sucede en las relaciones sociales que se pueden vislumbrar en la experiencia del trabajo de campo (Arias 2014, Atkinson y Hammersley 2000; Dietz y Álvarez 2014; Oehmichen 2014). De tal forma que la presente investigación es significativa con base en el curso de vida de diez de los egresados de las tres

primeras generaciones, ahondado en sus trayectorias educativo-laborales y no opto por una metodología cuantitativa, donde la experiencia de los egresados sea cuantificable.

Para dar cuenta del tema que convoca a este trabajo, fue imprescindible llevar a cabo técnicas como la observación directa y un mapeo del municipio de Huehuetla, ubicado en la sierra norte de Puebla. Ello para una mayor recopilación de datos entre las relaciones sociales de los informantes, aunado a que el mapeo dio lugar a conversaciones informales e interacción regular con los habitantes de la comunidad (Atkinson y Hammersley 2000; DeWalt y DeWalt 2011; Oehmichen 2014). Realicé notas informales de campo las cuales son el registro de “experiencias privadas, fracasos y éxitos, inseguridades e indecisiones” (Sanjek 1990, 273) que ayudaron y aportaron a la estructuración del diario de campo, como otra técnica que llevé a cabo para mayor precisión de los temas abordados con base al guion de las preguntas estructuradas y semiestructuradas que realicé (Guber 2001). El muestreo que utilicé para contactar a los egresados fue el efecto bola de nieve (Goodman 1960). Un informante clave, Diego³, quien fue profesor de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, ayudó a contactar y localizar a los egresados, pues a través de sus contactos en las redes sociales como lo es Facebook, pude acercarme a los egresados (n=10). Aquellos que respondieron a la solicitud, me fueron contactando con otros egresados y así sucesivamente hasta concluir con los egresados de tres generaciones. Conforme fui confirmando las entrevistas con los egresados, me fui desplazando a los lugares donde laboran y residen. Lugares más allá de Huehuetla, Puebla, como Cuetzalan y San Miguel Tzinacapan (ver figura 1).

³ Los nombres de los informantes en este trabajo son pseudónimos, pues así lo hicieron saber los egresados al momento de firmar su carta de consentimiento informado.

Figura 1. Ubicación de Huehuetla, Puebla



Fuente: INAFED Instituto para el Federalismo y el Desarrollo Municipal.
Los nombres y flechas son elaboración propia

Fue importante adentrarme a los espacios sociales donde los egresados se sitúan y laboran, de tal forma que realicé observaciones directas de las relaciones de los egresados con sus prácticas diarias. Como mencioné anteriormente, mi lugar de estudio no se centró en un solo espacio y localidad. Fue importante el desplazamiento a los lugares donde los egresados laboran y llevan a cabo su vida cotidiana para participar, convivir, y asistir a las festividades del pueblo donde los egresados eran partícipes de algunas actividades como organizadores, comerciantes, traductores de canciones, músicos, entre otros. De tal forma que obtuve información de primera mano (Atkinson y Hammersley 2000; Oehmichen 2014).

Para darle seguimiento escrito de lo observado, y registrarlo en las notas de campo escribí un diario de campo (DeWalt y DeWalt 2011). Lo que facilitó llevar un conteo de los lugares visitados, las personas entrevistadas, los hechos observados y las situaciones inesperadas que sucedieron en campo con la finalidad de recordar, puntualizar y analizar nociones, hechos y acciones relevantes para la presente investigación. Otro método que utilicé fueron las entrevistas semiestructuradas dirigidas por un guion de preguntas abiertas y temas específicos. Entre ellos, las relaciones familiares, la educación que antecedió a la

universidad, las relaciones dentro de la universidad, y su ambiente en el campo laboral, lo que permitió indagar en el curso de vida de sus egresados.

La etnografía, como método de investigación para la antropología trata de comprender y entender los significados que tienen los individuos de ciertos fenómenos sociales con base en su interpretación de la realidad. Es así que los jóvenes egresados que participan en ésta investigación son “informantes privilegiados, pues sólo ellos pueden dar cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen con respecto a los eventos que los involucran” (Guber 2001, 16). Asimismo, pueden expresar su experiencia como egresados de las primeras generaciones y dar cuenta de una vivencia intercultural, tanto adentro de la universidad como fuera de ella.

El trabajo de campo para la presente investigación lo realicé entre el mes de julio y septiembre del año 2018. Me instalé en un hotel⁴ ubicado en la Cabecera Municipal del municipio de Huehuetla, Puebla. Durante el trabajo de campo impartí dos talleres dentro de la Universidad. El primero intitulado “Juventud y educación: Una aproximación al currículo vivido” el cual realicé en el mes de septiembre del año 2018 con alumnos de los últimos semestres de la licenciatura en Lengua y Cultura. El segundo taller se intituló “Reciclando papel”. Éste taller también lo impartí en el mes de septiembre del año 2018.

Respecto a las entrevistas realizadas, hice contacto con 10 jóvenes egresados de las primeras generaciones de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Entre ellos 5 mujeres y 5 hombres. En la mayoría de las entrevistas, conviví con los egresados más de una

⁴ Dado que los meses del trabajo de campo coincidían con al periodo activo de la universidad, no pude instalarme en una vivienda de la localidad, pues estaban habitadas por los alumnos que asisten a la UIEP. Cabe decir que los hoteles que se encuentran cerca de la presidencia municipal también alojan a estudiantes, por lo que la opción próxima para habitar en Huehuetla por tres meses fue rentar un cuarto de hotel/hostal.

vez, realizando las entrevistas dentro de sus áreas laborales y fuera de ellas, en espacios públicos y en algunos casos, para las madres de familia, dentro de su hogar.

Las cinco mujeres entrevistadas son: Carolina, Diana, María, Nadia y Verónica. Los cinco hombres serán identificados con los nombres de Adrián, Darío, Javier, Jesús y Pedro. Nadia, Darío, Pedro y Javier estudiaron Lengua y cultura. Carolina, Diana, Verónica, Adrián y Jesús son egresados de la carrera de Desarrollo Sustentable. Por otro lado, María es egresada de la carrera en Turismo Alternativo. Estos jóvenes egresaron de las primeras tres generaciones. La primera generación ingresó a la universidad el mismo año que la UIEP fue fundada, en el año 2006.

Tabla 1. Lista de jóvenes que egresaron de la UIEP

Nombre	Número de entrevista	Carrera	Lengua originaria	Edad	Estado Civil	Hijos
1.Pedro	(Pedro, Entrevista-octubre 2018)	Lengua y cultura	Náhuatl	29	Unión libre	1
2.Nadia	(Nadia, Entrevista-septiembre 2018)	Lengua y cultura	Totonaco	30	Soltera	-
3.Darío	(Darío, Entrevista-noviembre 2018)	Lengua y cultura	Totonaco	29	Soltero	-
4.Javier	(Javier, Entrevista-septiembre 2018)	Lengua y cultura	Náhuatl	30	Soltero	-
5.Verónica	(Vero, Entrevista-octubre 2018)	Desarrollo sustentable	-	28	Unión libre	3
6.Carolina	(Carolina, Entrevista-septiembre 2018)	Desarrollo sustentable	Totonaco	28	Unión libre	2
7.Diana	(Diana, Entrevista-septiembre 2018)	Desarrollo sustentable	Náhuatl	29	Unión libre	1
8.Jesús	(Jesús, Entrevista-noviembre 2018)	Desarrollo sustentable	Totonaco	31	Soltero	-
9.Adrián	(Adrián, Entrevista-septiembre 2018)	Desarrollo sustentable	-	29	Unión libre	-
10.María	(María, Entrevista-octubre 2018)	Turismo alternativo	-	28	Unión libre	1

Fuente: elaboración propia

Éstos egresados compartieron la licenciatura y algunos son de las mismas generaciones. Además, sus trayectorias de vida son diferentes ya que su ingreso a la UIEP dependió de diversos factores y de sus experiencias en el ámbito educativo y laboral. Sin embargo, sus narraciones son similares al tejer sus experiencias familiares, educativas y laborales. Es por ello que en esta investigación retomo la perspectiva del curso de vida entrelazando no solo un momento específico de la vida de los egresados de la UIEP, sino cómo se van configurando sus trayectorias de vida y la incidencia de una etapa de su vida a otra.

Perspectiva del curso de vida

La perspectiva del curso de vida permite vincular la experiencia de los jóvenes desde una mirada individual con el contexto social en el cual se sitúan, de tal forma que pueda hacer un análisis de los efectos que tiene la institucionalidad de la interculturalidad con base en la creación de una Universidad Intercultural como política del Estado en la vida de sus egresados. Este enfoque es pertinente en esta investigación para entretener la perspectiva Foucaultiana de la gubernamentalidad desde el Estado y las trayectorias de vida de los jóvenes egresados. Es decir, cómo una política diseñada, creada e implementada desde el Estado se inmiscuye en la vida de los egresados.

Las trayectorias de los jóvenes egresados son analizadas en esta investigación como un recurso metodológico para ahondar en aspectos relevantes de la vida de los egresados de la UIEP, como lo es la estancia en la universidad y sus experiencias en el ámbito laboral. Para ello utilizo el enfoque del curso de vida, el cual no solo permite analizar una trayectoria en específico como lo puede ser la escolar, sino también la laboral, analizando de esta forma las trayectorias educativo-laborales de los egresados de la UIEP. Concordando con Jiménez (2019, 5), entiendo por trayectorias educativo-laborales a “la interrelación de los estadios de

formación académica y recorrido laboral”. De esta forma, la trayectoria educativa influye en el desarrollo profesional de los egresados de la UIEP. Es decir, en sus trayectorias laborales como lo menciona Jiménez (2019). Cabe especificar que las entrevistas las hice a los egresados de las primeras generaciones, por lo que pregunté acerca de su “recorrido académico” Jiménez (2019, 5), para dar cuenta de sus trayectorias educativas.

El enfoque del curso de vida como perspectiva metodológica, permite ahondar en las trayectorias biográficas del individuo y ver cómo éstas se entretajan, observando el vínculo gradual entre las distintas trayectorias de los egresados, de tal manera que se puedan dar a conocer las condiciones sociales de cada uno de los individuos y cómo estas permean en las oportunidades y accesos sociales (Arvizu, 2016; Saraví 2009). Elder (1991, 63), concibe la trayectoria como una “línea de vida o carrera, o un camino a lo largo de toda la vida”. Con base en lo anterior recupero en este trabajo las trayectorias de los egresados como un recurso metodológico que permite el análisis no solo de una trayectoria en particular, sino el entretajo de las trayectorias educativo-laborales de los egresados de la UIEP. Pues siguiendo a Bermúdez (2017, 126) “las trayectorias son construidas desde la complejidad de la experiencia de vida y desde la narrativa de los sujetos indígenas”, lo que configura el curso de vida de los egresados de la UIEP.

Es pertinente utilizar el curso de vida como perspectiva metodológica pues el enfoque se interesa por la interiorización de una “estructuración de prácticas y representaciones” (Saraví 2009, 211) vinculados con los “eventos, transiciones y trayectorias” (Saraví 2009, 27) a lo largo de la vida de las personas. El análisis del curso de vida (Blanco 2011; Elder 1999; Saraví 2009, 2015) de los egresados, permite indagar no sólo en una trayectoria en específico, como lo es la educativa o la laboral, sino permite vincularlas, tejerlas y no aislarlas a nivel micro-social, sino explicarlas y entenderlas desde la

configuración de un contexto macro-social donde la creación de políticas destinadas para la regulación de la población se hacen presentes en la vida cotidiana de los egresados.

A partir del análisis del curso de vida de los egresados de la UIEP doy cuenta de sus trayectorias educativas, ya que el curso de vida es “un conjunto de trayectorias entrelazadas, marcadas por una secuencia de eventos y transiciones” (Saraví 2009, 27), las cuales se construyen y exteriorizan a través de las relaciones con otras personas y otras instituciones además de la familiar. Siguiendo a Blanco (2011), el curso de vida no sólo analiza una trayectoria, como pudiera ser la familiar, sino una variedad de ámbitos como la masificación de la educación superior con la creación de nuevos modelos educativos como el enfoque intercultural y la creación de nichos laborales específicos y dirigidos a poblaciones indígenas; eventos que no son locales, sino que son efectos de un Estado Neoliberal (Agudo 2015).

Concordando con ello, es fundamental analizar el “entrelazamiento de las trayectorias vitales tanto en un mismo individuo como en su relación con otros individuos y conglomerados” (Blanco 2011, 12), para lo cual entrevisté a egresados que fueron partícipes de las primeras generaciones de la Universidad Intercultural, pues comparten experiencias similares dentro de la universidad, a pesar de tener trayectorias de vida heterogéneas. Además, la pertinencia del enfoque metodológico del curso de vida cobra relevancia en esta investigación al concordar con Blanco (2011) al decir que la trayectoria vital de una persona se entrelaza a eventos contextuales y globales, abarcando diversos ámbitos como el “trabajo, escolaridad, vida reproductiva, migración, etc., que son interdependientes” (Blanco 2011, 12), pero que conjugan el curso de vida de un joven egresado de la UIEP.

Para comprender la situación de los egresados de la UIEP, es fundamental “entender un momento o etapa específica y conocer aquello que lo precedió” (Blanco 2011, 14). Las experiencias de los egresados en el ámbito laboral implican una formación no convencional,

donde se llevan a cabo o no relaciones interculturales. Siguiendo a Saraví (2009) el análisis del curso de vida es fundamental, pues en un tema educativo, las trayectorias educativas muestran las “diversas realidades escolares que demandan y contribuyen a la construcción de diversos trabajos donde los alumnos, a su vez contribuirán a la reproducción de esas realidades” (Saraví 2009, 211). Al crear nuevos modelos educativos, también se crean nuevos nichos profesionales donde los egresados de las Universidades Interculturales pueden ubicarse, creando así nuevos profesionistas indígenas, aislados e identificados en nichos creados para ellos, desde el ámbito gubernamental, mostrando “una acentuación de las desigualdades iniciales” (Saraví 2009, 31) enmarcadas por su trayectoria educativa y reproducida en el ámbito laboral.

El enfoque del curso de vida, según Blanco (2011), se sustenta en cinco principios. El primero de ellos es el “desarrollo a largo tiempo” (Blanco 2011, 14). Lo que significa tener una perspectiva de largo alcance en la vida de las personas. Pues para identificar algún evento importante en la vida de un individuo, parece relevante conocer el pasado del mismo. Por lo tanto, este principio entiende a las trayectorias biográficas como procesos de cambios a lo largo de la vida de una persona (López 2015, 48). Con el fin de dar cuenta a este principio, plateé en la guía de entrevista dos etapas en la vida de los egresados. La primera de ellas haciendo referencia a la trayectoria escolar y la segunda haciendo énfasis en su incorporación al ámbito laboral. Se entretajan las trayectorias educativo-laborales en el curso de vida de los egresados a partir de su historia pasada dentro de la universidad y su historia presente en el ámbito laboral.

El segundo principio: “tiempo y lugar” (Blanco 2011, 14), está entrelazado con el primero. Apunta a “la importancia de lo contextual [...] “ya que el curso de vida es [...] moldeado por los tiempos históricos y los lugares” (Blanco 2011, 14) en los que se sitúa cada

egresado. Es importante señalar que las Universidades Interculturales son ubicadas en zonas con alta población indígena y fueron creadas por un interés internacional, más que local. Dichas características cumplen el principio de tiempo y lugar, señalado por Blanco. Además, de que los alumnos y egresados de cada universidad se especializan en disciplinas que responden a los problemas locales, considerando contextos históricos de cada comunidad, pues en la “localización” (Saraví 2009, 250) de un espacio determinado, compaginan el espacio social y la estructura social (Bourdieu 1999, 120; Saraví 2009, 250): las políticas gubernamentales y los efectos que éstas tienen en las trayectorias de las personas a quienes van dirigidas.

El principio del timing, se refiere a un momento del curso de vida que se caracteriza por un evento o acontecimiento que “repercutirá de manera muy diferente en la vida de un individuo [...] tomando en consideración los condicionantes básicos, tales como el género, clase social o estrato socioeconómico” (Blanco 2011, 15). Uno de los eventos que han vivido los egresados es su transición de la escuela al trabajo, lo cual denota procesos “amplios y dinámicos” (Saraví 2009, 88), de decisión para continuar con sus estudios e iniciar una trayectoria laboral, así como la deserción de los empleos “durante los primeros años de la trayectoria laboral” (Saraví 2009, 88). Si bien, un evento importante es la transición de la escuela al mundo laboral en la vida de los egresados, hay un evento que se identificó en el trabajo de campo: la decisión de estudiar en la Universidad Intercultural, la cual está mediada por el lugar de residencia, la influencia familiar y la situación económica de la unidad doméstica.

Las “vidas interconectadas” (Blanco 2011, 16) es el cuarto principio fundamental del curso de vida, pues hace referencia a que existe una interdependencia en la vivencia, “en redes de relaciones compartidas [...] donde se expresan las influencias histórico sociales”

(Blanco 2011, 16). Es decir, las trayectorias educativas y laborales no se vivieron de forma individual, sino que los egresados compartieron la experiencia de haber estudiado un nivel educativo superior con enfoque intercultural con sus familiares, compañeros de generación, profesores, personas con las que convivieron en las vinculaciones comunitarias y personas con las que experimentaron la interculturalidad fuera de la institución, en un ámbito laboral. Es en el campo educativo y su transición al campo laboral donde se pueden observar estas vidas interconectadas, pues es a través de su ingreso al mundo laboral donde los egresados emplean sus conocimientos aprendidos en las Universidades Interculturales con la comunidad y posibilitan las relaciones con las políticas e instituciones del Estado.

Ahora bien, el último principio es el del libre albedrío. Este se caracteriza por destacar que los individuos deciden y hacen elecciones que conllevan a la transición de su curso de vida. Empero hay que recalcar que su libre albedrío es enmarcado y limitado por una estructura de oportunidades “atado a fuerzas históricas y sociales” (Blanco 2011, 15). Los egresados de las Universidades Interculturales pueden dirigir su curso de vida, empero inmerso en límites socialmente estructurados (Blanco 2011; Elder 1999; Saraví 2009). Si bien, los egresados decidieron estudiar en la universidad, ésta decisión fue mediada por un ámbito familiar y contextual al no haber otra universidad cercana a la población de origen. La “agencia acotada” (López 2015, 34) también se vislumbra al salir de la universidad, pues las formaciones disciplinares de los egresados los encausan a nichos específicos delimitados por barreras institucionales y sociales al no contemplar el enfoque intercultural más allá del ámbito curricular.

La importancia de retomar el enfoque del curso de vida en esta investigación permitió elaborar el guion de entrevista en tres aspectos: el familiar, el escolar y el laboral, lo que conllevó a la construcción de tres ejes de análisis, que se muestran a continuación.

Construcción de los ejes de análisis con base a los datos recuperados del trabajo de campo

El proceso de sistematización y operacionalización de los datos de campo se realizó bajos los siguientes criterios. Primero, seguí la propuesta de Miles, Huberman y Saldaña (2014), con respecto a la creación de categorías generales. Éstas categorías fueron creadas con base en el marco conceptual que guía la presente investigación y con el cual se creó la guía de entrevista, como instrumento para la recolección de datos. Segundo, transcribí las 23 entrevistas realizadas a los 10 egresados para operacionalizar la información conforme a las categorías establecidas a continuación. Esta codificación incluye un análisis de los datos recopilados en campo (Miles, Huberman y Saldaña 2014, 54). Tercero, hice una codificación abierta, como se plantea en la teoría fundamentada (Strauss y Corbin 2002; Trinidad et al. 2006), pues identifiqué códigos generales no previstos antes del trabajo de campo y que surgieron como parte de la información recopilada en las entrevistas, como el origen social, la decisión de ingresar a la escuela, o como doy cuenta en el cuarto capítulo un código general como el de intermediarios culturales.

Para las dos codificaciones construí dimensiones de análisis que permitieron la sistematización de las entrevistas⁵. Las dimensiones realizadas antes del trabajo de campo fueron la base sustancial para elaborar el formato y el diseño de preguntas para la elaboración de un guion de entrevista (Restrepo 2018). Agrupé la información recabada en el trabajo de campo en distintas dimensiones (Origen social, trayectorias educativas y laborales) para su análisis, las cuales fui tejiendo con el marco teórico que sustenta la investigación. Al analizar

⁵ Para la transcripción y el análisis de las entrevistas hice uso del programa NVIVO 10.

las narraciones de los egresados de la UIEP identifiqué patrones similares en sus experiencias, por lo que siguiendo a Darnell (2003, 8) el análisis de los datos “explorará la experiencia histórica relevante para el dominio de la explicación”. Es decir, las narraciones similares encontradas en las voces de los egresados ayudarán a entretelar los datos empíricos con el marco teórico que sustenta la investigación.

Las dimensiones a continuación señaladas fueron previamente establecidas antes de realizar el trabajo de campo para partir de tres momentos específicos de la vida de los egresados de la UIEP. Primero se encuentra la dimensión del origen social, para caracterizar el entorno social de los jóvenes egresados. Una segunda dimensión son las trayectorias educativas de los egresados, en las cuales hice preguntas acerca de las escuelas en las que habían estudiado y su experiencia en la UIEP. Por último, en la tercera dimensión se encuentran las trayectorias laborales de los egresados delimitando la investigación a su experiencia laboral al salir de la UIEP y su función como intermediarios culturales.

a) Origen social de los primeros egresados de la UIEP

Esta dimensión se encuentra analizada en el capítulo tres, donde elaboro el origen social de los egresados. En un primer momento sólo tenía especificado en esta dimensión la categoría de los datos generales del egresado. Sin embargo, con la información obtenida durante el trabajo de campo incorporé categorías como el capital cultural de los egresados y su decisión de ingresar a la Universidad Intercultural. Por lo que esta dimensión ayuda a explicar cómo incide la familia en la toma de decisiones de los egresados respecto a su trayectoria educativa. Esto se debe a que los padres se encargan de “transmitir habilidades cognitivas, valores, actitudes, creencias y predisposiciones” (López 2015, 112) a los jóvenes y de tal forma éstos tomen una iniciativa al continuar sus estudios o no. Retomo a Bourdieu (1998), con su concepto de capital cultural en sus tres dimensiones: capital cultural incorporado, capital

cultural objetivado y capital cultural institucionalizado para analizar cuál es la herencia familiar que tienen los egresados (López 2015) y que permite el acceso al ámbito escolar, su permanencia y su egreso. Siguiendo a López (2015) el capital cultural es una herramienta. Ésta la ocupan los egresados de la UIEP para conducirse dentro del ámbito escolar y laboral. Por tanto, esta dimensión da cuenta de la información familiar, económica y social de los egresados.

b) Trayectorias educativas de los primeros egresados de la UIEP

En la dimensión de trayectoria educativa, identifiqué el acceso de los jóvenes entrevistados a la Universidad Intercultural, así como su permanencia y el egreso de la misma. Pues sus estudios influyen en el desarrollo profesional de los egresados (Jiménez, 2009). Prestando más atención en la permanencia que tuvieron dentro de la universidad, pues en ese lapso la vivencia que tuvieron los egresados con el ámbito escolar considera una experiencia con la interculturalidad, la cual fue institucionalizada e incorporada a un nuevo modelo educativo, el cual es parte de la trayectoria educativa de los egresados. Esta dimensión, por tanto, permite identificar la incidencia de ésta política en la trayectoria educativa de los jóvenes egresados. Se entreteje, por tanto, una perspectiva macro social como la creación de una política intercultural con una micro social, la cual es la vivencia de los jóvenes cuando aún estudiaban en la universidad.

En ésta dimensión de trayectoria educativa retomo conceptos como el de gubernamentalidad (Agudo 2016; Foucault 1991, 2006; Mitchell 2015; Miller y Rose 2008) y el de interculturalidad (Dietz 2011; Schmidt-Welle 2011; Velasco 2011; Viaña, Tapia y Walsh 2010; Walsh 2012) incorporado éste en la agenda política para la educación superior, para analizar los efectos que tiene una política pública con un enfoque intercultural en la vida de sus egresados dentro de la institución educativa. El concepto de interculturalidad se

incorpora a la institucionalidad educativa, siendo los egresados los que convivieron con la interculturalidad institucional y sus prácticas dentro de la universidad. Así en la dimensión de trayectoria educativas se plantean categorías como el ingreso a la universidad intercultural, la percepción de la generación ante los egresados, la interculturalidad que se vive en las aulas y la interculturalidad en la vinculación comunitaria. De tal forma que, las trayectorias educativas son “un instrumento que nos aproxima a hacer aprehensible la experiencia escolar universitaria” (Miller Flores 2009, 182) a la luz de la interculturalidad que se institucionalizó en la agenda política.

c) Trayectorias laborales: egresados como intermediadores culturales

En un principio se planteó ahondar en las trayectorias laborales de los egresados, empero no ahondé en los trabajos donde estaban incorporados de los jóvenes antes de ingresar a la universidad, ni en los trabajos que realizaron durante la universidad. Por lo que la dimensión de trayectorias laborales solo se basa en la experiencia laboral que tuvieron los jóvenes al salir de la universidad como intermediarios culturales.

Esta dimensión la esclarezco en el capítulo cuarto, retomando conceptos como el de gubernamentalidad (Agudo 2015; Foucault 1991, 2006; Mitchell 2015; Miller y Rose 2008) con la creación de licenciaturas no convencionales como nichos que profesionalizan a los jóvenes indígenas para tratar asuntos indígenas, creando intermediarios culturales entre el Estado-nación y la población. Esta dimensión se fue amoldando al análisis empírico, incorporando la categoría de intermediario cultural (Gómez 2015, 2016, 2017).

Estructura de la tesis

La presente investigación se estructura con una introducción, cuatro capítulos y, por último, las conclusiones. En el primer capítulo intitulado *Aproximaciones teóricas* recupero

los referentes teóricos que han sido la base para el desarrollo y análisis de ésta investigación. Aunado a ello, expongo el estado del arte donde reviso las distintas investigaciones que se han hecho acerca de las universidades interculturales y de los egresados de estas universidades con la finalidad de incorporar una mirada hacia el curso de vida de los egresados empleando conceptos específicos para analizar las trayectorias educativas y experiencias laborales de un grupo de egresados de la UIEP.

En un primer momento retomo a Bourdieu (1998) y su noción de capital cultural. En un segundo momento recupero, desde la perspectiva Foucaultiana, el concepto de gubernamentalidad (Agudo 2015; Foucault 1991, 2006; Mitchell 2015; Miller y Rose 2008) y por último también doy cuenta desde qué mirada retomo el concepto de interculturalidad (Dietz 2011; Schmidt-Welle 2011; Velasco 2011; Viaña, Tapia y Walsh 2010; Walsh 2012)⁶ y cómo éste se incorpora a la agenda política en materia educativa con la creación de las Universidades Interculturales. Las categorías teóricas recuperadas en éste primer capítulo se irán entretejiendo a lo largo de la exposición de la tesis.

En el segundo capítulo expongo el marco contextual de la educación indígena en México, dando un breve recuento de las políticas que ha realizado el Estado para crear centros educativos dirigidos o ubicados en contextos indígenas para incorporarlos a un Estado-Nación y en su momento castellanizar a la población. De tal forma, resalto la institucionalidad de la interculturalidad como política pública en materia educativa. En tal sentido, expongo la creación de un nuevo modelo educativo con un enfoque intercultural como una política de Estado, la cual funge como parte de un arte de gobernar a distancia. Por

⁶ Cabe advertir que estos conceptos serán contextualizados al lugar donde realicé el trabajo de campo, al municipio de Huehuetla, Cuetzalan Del Progreso y San Miguel Tzinacapan, donde habitan algunos egresados de la Universidad Intercultural.

último, se acota el análisis a una de las sedes de la Universidad Intercultural ubicada en el Estado de Puebla.

En el tercer capítulo delimito la investigación a los egresados de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. En un primer apartado explico por qué el interés de estudiar a los egresados y específicamente a quienes salieron de las primeras generaciones. Expongo quiénes son los egresados entrevistados, especificando su origen social y su capital cultural, explicando y analizando cuáles son los procesos formativos, estrategias y disciplinas que han interiorizado y que incidirán en su trayectoria educativa. En un segundo apartado analizo las trayectorias educativas de los egresados, para explicar las relaciones interculturales de las que fueron parte los egresados cuando estudiaron en la universidad, explicitando su experiencia intercultural dentro de la universidad.

Por último, en un cuarto capítulo analizo la creación de intermediarios culturales, a la luz de los trabajos en los que se han incorporado los jóvenes egresados. El capítulo está organizado en tres apartados. En el primero de ellos se muestra lo que se ha escrito acerca de los *cultural brokers*, mediadores o intermediarios culturales en el ámbito educativo y en específico en las Universidades Interculturales, retomando el término de intermediario cultural para referir a los jóvenes que han egresado de la UIEP y que trabajan en instancias gubernamentales. En un segundo apartado analizo la creación de las licenciaturas no convencionales (Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable y Turismo Alternativo) como estrategias del Estado para la formación y profesionalización de jóvenes en zonas indígenas, creando intermediarios culturales entre el Estado-nación y la población indígena. En el último apartado analizo la experiencia de los egresados en el ámbito laboral como intermediarios culturales. Finalmente se presentan algunas conclusiones y futuras líneas de investigación.

CAPÍTULO 1

Estado del Arte y Aproximaciones Teóricas

Este primer capítulo analiza las aproximaciones teóricas con las que se teje la presente investigación. Con el fin de analizar las trayectorias educativas y laborales de los egresados de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, se recurre a conceptos teóricos de diversas perspectivas analíticas para comprender cómo se hace presente la interculturalidad desde una política educativa en la vida de los jóvenes que estudiaron en una universidad que implementa un nuevo modelo educativo a nivel superior. Este capítulo se divide en dos grandes apartados. El primero de ellos hace mención de lo que se ha escrito acerca de las Universidades Interculturales y el corpus de análisis que se ha hecho con base a los egresados de éstas universidades. En un segundo apartado se discuten las categorías conceptuales para abordar el análisis del curso de vida de los egresados, delimitando la investigación a los egresados de la UIEP en la Sierra Norte de Puebla.

1.1 ¿Qué se ha dicho de las Universidades Interculturales?

El corpus de análisis de estas universidades se encuentra en continuo crecimiento. Con la creación de un nuevo modelo educativo, las investigaciones acerca de su pertinencia y los retos a los que se enfrentan han creado una nueva gama de estudios que enfocan su atención al modelo educativo intercultural para el sistema de educación superior. Siguiendo a Huerta (2018), existen estudios polarizados respecto al tema de este nuevo modelo educativo intercultural entre quienes impulsan la creación de esta Institución de Educación Superior, quienes lo critican y otro más que intentan mediar la pertinencia de su creación con las críticas en su implementación (Dietz 2012, 2017; Dietz y Álvarez 2014; Dietz y Mateos 2011).

Autores como Ávila y Ávila (2015); Barquín (2016); Bertely (2011); Casillas y Santini (2006); Deance y Vázquez (2010), Dietz (2017); Dietz y Álvarez (2014); Dietz, Mateos y Méndez (2016); Fábregas (2008, 2009); Hernández Loeza (2017); Hubicková (2016); Luna (2017); Mato (2009, 2012), Salmerón (2017), y Schmelkes (2008), entre otros, han reflexionado acerca de estas universidades. Se ha puesto interés en las acciones gubernamentales y en el reconocimiento de la educación intercultural para las poblaciones indígenas, retomando no sólo la importancia de los saberes comunitarios, sino también contextualizar a éstas universidades dentro de procesos nacionales y globales que enmarcan las decisiones en materia educativa.

Empero, cada universidad tiene sus propias formas de operar, lo que delimita las investigaciones a prácticas y procesos de sedes en específico. Entre esos trabajos se encuentran los trabajos de Dietz (2017), Dietz y Álvarez (2014), Mateos y Dietz (2011), los cuales ahondan en el vínculo que hay entre lo institucional y las prácticas de la educación intercultural proponiendo una antropología de la interculturalidad. Sus estudios se basan específicamente en el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Se ha concentrado su análisis en el reconocimiento de la diversidad con base en la interculturalidad. Es decir, el interés se enfatiza en la vinculación de los conocimientos aprendidos en la institución educativa con las necesidades propias de cada comunidad donde se encuentran ubicadas estas instituciones, convirtiendo los saberes de los alumnos en haceres interculturales (Dietz, Mateos y Mendoza 2016; Dietz y Álvarez 2014).

Schmelkes (2008) y Luna (2017) plantean la pertinencia de estas universidades como un espacio abierto a la equidad, justicia social, calidad y pertinencia para “acortar la brecha de las asimetrías” educativas (Luna 2017, 124) al ofrecer espacios de reconocimiento a las diversas culturas y promover el diálogo entre ellas, permitiendo que la población indígena

continúe con sus estudios a nivel superior con la estrategia de una enseñanza de conocimientos prácticos que respondan a los problemas locales (Dietz, Mateos y Méndez, 2016).

Otra veta de investigación acerca de éstas universidades se encuentra en el estudio de Barquín (2012). Centra su investigación en la Universidad Intercultural del Estado de México, analizando el ejercicio del poder político mediado por el intercambio de recursos entre el Estado como las instituciones del Estado y las poblaciones indígenas, en este caso, los alumnos de la Universidad Intercultural del Estado de México. El eje del intercambio que analiza Barquín (2012, 16) es la certificación como “apropiación de los bienes gubernamentales”. Por lo que el ejercicio del poder se hace presente en la aceptación de las Instituciones del Estado para la certificación y titulación de los alumnos que estudian en la Universidad Intercultural.

Por su parte, Bertely (2011), enfatiza en la limitación por parte de las políticas interculturales para la participación de los pueblos indígenas. Hernández Loeza (2017), también observa la exclusión de la participación de los pueblos indígenas. Sin embargo, analiza un caso en específico, el de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, especificando y argumentando que su creación y operación se encuentra bajo procesos políticos y partidistas, respondiendo a demandas clientelares y electorales. El trabajo de Hernández-Loeza (2017) investiga a la Universidad Intercultural del Estado de Puebla configura la relación entre los gobiernos estatales y la universidad, aunado a investigaciones como la de Deance y Vázquez (2010), Hubicková (2016), Huerta (2018), Luna (2017) y Lucas y Cruz (2018) quienes ahondan en la historia, configuración y creación de la universidad, así como la organización de la misma.

Sin embargo, Deance y Vázquez (2010) refieren su investigación al vínculo entre el modelo educativo y la importancia de la lengua originaria, principalmente en el municipio de Huehuetla, donde se ubica la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Enfatizan en la diversidad lingüística que tiene México y en los retos educativos a los que se enfrentan los jóvenes indígenas. Los autores analizan también las estructuras de poder que se manifiestan en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla pues también hacen referencia a las relaciones políticas que dificultan una verdadera resignificación de la lengua originaria.

El análisis de Hubicková (2016), por su parte, además de especificar el contexto en el que se crea la Universidad de Huehuetla, dedica su estudio al acercamiento del programa educativo de turismo junto con el análisis de la Universidad Intercultural del Chiapas (UNICH). Mientras tanto, Huerta (2010, 2018) ahonda en la creación de ésta universidad como una política educativa estratégica para una aceptación a nivel internacional. Además de enfatizar cómo se entrelaza el discurso intercultural, el ámbito institucional con las prácticas e implementación de una política educativa como la universidad. Cabe destacar que algunos de estos estudios serán retomados en el siguiente apartado para contextualizar la creación de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla como la sede que delimita el presente trabajo.

1.1.1 Corpus de los egresados de las Universidades Interculturales

Las investigaciones sobre los egresados de las Universidades Interculturales comienzan a formar una nueva veta de estudios. Lo que resulta relevante, pues cada investigación se sitúa en una de las sedes de éstas universidades, dando contexto a las formas de operación ya que son distintas unas de otras. Además, cabe destacar que cada universidad tiene distintas áreas formativas lo que conlleva a que las experiencias de los egresados sean

diversas, aunque se compaginan al experimentar los mismos desafíos al ser egresados de disciplinas no convencionales (Mateos 2015).

Autores como Dietz y Mateos, (2011), Mateos (2015) y Mateos, Dietz y Mendoza (2016), centran sus investigaciones a la educación intercultural y el vínculo gradual con sus egresados respecto a la formación de un nuevo profesional indígena y su vínculo con las oportunidades laborales que imperan en su contexto social a través del diálogo de saberes. Para estos autores, el diálogo de saberes, no sólo parte de un diálogo entre culturas y cosmovisiones diferenciadas donde la otredad sea reconocida y diversamente representada. Por lo contrario, aboga por no ver a los actores como “portadores” (Dietz y Mateos 2011) de sus saberes comunitarios, sino que éstos sean agentes donde sus saberes se reconozcan como prácticos y vivenciales. Es decir, los “saberes sobre la acción” (Díaz Tepepa 1999, 17). Aunado a ello, recalcan que los saberes que se tienen interiorizados por las prácticas vivenciales son relevantes para el diálogo de saberes, pues ello se traduce en la práctica que los egresados tienen al salir de las Universidades Interculturales e impulsar proyectos que relacionen sus saberes comunitarios con los escolares, formando así, jóvenes profesionistas (Mateos 2015).

En paralelo, autores como Mateos, Dietz y Mendoza (2016) dirigen su análisis a las experiencias profesionales y comunitarias de los egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural. No niegan las relaciones de poder entre el diálogo de saberes que propone la interculturalidad en el campo educativo, empero su análisis se enfoca en una etnografía dialógica, intercultural y colaborativa. Se analizan las competencias profesionales que tienen los egresados con base en sus saberes-haceres (Dietz y Mateos 2011, 171) interculturales. Ello a partir de sugerir una etnografía reflexiva y vincular los procesos de enseñanza-aprendizaje con el “diálogo de saberes”, los cuales son categorizados por los autores para

identificar qué tipo de saberes son los que se dialogan dentro del aula y fuera de ella. La tipología a la que se refieren es una “serie de tipos de saberes-haceres-poderes [...] para definir las capacidades o competencias distintivamente interculturales” (Mateos, Dietz y Mendoza 2016, 813). Los saberes-haceres que adquieren los egresados, son saberes prácticos que vinculan los saberes comunitarios con los saberes teóricos aprendidos en el contexto escolar⁷.

Por otra parte, los saberes-haceres-poderes, posibilitan la mediación y los procesos para generar vínculos y lazos entre las comunidades, los jóvenes o “profesionistas indígenas” y las instituciones del Estado-nación (Dietz, Mateos y Mendoza 2016, 813). Se hace referencia al diálogo entre conocimientos, los gestores interculturales y la comunidad, proponiendo una antropología de la interculturalidad, la cual hace hincapié en las relaciones que tienen los egresados con proyectos para preservar la cultura y el patrimonio cultural (Dietz y Álvarez 2014, 69; Dietz, Mateos y Mendoza 2016, 813). Sin embargo, esta relación se complejiza, ya que el rigor del pensamiento occidental impera en los espacios donde pueden ejercer su formación disciplinar, ya sea ocultando su formación o laborando en lugares ajenos a su conocimiento formativo (Dietz y Álvarez 2014). Esto conlleva a continuar las desigualdades en sus trayectorias, tanto en el campo educativo como en el campo laboral (Hernández Loeza 2017). Si bien los egresados de cualquier universidad están expuestos a laborar en un trabajo ajeno a su formación disciplinar, dicha situación se agrava cuando los egresados son certificados por universidades cuyas formaciones son ajenas al campo laboral donde el conocimiento occidental es el legítimo.

⁷ Para mayor detalle sobre los saberes-haceres-poderes, revisar Dietz y Mateos (2011); Mateos, Dietz y Mendoza (2016)

Siguiendo con las investigaciones acerca de los egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural, se encuentra el estudio realizado por Méndez (2012). La autora enfatiza en las trayectorias laborales y académicas de los egresados de la sede Huasteca incorporando su análisis a la sociología del trabajo donde incorpora el enfoque intercultural como parte de una relación entre la educación y el mercado de trabajo. Cabe destacar que el aporte de la autora es realizar una convergencia entre el análisis cualitativo con base en las entrevistas realizadas a los egresados y el análisis cuantitativo, que parte del cuestionario acerca de su trayectoria de vida, ahondando en sus perfiles familiares y escolares.

También se han centrado los estudios acerca de los egresados de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Entre los autores que han abordado ese tema se encuentra Hernández-Loeza (2017). Éste último no tiene como objetivo delimitar su investigación a los egresados de la universidad, pero hace mención de éstos jóvenes; no se invisibilizan en su estudio. En un primer momento, Hernández-Loeza (2017) tiene como objetivo identificar los espacios laborales en lo que se insertan éstos egresados, así como los retos y las tensiones a los que se enfrentan, pues si bien la precarización e inestabilidad del trabajo no es característica de los egresados de las Universidades Interculturales, el escenario se complejiza cuando las carreras profesionales no son convencionales. A la par caracteriza a los egresados como profesionistas interculturales, lo que conlleva a una vinculación de sus saberes con la comunidad y no sólo la búsqueda de un grado académico, como podría pensarse en las universidades convencionales.

Hernández-Loeza (2017) recomienda que las Universidades Interculturales deberían apostar por un tejido comunitario, más que un ascenso social de quienes egresan de la institución y abandonar la idea individualista y competitiva que caracteriza a las Instituciones de Educación Superior, en las cuales se inserta la Universidad Intercultural del Estado de

Puebla. Sin embargo, el argumento del autor es que “cada persona puede decidir por el uso que hará de su profesionalización” (Hernández-Loeza 2017, 145), olvidando que el libre albedrío, el cual es parte de los cinco principios del curso de vida, se encuentra enmarcado y limitado por una estructura de oportunidades “atado de fuerzas históricas y sociales” (Blanco 2011, 15), lo que permea en las posibilidades de inserción al campo laboral de los egresados.

Las investigaciones y aportes anteriores, permiten abrir una nueva veta de estudios acerca de los egresados de las Universidades Interculturales. Es decir, qué sucede los jóvenes después de haber cursado en una institución de educación superior con un modelo educativo intercultural. No me alejo de las premisas y posturas de los autores, ya mencionados, que han escrito acerca de los egresados, al contrario, recupero sus aportes para la presente investigación. Ya que sus estudios son un parteaguas, no sólo pensar en la interculturalidad, el diálogo entre egresados y comunidad, sino también para comprender los procesos del funcionamiento del Estado sobre un grupo social en específico como son los indígenas y la educación superior. Es por ello que esta investigación analiza las relaciones micro y macro sociales que de manera conjunta viven los jóvenes egresados en su curso de vida, pues se presta atención en la incidencia de la creación de una política intercultural con base en la gubernamentalidad del Estado en las trayectorias de vida, escolares y laborales de los jóvenes que cursaron en dicha institución.

1.2 Marco de referencia

Para incorporar la presente investigación a la veta de análisis acerca de los egresados de las Universidades Interculturales y en específico de los egresados de la UIEP, propongo los tres conceptos mencionados a continuación, que serán retomados en los capítulos posteriores, entrelazados con el análisis de la información recopilada durante el trabajo de campo.

1.2.1 Capital cultural

Mi investigación analiza el capital cultural como “una herramienta para que los individuos puedan conducirse en su entorno” (Miller Flores 2009, 65). El entorno en el que se conducen los individuos está mediado por diferentes y diversos campos. El campo según Bourdieu y Wacquant (1995) es una esfera de la vida social en la que existen relaciones sociales específicas. Existe el campo político, el campo intelectual y el campo escolar, entre otros, siendo una “red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones [...] en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital), cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo” (Bourdieu y Wacquant 1995, 120). Dentro del campo hay luchas de poder por tener o mantener el capital que predomine en dicho campo, por lo que quién cuente con un alto capital obtendrá mayores beneficios comparado con quienes carecen de dicho capital (Giménez, 2002).

Ahora bien, retomo el concepto de capital cultural propuesto por Bourdieu (1978, 1986, 1987) en sus tres dimensiones: Capital cultural incorporado, Capital cultural objetivado y Capital cultural institucionalizado (1978, 1986, 1987). Cada individuo tiene un capital cultural, el cual se ha acumulado e incorporado a lo largo de su socialización. Estos capitales dan cuenta de “las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto al éxito escolar” (Bourdieu 1978, 11). En el texto *La Reproducción*, Bourdieu y Passeron (1977), dedican su análisis a la sociología educativa para desentrañar cuáles son los mecanismos por los cuales opera la escuela, en un contexto francés, al seleccionar y reproducir el capital cultural. Resulta relevante incorporar su análisis al contexto mexicano, y a su sistema educativo, el cual “no puede escapar de ser un instrumento de legitimación de certificados, donde los más habilitados y dotados culturalmente tendrán

siempre mejores condiciones para transitar por él” (Miller Flores 2009, 63), y consecuentemente, facilitará su trayectoria laboral.

El capital incorporado, según Bourdieu (1978), no puede ser transmitido instantáneamente, se necesita una inculcación de significaciones acerca del campo escolar de manera duradera a lo largo de la trayectoria de vida de los individuos. Esta forma de capital cultural se establece como aquellas disposiciones inherentes en el individuo, como resultado de ciertos procesos de socialización.

Por otro lado, el capital cultural objetivado “posee un cierto número de propiedades que se definen solamente en su relación con el capital cultural en su forma incorporada” (Bourdieu 1987, 13). Son cosas tangibles y simbólicas que tiene el joven universitario. Siguiendo a Bourdieu (1987), este capital cultural subsiste como capital material. No se ahondará en este tipo de capital de manera personal para cada egresado, pero se retoma para el contexto en el que se encuentra ubicada la universidad y en las experiencias que se vive en la cotidianidad como la intermitente carencia de internet y señal en los dispositivos electrónicos.

El capital cultural institucionalizado, por su parte, se hace observable con el reconocimiento institucional. Según Bourdieu (1987) se concibe este capital por medio de los títulos escolares y certificados que provee el sistema educativo, con el fin de discernir la dotación académica que le ha sido interiorizada al egresado durante su vida. Se interioriza en el individuo el valor que le da la familia a la trayectoria educativa, la experiencia escolar familiar previa, el *Illusio* (Bourdieu y Wacquant 1995) de asistir a la escuela, de un ambiente escolarizado, a la dedicación a la elaboración de tareas y trabajos, es decir, el interiorizar en los jóvenes un *habitus* escolar. Dicho *habitus* reconoce la escolaridad como obvia y accesible, pues se tiene la experiencia de los padres y de los hermanos mayores en un contexto escolar.

El capital cultural una vez interiorizado en los individuos, se exterioriza como hábito en sus prácticas diarias, por lo cual se normaliza.

Al elegir la variable de escolaridad familiar, permite conocer el origen social de los egresados y con ello, las dificultades o facilidades que experimentan dentro del campo escolar. Experiencia familiar de la que están dotados los alumnos es importante en su lucha en el campo escolar, ya que ellos son partícipes en su proceso de aprendizaje al motivar las prácticas educativas de sus hijos. Es por ello que se utiliza este concepto, pero con relación al contexto social en el que viven los egresados.

Cabe decir que los tres estados del capital cultural que se recuperan aquí son contextualizados para la sierra norte de Puebla y contextualizar el origen social de los egresados. De esta forma el análisis del capital cultural no sería cuantitativo, sino cualitativo ya que visualiza y analiza el tipo de capital cultural interiorizado que poseen los egresados para conocer sus experiencias en el ámbito educativo. Se retoma la perspectiva Bourdiana para explicar cuál es el origen social de los jóvenes entrevistados e identificar qué factores han incidido para sus trayectorias educativas, más no deterministas en sus cursos de vida.

De tal forma que el concepto de capital cultural resulta relevante para caracterizar a los egresados de la UIEP, pues el origen social se basa no sólo en la condición económica y que tuvo el egresado para desarrollarse escolarmente, sino también de los hábitos escolares, las aspiraciones y el interés que tiene la familia para que los jóvenes puedan continuar con la trayectoria educativa y laboral. Dichas aspiraciones se interiorizan desde muy temprana edad, se normalizan y exteriorizan en sus trayectorias vitales. La decisión del elegir una carrera profesional, ligada a las aspiraciones que tienen los padres de familia para con sus hijos y el apoyo y recursos disponibles con los que contaron los egresados para continuar con sus estudios.

El concepto de capital cultural propuesto por Bourdieu (1978, 1986, 1987) es relevante para esta investigación al ahondar en las especificidades de las/los jóvenes egresados de la UIEP, lo que permite conocer su origen social y su “herencia social familiar” (López 2015, 112). Y con ello conocer cuáles son los valores y predisposiciones de la familia respecto al ámbito escolar y la importancia en las trayectorias educativas. Además, acercarse al estudio del capital cultural de los jóvenes habitantes de la sierra nororiental del Estado Puebla, permite ver cuál es el valor hacia la educación superior y en específico el estudiar en una Universidad Intercultural donde el diálogo de saberes es la base primordial de la institución y donde se llegan a exteriorizar los capitales culturales de los jóvenes que ingresan a esta universidad

Se retoman estos conceptos para analizar el contexto de la sierra nororiental de Puebla. Sin embargo, se integrará un capital cultural a la luz del contexto social en el que se ubica la Universidad Intercultural y que es uno de los aportes y bases que sustentan el modelo educativo de la universidad. Esto es, la lengua indígena que predomina en la sierra donde se ha hecho el trabajo de campo, lenguas como el totonaco y el náhuatl. El análisis que hace Pierre Bourdieu en sus obras, tiene como contexto el ámbito educativo francés, por lo que es necesario analizar sus conceptos en un sistema educativo mexicano, específicamente en una Universidad Intercultural, las cuales se sitúan en locaciones con alta población indígena.

1.2.2 Gubernamentalidad

La relación entre el Estado y la población que gobierna se ha estudiado desde distintas posiciones analíticas, desde la sociología política, la teoría marxista y la antropología. En ésta última disciplina se ha operacionalizado al Estado de distintas formas. Entre algunos teóricos que escriben sobre el Estado se encuentran Abrams (2015), Agudo (2015), Foucault

(1991); Gupta (2015), Mitchell (2015) y Trouillot (2001). El sociólogo Abrams (2015) sitúa su análisis en el “ocultamiento [...] de la historia y las relaciones de sujeción [...] detrás de una legitimidad ilusoria” (2015, 55) del Estado. Por lo que plantea estudiar al Estado desde las relaciones sociales que pongan en evidencia el ocultamiento las relaciones de sujeción. Gupta (2015), por ejemplo, se interesa por realizar una etnografía del Estado⁸ centrándose en su “construcción discursiva” (Gupta 2015, 78), analizando al Estado en distintas formas visibles de cotidianeidad. Mitchell (2015) centra su investigación en la compleja separación entre sociedad civil y Estado; argumenta abandonar la “idea del estado como una entidad independiente [...] ubicada aparte y opuesta [a la] sociedad” (Mithel, 2015, 182) y pensar en un a conjugación Estado-sociedad.

Por su parte, esta investigación se sitúa en analizar los efectos del Estado en la sociedad como lo postula Trouillot (2001) y Agudo (2015). Trouillot (2001) en su libro *Transformaciones globales. La antropología y el mundo entero*, especifica los procesos y las prácticas del Estado con base en sus efectos. Recupero el efecto de aislamiento que menciona el autor, pues con este efecto se producen sujetos moldeados y modelados para su gobernanza; siendo éstos parte de un público indiferenciado, pero específico (Trouillot 2001, 151). Por su parte, Agudo (2015) se basa en la perspectiva Foucaultiana, analizando los efectos que tienen las políticas gubernamentales sobre las poblaciones y cómo es que se encargan de “promover, iluminar u oscurecer prácticas específicas” (Agudo 2015, 65) con base en un arte de gobernar a distancia (Miller y Rose 2008), donde el Estado se desdibuja, creando nuevos mecanismos de poder. Es en esta línea donde se sitúa la presente

⁸ Ver también Sharma y Gupta (2006).

investigación, con el fin de analizar los efectos que tiene una política educativa en la vida de las personas a quienes se dirige dicha política.

Al igual que Agudo (2015), retomo el concepto de gubernamentalidad que plantea Foucault (1991) en el análisis que hace sobre el Estado. Foucault (2006) en su texto *Seguridad, Territorio y Población. Curso del Collège de France (1977-1978)*, plantea que el concepto hace referencia a tres momentos. En la primera de ellas, entiende a la gubernamentalidad como un conjunto constituido de instituciones, procedimientos, cálculos que ejercen el poder en la población. También entiende por gubernamentalidad la tendencia de un tipo de poder, al que le llama “gobierno sobre todos los demás: soberanía, disciplina, que indujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos de gobierno y por el otro, el desarrollo de toda una serie de saberes” (Foucault 2006, 136). Y, por último, Foucault (2006) recupera este concepto para referir al resultado del proceso de un Estado gubernamentalizado; esto como un esfuerzo de gobernar la vida económica, la salud de la población, etc. En resumen, la gubernamentalidad define las técnicas de gobierno que sirven de base para la formación de un Estado-Nación (Agudo 2015; Mussett, 2008).

Concuerdo con Agudo (2015) al retomar el concepto de gubernamentalidad para entender la creación de políticas como forma de poder no sólo como una organización de la población y como un “dominio específico de relaciones y prácticas confinadas al marco del Estado” (Agudo 2015, 33). Sino también enfatiza otra dimensión, la experiencia de las personas a las cuales se dirigen las políticas creadas. De este modo, se entiende por gubernamentalidad al arte de gobernar a distancia (Agudo 2015; Foucault 1991) mediante brazos estratégicos que coadyuven a nuevas formas de dominio para un “orden social y político” (Agudo 2015, 42). El arte de gobernar ya no solo es el dominio ejercido sobre el cuerpo, sino también sobre la manera de situarse y comportarse en la sociedad. Se refiere a

los procedimientos y técnicas para la dirigencia de la conducta de los seres humanos de manera distante (Agudo 2015, 31; Foucault 2007, 218) y organizar las funciones dentro de una sociedad.

Siguiendo a autores como Agudo (2015); Foucault (1991) y Trouillot (2001), el Estado aquí se entiende como un conjunto de procesos que va más allá de la ubicación geográfica o institucional (Trouillot 2001), creando brazos estratégicos con “nuevas configuraciones de poder y dominio” (Agudo 2015, 60) hacia los individuos en sus propios contextos. Siguiendo a Trouillot (2001, 156) la materialidad del estado no se hace presente sólo a través de sus instituciones, sino en los procesos y las relaciones de poder, los cuales crean nuevos espacios para desplegar el poder.

De esta forma, la poca intervención del Estado, no configura a una menor regulación, por el contrario, prolifera la creación de espacios para llevar a cabo dicha regulación y dominación a distancia (Agudo 2015). Se configura un “gobierno a distancia” que incluye “entidades autónomas de gobierno” (Agudo 2015, 53) como centros de desarrollo comunitario, asociaciones civiles, organizaciones no gubernamentales (ONGs), escuelas, individuos y familias que ya no se encuentran en la centralización del Estado. En otras palabras, el Estado configura nuevos mecanismos de poder como la descentralización para continuar gobernando a distancia.

Desde una perspectiva Foucaultiana, el poder se tiene que entender “en los términos, en las situaciones y en los espacios concretos en que se ejerce” (Gómez y Despaigne 2017, 15). Por lo tanto, el poder sólo se lleva a cabo mediante una relación de fuerzas, y éste no se centra en la “posesión de un grupo” (Gómez y Despaigne 2017, 15), y tampoco se ubica en la centralidad del Estado mismo o en sus instituciones (Gómez y Despaigne 2017; Foucault 2006; Mitchell 2015). Al contrario, las relaciones de fuerza son un eje transversal presentes

en las instituciones, pues desde la mirada de Foucault (1991), las tácticas del poder tienen un objetivo en particular, la población.

Foucault teoriza el poder como positivo para la organización de las sociedades con base en el poder disciplinario, porque “produce conocimiento, incrementa el rendimiento, organiza multitudes y les asigna tareas” (Gómez y Despaigne 2017, 13). En efecto, las disciplinas al operar a un nivel local, permiten integrar, organizar y reorganizar las funciones dentro de una sociedad. Es por ello que siguiendo el trabajo de Agudo (2015) se identifica la creación de políticas como una forma de poder disciplinario, regulando a la población a un fin deseado sin hacer uso de mecanismos coercitivos.

Las relaciones del poder disciplinario, al analizarse más allá de la institucionalidad, permea en los sujetos, creando un nuevo grupo de sujetos; un modo de subjetivación “en relación tanto a la obediencia política como al logro máximo de rendimiento” (Gómez y Despaigne 2017, 14). El poder disciplinario, por tanto, se dirige más allá del uso de la fuerza (Mitchell 2015, 166). Por el contrario, se inmiscuye moldeando, regulando y orientando las conductas de los sujetos para guiarlos a la labor de determinadas tareas que respondan a “patrones de conducta apropiadas” (Mitchell 2015, 166) y encausar la conducta hacia direcciones deseadas y con base en “intereses políticos” (Gómez y Despaigne 2017, 14). Es decir, las conductas de los sujetos no son restringidas o reprimidas, son producidas mediante la disciplina.

Siguiendo a Mitchell (2015), Foucault no encauzó su interés de los métodos de poder desde el desarrollo de instituciones formales, sino que en la población identificaba la práctica de nuevas técnicas de poder, “como poderes de gobierno” (Mitchell 2015, 168). Se trata, entonces, de “tecnologías de gobierno” (Miller y Rose 2008, 34), de mecanismos por los cuales el ejercicio del poder se hace presente usando el arte de gobernar para disciplinar a la

población a distancia (Foucault 1991, 2006). La manera para gobernar y tener dominio de la población radica en “tácticas multiformes” (Foucault 1991, 95), más que en leyes establecidas, que disciplinan a la sociedad. Es una forma de regular, “manejar” y “pacificar” a distancia con el fin “de asegurar la supervivencia política y económica” (Das y Poole 2004, 8) del Estado-Nación.

El dominio al que hace mención Foucault (1991) ya no es el mandato mediante un territorio, sino el gobernar las relaciones entre los seres humanos (Foucault, 1991: 376). La escuela en este caso es un ejemplo particular donde se contemplan las relaciones de poder entre el Estado y la población, ya que los alumnos son gobernados de manera indirecta y a distancia, con el objetivo de dirigir, controlar el contexto gobernante y “la actividad y movilidad de los súbditos” (Foucault 2006, 150). Se interioriza en su condición de libertad y capacidad para su realización personal; esta forma de poder transforma los estilos de vida y modos de existencia de los egresados ya no más como sujetos, sino como seres libres y autosuficientes.

De tal forma se incorpora el concepto de gubernamentalidad en el estudio de las trayectorias educativas y laborales de los egresados de la UIEP. Pues no sólo se hace hincapié en la creación de una política pública con enfoque intercultural, donde el Estado ejerce y configura nuevos “mecanismos de regulación” (Agudo 2015, 60) a distancia, sino que el interés radica en los efectos de la creación de éstas políticas en las “relaciones reales” de las personas que forman y participan en estas políticas y en “posiciones desiguales” (Agudo 2015, 36) al convivir con ésta política⁹.

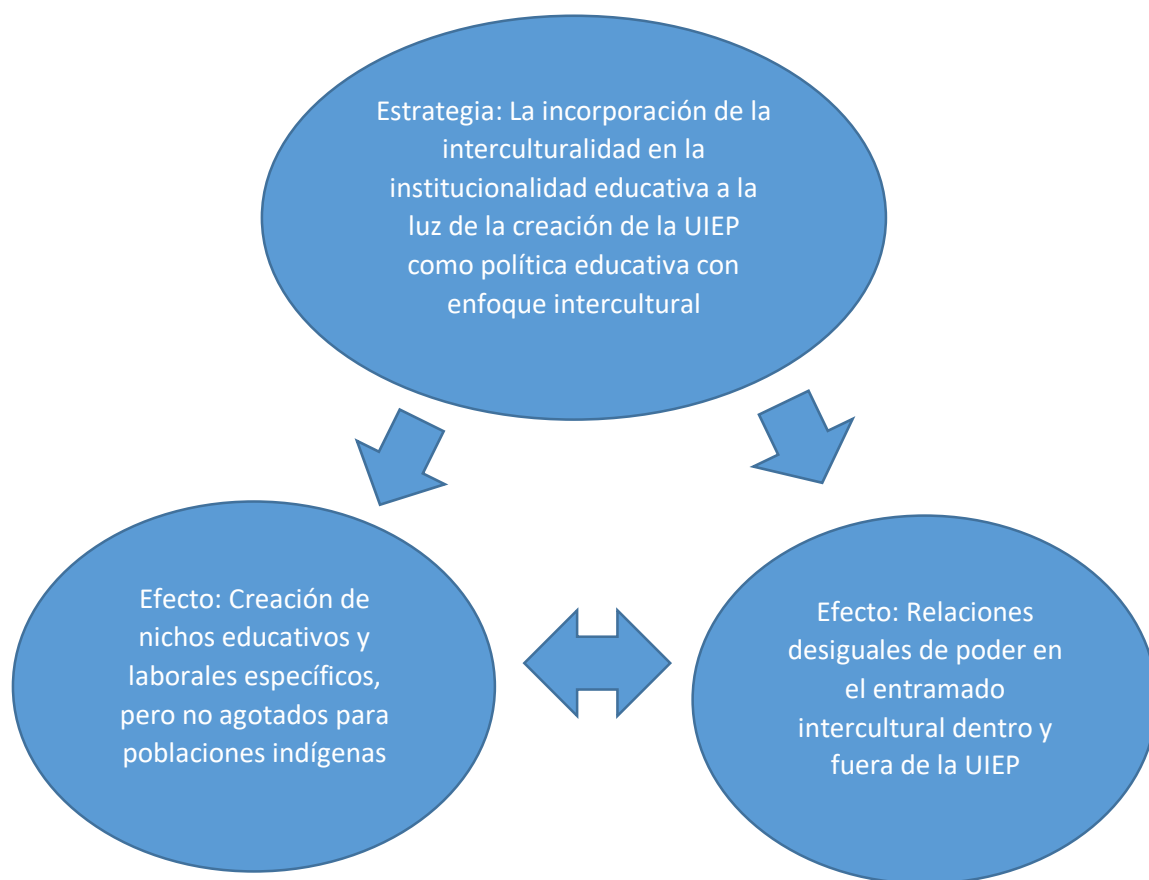
⁹ Cabe especificar que el interés no es analizar la creación de los planes de estudios, ni ahondar en los actores que participan en su gestión. Tampoco se dirige la investigación a actores de la Secretaría de Educación Pública, ni a la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. La investigación como se delimita a los

Asimismo, la gubernamentalidad, es entendida aquí como el arte de gobernar a distancia (Agudo 2015, Foucault 1991) a través de brazos estratégicos que coadyuvan a nuevas formas de dominio para un “orden social y político” (Agudo 2015, 42). El cual se hace presente en la creación de las Universidades Interculturales. Éstas fueron el producto de una política pública a nivel educativo (Huerta 2010, 2018) de manera focalizada para atender el rezago educativo en “sectores menos favorecidos y construir una ideología de apertura a la diversidad cultural y a los pueblos indígenas” (Huerta 2010, 81). Sin embargo, al crearse éste nuevo modelo educativo se ubicó a “los Otros, esto es a quienes esté dirigida la política educativa” (Huerta 2010, 17), a los indígenas como un grupo social a quien se “atenderá de determinada manera” (Huerta 2010, 17) en nichos académicos, creando perfiles educativos no convencionales con enfoque intercultural.

La estrategia de la gubernamentalidad en la educación superior es la incorporación de la interculturalidad en la institucionalidad educativa con la creación de las Universidades Interculturales como un nuevo modelo educativo, ubicado solo en zonas donde habita una alta población indígena y los efectos de ésta estrategia con las relaciones sociales y de poder a la luz de la interculturalidad dentro y fuera de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, además del efecto de la creación de nuevos nichos educativos y laborales específicos, pero no agotados para poblaciones indígenas. Para comprender cómo se retoma el análisis de la gubernamentalidad, su estrategia y sus efectos, presento el siguiente esquema:

egresados de una universidad en específico para entrever los efectos que tiene una política intercultural en sus trayectorias dentro y fuera de la universidad.

Figura 3. Esquema analítico de la gubernamentalidad en la UIEP



Fuente. Elaboración propia

Siguiendo la figura 3, el planteamiento de la gubernamentalidad se da en tres aspectos. El primero es la estrategia gubernamental, la cual consta de un arte de gobernar a distancia creando una política educativa a nivel superior que posea un enfoque intercultural y se ubique en zonas con alta población indígena. El segundo y tercer aspecto da cuenta de los efectos de esta estrategia, los cuales se interrelacionan. En un primer momento está el efecto de la creación de nichos educativos y laborales específicos, pero no agotados para poblaciones indígenas. Estos nichos son entendidos aquí como las licenciaturas no convencionales que ofrece la UIEP y los horizontes laborales de los jóvenes al egresar de la universidad, así como su función como intermediarios culturales (ver capítulo 4).

Un segundo efecto son las relaciones desiguales de poder en el entramado intercultural dentro y fuera de la UIEP. Es decir, en las experiencias de los egresados en su trayectoria por la universidad y fuera de ésta comenzar o continuar con sus trayectorias laborales. Estos efectos se irán destejando a lo largo de la presente investigación a la luz de los resultados e información del trabajo de campo (con énfasis en los capítulos 3 y 4)

Las Universidades Interculturales se vislumbran como un medio para gestionar y diferenciar a los indígenas a través de perfiles educativos diseñados para atender una población en específico. De esta forma, se gestiona la diferencia cultural de manera legítima (Bruno 2007, 201). Con base en lo anterior, desde la perspectiva Foucaultiana, el poder disciplinario, va más allá del uso de la fuerza (Mitchell 2015), por el contrario, se inmiscuye moldeando, regulando y orientando las conductas de los sujetos para guiarlos a la labor de determinadas tareas que respondan a “patrones de conducta apropiadas” (Mitchell 2015, 166). Es decir, las conductas de los sujetos no son restringidas o reprimidas, son producidas mediante la disciplina y “el control que se despliega sobre la población.

Por lo que el modelo intercultural “busca modelar el comportamiento de toda la población hacia relaciones armónicas entre mestizos y pueblos indígenas” (Huerta 2018, 63). El enfoque intercultural, como eje para la creación de carreras profesionales cuyo objetivo es el intercambio de saberes entre alumnos y comunidad, es una de las características del arte de gobernar (Agudo 2015; Foucault 1991; Trouillot 2011, 1991), ya que el “aislamiento” de dichos saberes genera la producción de sujetos individualizados que son “moldeados” y “modelados” para su gobernanza, siempre identificados como “indiferenciados, pero específicos” (Trouillot 2001, 151) identificando y señalando a los jóvenes indígenas y no

indígenas dentro de un “nicho” (Trouillot 2001, 151) de conocimiento, que legitima su formación disciplinar.

Siguiendo el análisis de Trouillot (2001, 151), conceptos como Occidente y modernidad son universales noratlánticos que han obtenido un grado de estándar histórico, una construcción ideológica, una proyección de la realidad, que no sólo describe al mundo, sino también lo prescribe, clasificando al Otro en un nicho del salvaje haciendo alusión de “nosotros” como gente civilizada y racional y los “Otros” como salvajes e irracionales, diferentes y ajenos al pensamiento occidental (Trouillot 1991, 2001).

Con base en lo anterior y siguiendo el argumento de Trouillot (2001), al hacer referencia a “Occidente” o a un pensamiento “occidental” se enfatiza en un proyecto, más no en la localización de un lugar en específico. Es por ello que también se le llama a “Occidente” Atlántico Norte, pues configura, siempre, una ficción y un “ejercicio de legitimación global” (Trouillot 2001, 36) y no local o específica. Lo que conlleva una alteridad donde se diferencia entre un: notros y los Otros, aquellos Otros lejanos al pensamiento occidental, el cual es prescriptivo: encasillándolos en un nicho específico distinto y distante encausado solo para una población en particular, en el caso que convoca a esta investigación, a la creación de una institución de educación superior, la cual no está dirigida para poblaciones indígenas, pero se sitúa en zonas con alta población indígena y se incorpora la lengua originaria en el currículo institucional.

1.2.3 Del concepto de multiculturalidad al de interculturalidad

Los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad han sido apropiados al reconocimiento de la diversidad cultural y se han implementado en propuestas educativas

(Huerta 2010). La multiculturalidad fue el resultado de diversos movimientos sociales, los cuales hacen referencia a un reconocimiento de distintos grupos minoritarios y sus diversas culturas. Sin embargo, “la interpretación multicultural de los problemas educativos, denota, [...] un fuerte sesgo culturalista” (Dietz 2012, 212-213). La multiculturalidad y su inscripción al ámbito educativo ha sido cuestionada por autores como Dietz y Mateos (2011), Welsch (2011), Schmidt-Welle (2011) y Žižek (1998), quienes argumentan que la noción de cultura, para el enfoque multicultural, es estática y representa esferas que chocan entre sí, lo cual genera diferencias al contraponer una esfera aparentemente homogénea, con otra esfera. Por lo tanto, el hablar de multiculturalidad era recurrir a un “reconocimiento y tolerancia de la diversidad cultural como una forma de impulsar la integración de los distintos grupos culturales a un Estado” (Huerta 2010, 34).

Para comprender el concepto de multiculturalidad es menester dirigir la mirada hacia los años ochenta con el cambio y re direccionamiento de los derechos sociales. Los derechos sociales se reducen a paliativos y ya no se distribuyen de manera igualitaria, sino son dirigidos hacia grupos focalizados (Bottomore y Marshall 1998). La demanda por los derechos sociales es fragmentada y por consiguiente las movilizaciones sociales, también. A nivel disciplinar, dicha transición de un modelo económico a otro, fragmentó líneas de pensamiento y posiciones teóricas al respecto. El debate se encauza en el reconocimiento jurídico de la diversidad cultural, así como su pertinencia o no para legitimar un Estado-nación y no poner en riesgo sus principios de igualdad de derechos.

Por un lado, siguiendo a Velasco (2011) se encuentran las posturas que rechazan cualquier alteración a la integridad de los Estados nacionales y, por otro lado, se ubican las posturas que justifican y abogan por la diversidad cultural y la defensa de los derechos diferenciales dentro de un Estado-nación. Éstas últimas son las propuestas multiculturalistas

que hacen hincapié en el reconocimiento de los “grupos cuyas diferencias culturales han sido excluidas del imaginario nacional, ya sean éstos pueblos indígenas [...] o grupos estigmatizados” (Velasco 2011, 78).

Por lo que, el concepto de multiculturalidad hace referencia a una noción de cultura estática, la cual se representa en esferas que chocan entre sí, lo cual genera diferencias al contraponer una esfera aparentemente homogénea, con otra esfera (Dietz y Mateos 2011, Schmidt-Welle 2011; Welsh 2011; Žižek 1998). La conceptualización de la multiculturalidad se basa en el auge de movimientos sociales que han resurgido en la década de los noventas (Velasco 2011), como los movimientos indigenistas, estudiantiles, feministas y ecologistas que tenían de común la búsqueda de una “política de la diferencia” (Dietz 2012, 33), ya que buscaban el reconocimiento de “prácticas culturales específicas” (Dietz 2012, 33). Los movimientos multiculturales, demandaban la equidad en oportunidades mediante políticas sociales para que se reconociera la pluralidad cultural (Dietz 2012; Velasco 2011).

Las demandas que tenían estos grupos, eran particulares. Su objetivo era el reconocimiento de derechos específicos para grupos focalizados, y, por tanto, se masificaba la fragmentación y redirección de “políticas sociales asistencialistas” (Vázquez 2010, 166). Si bien, el auge de dichos movimientos sociales fueron un parteaguas para el reconocimiento de la diversidad cultural e implementación de políticas que coadyuvaran a ejercer los derechos sociales para población que antes no tenía acceso a ellos¹⁰, la población se mantenía fragmentada.

¹⁰ Siguiendo a Morales (1989), poblaciones focalizadas como los indígenas y las mujeres no tenían acceso a la educación como derecho básico, por lo tanto, los movimientos sociales son un aporte sustancial para ejercer sus derechos como ciudadanos dentro de un Estado-nación. Si bien es imprescindible el debate en torno a la ciudadanía, ése no es el interés primordial del presente trabajo.

Se construía un Otro (Trouillot 1991) y se legitimaba la distancia hacia él, como ajeno al canon occidental, como lejano a los marcos de referencia prescriptivos que enmarcan una única forma de ver el mundo, de situarse y cómo comportarse en él. Así como especificar y establecer un único conocimiento legítimo, el dominante. La multiculturalidad ha sido vista como un “racismo a distancia” (Žižek 1998, 163), es decir, quien gestiona la multiculturalidad en los espacios sociales como las instituciones educativas marcan un distanciamiento con el Otro, encubriendo el racismo existente con el respeto a la diversidad, manteniéndolo relegado en su especificidad.

El aporte de la multiculturalidad al reconocimiento de la pluralidad de culturas, también fue una de sus limitantes al situar a las culturas como esferas separadas y ajenas unas de las otras, además de que consideraba las “diferencias culturales desde perspectivas asimilacionistas y compensatorias, las cuales buscaron integrar a los diversos grupos lingüísticos, étnicos y culturales a la sociedad nacional dominante” (Huerta 2010, 34). Para subsanar dicho sesgo, el concepto de interculturalidad se estableció en la agenda política, la cual se establecía en los marcos legales y académicos internacionales desde los años 90, para “promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales” (Viaña, Tapia y Walsh 2010, 76).

La creación de una política educativa con enfoque intercultural se debe a la “incapacidad de las sociedades mayoritarias” (Dietz 2012, 14), de superar los desafíos de la diversidad. Cabe decir, que el proyecto intercultural implementado en el campo educativo, se instauró de distintas formas en diversos países, tomando en consideración contextos continentales, nacionales y regionales, así como los sesgos de las disciplinas que lo abordaron analíticamente, por lo que el “discurso intercultural” no es homogéneo (Dietz 2012, 15 y Dietz y Mateos 2011, 21).

1.2.3.1 Interculturalidad que se incorpora a la institucionalidad educativa

En México, la interculturalidad no parece ser un concepto de reciente creación. Ya Aguirre Beltrán (1955) había planteado un análisis acerca de este concepto desde la antropología. El concepto de interculturalidad para este autor hace referencia al contacto entre culturas. Es decir, entre la cultura mestiza y originaria “propiciando su integración al desarrollo nacional conforme los avances de la cultura occidental” (Rivero 2011,58). La interculturalidad, era planteada en México como la integración de una cultura indígena a una cultura mestiza, a eso se le denominó aculturación, o un proceso de aculturación que estuvo presente en el contexto del indigenismo en México, lo cual significaba una incorporación del indígena a un estado nacional (Tirzo y Hernández 2010, 15). Aguirre Beltrán, por lo tanto, fue un parteaguas y antecesor de la interculturalidad en México.

Los debates acerca de la interculturalidad se han ido abordando desde la filosofía, la antropología, las ciencias de la educación, la lingüística, entre otras disciplinas, ahondando en los debates analíticos. El auge de la interculturalidad, superando el concepto de multiculturalidad se traduce en “el valor mismo de la pluralidad cultural de los pueblos, y no tanto al valor intrínseco de cada cultura” (Velasco 2011, 67). Lo que significaba una superación a contemplar las culturas como entes aislados y apostaba por un “entendimiento mutuo entre los representantes de diferentes culturas” (Schmidt-Well 2011, 44).

La literatura acerca de la interculturalidad es basta y se encuentra en continuo crecimiento. Un ejemplo de ello es lo que han escrito autores como Dietz y Mateos (2011), pues entienden la interculturalidad como un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre grupos diversos, tanto cultural como

identitariamente. García Canclini, (2004), hace mención a una relación e intercambios entre distintas culturas, basado del prefijo ‘inter’, pues se entrelazan las culturas al estar en contacto. Sylvia Schmelkes (2008, 7) refiere a la interculturalidad como la relación entre los miembros de las diferentes culturas, “sosteniendo que ésta es la que se da desde posiciones de igualdad”, aspirando a una vinculación entre culturas sin asimetrías de poder. Sin embargo, en el contexto mexicano la interculturalidad se ha implementado en políticas educativas a nivel superior ubicadas en zonas indígenas, especificadas y localizadas territorialmente, por lo que las asimetrías de poder siguen presentes y constantes.

Como lo menciona Dietz (2011), la interculturalidad, en México, se implementó en la agenda política, como un discurso que redefiniera las relaciones entre Estado y los pueblos indígenas con el afán de superar las limitaciones educativas que habían tenido los proyectos anteriores al ofrecer una educación “bilingüe y bicultural” (Dietz 2011, 26). El concepto de interculturalidad se inserta en el discurso como la convivencia de la diversidad, sus relaciones y el diálogo entre saberes (Dietz 2012; Dietz y Álvarez 2014, Dietz, Mateos y Mendoza 2016). Lo que ha conllevado a que las diferencias culturales sean identificadas como derechos sociales y culturales, permitiendo así la convivencia de la diferencia, el reconocimiento, relación e intercambio de distintos puntos de vista (Huerta, 2010: 35).

Así pues, una de las limitantes de la interculturalidad es su conceptualización e incorporación en una política educativa a nivel superior. Es por ello que, uno de los desafíos de la interculturalidad es que ha establecido e incorporado como una política educativa a nivel superior, la cual se debe cumplir para satisfacer parámetros internacionales (Huerta, 2010).

Siguiendo la perspectiva de Walsh (2012), el debate en torno al concepto de interculturalidad se encuentra definido en tres aspectos relevantes. Por un lado, es

“relacional” (Walsh 2012, 63), en la cual se privilegia el intercambio entre culturas, saberes y tradiciones culturales. Aunque ésta forma de operacionalizar la interculturalidad se incorpora a lo que debe de ser y cómo debe de llevarse a cabo el concepto, no muestra la conflictividad que existe entre relaciones de poder y dominación. Empero especifica que la interculturalidad siempre ha existido de forma relacional al intercambiar prácticas y saberes (Viaña, Tapia y Walsh 2010).

Otra de las perspectivas que aborda lo intercultural desde la mirada de Walsh (2012), es la interculturalidad crítica. Ésta hace referencia a un “llamamiento de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento” (Walsh 2012, 65). Es decir, la interculturalidad es un proyecto que se construye desde la gente y no “desde arriba” (Viaña, Tapia y Walsh 2010, 78). Desde los movimientos indígenas, se puede concebir la interculturalidad como un proceso y una práctica que “rompa con la historia hegemónica de una cultura dominante y otra subordinada” (Walsh, 2009). Por lo que la interculturalidad implicaría la participación y consulta de los pueblos indígenas en la organización y planeación de los perfiles educativos y no la imposición de perfiles académicos desde una mirada convencional y occidental. Sin embargo, Viaña, Tapia y Walsh (2010) especifican que la interculturalidad crítica aún no existe y es algo que se tiene que construir.

Por último, a la otra perspectiva hacia lo intercultural se le denomina como “funcional” (Viaña, Tapia y Walsh 2010, 77), con la lógica del modelo neoliberal; ésta perspectiva se comparte en la presente investigación. Esto es, aunque si bien reconoce la diversidad cultural, ésta sólo se incorpora al interior de una estructura social ya establecida (Walsh 2012, 64). No se innova o piensa en la población indígena y en la diversidad de saberes, al contrario, la implementación del concepto busca un paliativo para re-direccionar las políticas educativas contribuyendo a la continuidad de las trayectorias educativas de los

jóvenes que habitan en las poblaciones indígenas. El discurso de la política intercultural propone una equidad de oportunidades educativas y, por tanto, la implementación de la interculturalidad sólo para una población en específico.

Siguiendo a Viaña, Tapia y Walsh (2010, 78), la perspectiva de ver a la interculturalidad como funcional para el modelo neoliberal, “reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional”. Por lo que, la conclusión de autores como Viaña, Tapia y Walsh (2010) es sostener que la interculturalidad funcional controla el conflicto étnico, incluyendo a los grupos que han sido excluidos históricamente dentro del Estado-Nación. La noción de interculturalidad como funcional para el Estado-nación, se observa en el ámbito educativo creando Universidades Interculturales situadas sólo en zonas con alta población indígena. Más aún, creadas desde la perspectiva del Estado como políticas públicas a nivel educativo superior, es por ello que retomo el concepto de interculturalidad funcional para el análisis de esta investigación.

Hubičková (2016, 15), argumenta que el concepto de interculturalidad ha implementado desde el Estado “trata el reconocimiento formal de la diversidad cultural con una educación intercultural de la cual sus contenidos están lejos de promover una verdadera participación de los pueblos indígenas”. Es decir, la interculturalidad se instaura como una política del Estado, cuya intención es el reconocimiento de la diversidad desde la mirada de la cultura occidental o mestiza como lo menciona Hubičková (2016). De esta forma, en México, diálogo sólo es fortuito entre los propios indígenas, pues “el otro, en realidad no existe más allá de situaciones de un primer contacto entre individuos que vienen de ámbitos culturales desconocidos por completo” (Schmidt-Well 2011, 47). Las Universidades Interculturales, por tanto, son el ejemplo de la interculturalización del currículo educativo y en específico, de la educación superior. Sin embargo, al ser una política gestionada y

supeditada a la Secretaría de Educación Pública, sigue perteneciendo a una mirada occidental, donde el indígena sigue siendo incorporado a la educación que el Estado destina para él.

Haciendo un recuento del capítulo, fue importante mencionar de forma breve lo que se ha escrito de las universidades interculturales para situar y delimitar la investigación al análisis de sus egresados. De tal forma se conoce lo elaborado acerca de un tema en específico y en este caso, propongo continuar con el análisis que se ha hecho acerca de los egresados de estas universidades y en particular de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla a la luz de sus trayectorias educativas y laborales. Para ello resultó importante incorporar ciertos conceptos como el capital cultural, la gubernamentalidad y la interculturalidad, que se unen y dialogan en esta investigación para dar cuenta de la incidencia de una política educativa en el curso de vida de los egresados de la UIEP. Cabe mencionar que los conceptos aquí mencionados, serán entrelazados y tejidos con los resultados del trabajo de campo, que analizo en los capítulos tres y cuatro de la presente investigación.

Una vez mencionados los elementos teóricos que retomaré, es menester contextualizar la creación de la UIEP dentro de las políticas educativas que ha creado el Estado para las poblaciones indígenas, como muestro en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

Políticas del Estado a través de la historia y la creación de las Universidades Interculturales

En este capítulo presento la historia de las políticas educativas para comprender cómo el Estado ha estructurado la educación para los pueblos indígenas. Sin embargo, no pretendo hacer un análisis exhaustivo de la creación de éstas políticas. El objetivo es recuperar algunas de ellas para identificar cómo se ha establecido la educación mediante políticas que pretenden castellanizar a los indígenas e integrarlos a un Estado-Nación, para ello realizo un breve recuento de las políticas educativas creadas para los pueblos indígenas. En segundo lugar, expongo la creación de las Universidades Interculturales como una política más que el Estado ha creado y dirigido para la educación superior en contextos con poblaciones indígenas. Por último, acoto la investigación a la Universidad Intercultural del Estado de Puebla en el municipio de Huehuetla, Puebla.

2.1 Breve recuento de las políticas educativas para pueblos indígenas en México

La historia de la educación en México se ha caracterizado por castellanizar al indígena (Aguirre y Pozas 1981) con proyectos educativos diversos para establecer una educación monolingüe y monocultural (Schmelkes 2008). La creación de políticas educativas dirigidas a poblaciones indígenas ha sido gestionada desde contextos no indígenas tomando decisiones para la implementación educativa. Ello responde a un indigenismo¹¹ crítico que no vela por un “aprecio y defensa de los valores indios” (Díaz-Polanco y Sánchez 2002, 50). Al contrario,

¹¹ Para profundizar en el tema indigenista, consultar a Aguirre y Pozas (1981); Díaz-Polanco (1978) y Villoro (1998).

la acción indigenista, siguiendo a Díaz-Polanco (1978) responde al sistema capitalista para la asimilación de lo indígena a lo nacional, siendo el indigenismo “una teoría y una práctica de Estado, particularmente excluyente y opresiva, que se aplica en Latinoamérica casi sin excepción” (Díaz-Polanco y Sánchez 2002, 50) enfatizando en la posición de toma de decisión de los que no son indígenas frente a los indígenas (Korsbaek y Sámano 2007, 196). Siguiendo el argumento de Korsbaek y Sámano (2007) las políticas dirigidas a pueblos indígenas tienen una larga historia, la cual se puede dividir en tres periodos. Los autores llaman al primer periodo: indigenismo preinstitucional, al segundo: indigenismo institucionalizado y al último gran periodo lo llaman neo-indigenismo o un indigenismo neoliberal. A continuación, elaboro cada uno de ellos.

2.1.1 Indigenismo preinstitucional

El indigenismo preinstitucional cubre el periodo de la conquista hasta la revolución mexicana y trata de resolver el problema indígena (Korsbaek y Sámano 2007). La diversidad es un factor que requiere de solución para llevar a cabo la homogeneización de la población. En el contexto de la colonia, el indigenismo responde a una evangelización y justificación cristiana, donde la política que se implementaba era segregacionista (Díaz-Polanco 1987; Rivero 2011; Korsbaek y Sámano 2007).

Como menciona Villoro (1998, 212), “el indio es no sólo el elemento alejado, sino el de inferior condición social; su lejanía es caída; su separación significa miseria y servidumbre”. Ello, debido al resultado de la estratificación de clases, ya que dentro de la jerarquía se encontraban, en primer lugar, las castas, los españoles y los criollos quienes tenían acceso al mandato económico, político y social, y en segundo lugar se encontraban los mestizos y los indígenas, entre otras estratificaciones hechas por los españoles (Rivero 2011,

74). Una vez que el mandato político se consolidó, era necesario implementar una homogeneidad religiosa, por lo que la base para sustentar dicha planificación era la educación. Una educación que dependía del clero.

Con base en ello, Solana, Cardiel y Bolaños (2001), señalan que, en el contexto de la colonia, la educación que se impartía a los pueblos indígenas tenía el objetivo de evangelizar a la población, y que ésta fuera guiada por la monarquía. Las cátedras para enseñar la doctrina religiosa eran impartidas por los misioneros de distintas órdenes evangelizadoras: los franciscanos, dominicos, y agustinos (Korsbaek y Sámano 2007; Rivero 2011; Solana, Cardiel y Bolaños 2001). Sin embargo, las doctrinas que se impartían eran ubicadas en zonas con mayor población y cercanas a las ciudades españolas, por lo que la educación evangelizadora no llegaba a las poblaciones más alejadas (Rivero 2011). Se establecieron instituciones para la impartición de cátedras, entre ellos el Colegio de Nuestra Señora de la Caridad y el de Santa Cruz de Tlatelolco (Solana, Cardiel y Bolaños 2001). Este último fue la primera institución de nivel superior para la atender a la población indígena (Rivero 2011). Una vez que la Nueva España fue constituida y la lengua española fue fundamental en las relaciones sociales, la educación se impartía en español, lo cual caracterizaba a la educación como monolingüe logrando la “eliminación de las lenguas indígenas” (Rivero 2011, 82).

Otro de los momentos importantes para este periodo fue la independencia de México en 1810, la cual buscaba la separación política del mandato español (Gómez 2001) Suceso que incurrió en que todos los habitantes del territorio mexicano sin importar su etnia o religión, fueran considerados ciudadanos, lo que permitiría que tuvieran los mismos derechos ante la ley (Korsbaek y Sámano 2007; Rivero 2011). Una de las acciones primordiales en el periodo de la educación liberal fue desvanecer el monopolio que tenía el clero en las instituciones educativas, premisas que más tarde se llevarían a cabo con la Revolución

Mexicana siendo México en una nación política separada del clero (Gómez 2001). Ya para la época del porfiriato, la educación era necesaria para el progreso y desarrollo nacional. En el siglo XIX imperó una educación mestiza, “monocultural, relegando lo diverso [...] por no considerar los conocimientos de origen étnico necesarios en una nación que deseaba desarrollarse como los países occidentales” (Rivero 2011, 84), por lo que imperó la integración a la cultura mestiza, como lo argumenta Rivero (2011), con base en una educación monolingüe y privilegiando el aprendizaje en español. En el periodo del indigenismo institucionalizado también se privilegió el aprendizaje en español, solo que con aristas diferentes e incorporando una política de integración, más que de segregación, como se podrá ver el siguiente apartado.

2.1.2 Indigenismo institucionalizado

El segundo periodo es el indigenismo institucionalizado el cual se sitúa en el contexto posrevolucionario (Korsbaek y Sámano 2007). Al igual que en el contexto independiente, la Revolución Mexicana no fue un levantamiento de los indígenas, sino de la “burguesía agraria” (Korsbaek y Sámano 2007, 200), donde los sectores populares, obreros y artesanos buscaban mejores condiciones de vida y el reconocimiento de derechos negados hasta entonces. Como señala Gómez (2001), la Revolución fue un acontecimiento con sentido nacionalista y popular. Los gobiernos posrevolucionarios reconocen el valor lingüístico en la educación, pensando en la normatividad de la educación nacional (Rivero 2011). El siglo XX fue el auge para la creación de instituciones que normarían los niveles y modelos educativos en México.

En el contexto revolucionario, la educación jugó un papel relevante, pues se buscaba una salida para el estancamiento económico, político y social en el que se encontraba el país, por lo que la educación debía “despertar las conciencias de los hombres para liberarlos” (Gómez 2001, 117). Un parteaguas para la creación de políticas educativas dirigidas hacia los indígenas se presentó en el contexto pos-revolucionario (1910), pues, aunque el país seguía siendo un mosaico de poblaciones indígenas, se pensaba en la unificación y homogeneización de la población. Sin embargo, la política educativa que imperaba en este contexto era una política de integración donde el objetivo era integrar a la población a una nacionalidad (Díaz-Polanco 1987; Rivero 2011). El problema de la integración, ya lo había dado a conocer el Dr. Manuel Gamio en 1916, enfatizando en las diferencias regionales y, por consiguiente, en los grupos indígenas que existían en la nueva nación (Aguirre y Pozas 1981).

No obstante, la castellanización implementada en el proyecto vasconcelista, el primer proyecto después de la Revolución, comenzó un oleaje de políticas educativas monolingües¹². Para legitimar dichas políticas, una de las estrategias más importantes del siglo XX en materia educativa, fue la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, encargada de ofrecer educación diferenciada por nivel educativo y modalidad (SEP 2017). José Vasconcelos fue el encargado de originar lo que hasta ahora conocemos como una educación pública en México, fomentando la lucha contra el analfabetismo y la creación de escuelas rurales, entre otras propuestas educativas que se “pensaron eran las indicadas para asimilar al indio a la vida nacional” (Aguirre y Pozas 1981, 194). Lo que conllevaría a

¹² Siguiendo a Latapí (1998), las políticas públicas relacionadas con el ámbito educativo se manifestaron en los proyectos educativos que ha tenido el Sistema Educativo Nacional. Entre ellos, el proyecto vasconcelista, la educación socialista, el proyecto “unidad nacional”, el proyecto técnico y el modernizador.

eliminar fronteras raciales y clasistas, como lo menciona Matute (2001), y pretender, por tanto, que ya no hubiera “ineptitud ancestral que se aducía como elemento que propiciaba el fracaso del pueblo mexicano para gobernarse” (Matute 2001, 175).

El proyecto vasconcelista, proponía consolidar una identidad nacional, construir en la mente de todos los habitantes nacionales y no sólo en un grupo de élite, la idea de la pertenencia de una patria, producir la imagen de una historia común entre los mexicanos y establecer una educación que sirviera como rampa para el progreso y modernidad (Ornelas, 1995). Con la atención hacia la educación para los pueblos indígenas, se crearon las primeras instituciones bilingües, pero no por ello desaparecería la monoculturalidad, al contrario, los estudiantes, como menciona Rivero (2011, 87), fungirían como promotores del conocimiento occidental en sus propias poblaciones. Siguiendo a Ornelas (1995), la relevancia del proyecto que encabezaba José Vasconcelos se visualizó con las campañas de alfabetización; con el programa de escuela rural que consistía en centros educativos llamados “casas del pueblo” (Aguirre y Pozas 1981, 195), cuyas enseñanzas también se dirigían a los adultos con el fin de un mejoramiento a las comunidades indígenas.

En estas casas del pueblo se incluía la alfabetización, castellanización, prácticas de agricultura, pequeños oficios, economía doméstica y desarrollo de la vida social. Al igual que el modelo de misioneros de la Nueva España, donde los primeros maestros rurales fueron de manera voluntaria, los encargados de impartir clases en éstas casas del pueblo también participaban de forma voluntaria, convirtiéndose en misioneros culturales (Rivero 2011, 87), con la finalidad de implementar un desarrollo en las comunidades y formar a nuevos profesores que se ubicaran en las zonas rurales.

Otro aspecto importante en materia educativa fue la misión cultural integrada por un grupo de maestros que proporcionaban alguna orientación profesional en aras de “enseñar en

español y las costumbres occidentales” (Rivero 2011, 88). Las casas del pueblo fueron un parteaguas para la educación indígena, ya que la educación iba dirigida a las masas y no a las élites (Ornelas 1995). A demás se crearon modelos educativos como las normales rurales, las escuelas regionales campesinas y la casa del estudiante indígena, siempre con la intención de integrar a la población a un Estado-Nación, con la intención de castellanizar a la población (Ornelas 1995). No obstante, como lo menciona Aguirre y Pozas (1981, 202), las misiones culturales y las escuelas rurales tenían un funcionamiento ligado a la cultura occidental, más no en la indígena.

El segundo proyecto educativo cuyo propósito se dirigía a los indígenas, campesinos y obreros fue la educación socialista. Como menciona Latapí (1998) se hacía hincapié en una educación popular, obligatoria, gratuita, laica y universal. El predominio estaba en la capacitación para el trabajo, en el utilitarismo educativo y la subsistencia académica. Poniendo énfasis en la educación hacia grupos populares, creando escuelas regionales campesinas.

De 1942 a 1970, Latapí (1998) señala que el proyecto de “unidad nacional” puso énfasis en la formación de las clases medias. Sin embargo, se logró una nueva cruzada contra el analfabetismo, atendiendo las demandas de la población. Se tenía una mayor conciencia de la existencia de una sociedad desigual y analfabeta, además del pluralismo lingüístico del país. Dado lo anterior, se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI) encargado de atender las problemáticas sociales en las poblaciones indígenas, la educación seguía en pro de la alfabetización y con la idea de incluir a las comunidades indígenas a la nación (Aguirre y Pozas 1981; Rivero 2011). Se trata, por tanto, de “mexicanizar al indio y el indio deberá dejar de ser lo que es para integrarse a la nación mexicana, como un ciudadano más, producto del indigenismo” (Korsbaek y Sámano 2007, 206). Argumenta Rivero (2011) el declive de éste

Instituto, después de 55 años de existencia, por las fallas de gestión en los estados donde se implementó, debido a que en algunos estados de la república los alumnos desertaban y en otros faltaban profesores bilingües, ya que sólo hablaban español ante una población que solo hablaba su lengua.

En 1978, se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) con el afán de “desmontar los modelos masivos y uniformizantes, y aceptar la realidad de que es necesario adaptar el servicio a la población, en lugar de esperar que sea la población la que se adapte al servicio” (Shmelkes 1998, 179). Sin embargo, dicha adaptación a una escuela inclusiva y equitativa (SEP, 2018) subsumiría a estrategias gubernamentales para continuar integrando a los indígenas a una nación aparentemente homogénea. Como lo menciona Rivero (2011, 99), “la educación sigue siendo principalmente monocultural y monolingüe”. Siguiendo lo anterior, en 1989 se dio a conocer el Programa para la Modernización Educativa (PME), siendo una de las respuestas gubernamentales para el mejoramiento del Sistema Educativo Nacional enfatizando en el avance científico y tecnológico. En 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) se enmarcó una articulación entre la escuela y la comunidad siendo la descentralización de la educación su mayor objetivo (ANMEB, 2017). Esto significó que el gobierno federal y las entidades federativas participaran en conjunto para el desarrollo local y por lo tanto nacional (Schmelkes 1998).

Empero ¿por qué hablar de descentralización? Porque repercute en dar autonomía y reconocimiento a las entidades federativas para crear e innovar estrategias específicas en la gestión educativa propia de cada entidad. Sin embargo, tenía sus límites puesto que la iniciativa de la descentralización fue gestionada en el centro del país lo que llevó a los gobiernos estatales a aceptar ser sólo operadores de las políticas que se dictaban en el centro (Fierro, Tapia y Rojo 2009).

Es por tanto que las gestiones a nivel educativo, se han implementado con la base de un indigenismo, donde se toman y deciden las gestiones educativas para incluir, integrar o mexicanizar al indígena a un Estado-Nación. Si bien, el periodo del indigenismo institucionalizado terminó con la desaparición de Instituto Nacional Indigenista (INI) (Korsbaek y Sámano 2007 y Rivero 2011), el fin del indigenismo se pone en entredicho con la creación de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), la cual sería una nueva sede encargada de los pueblos indígenas del país, ya que no se ha cambiado “la política paternalista y asistencialista que ha caracterizado al indigenismo de Estado de viejo cuño” (Korsbaek y Sámano 2007, 213), sólo se ha incorporado de diferentes maneras en la historia para continuar incorporando a los indígenas al pensamiento occidental. Ello también se hace visible en el tercer periodo de políticas indigenistas: el neoindigenismo. El cual según Korsbaek y Sámano, recupera nociones y aristas del indigenismo preinstitucional e institucionalizado. Sin embargo, la política que plantea el neoindigenismo no es integracionista como éste segundo periodo, sino apuesta por una política de reconocimiento, como doy cuenta a continuación.

2.1.3 Neoindigenismo

Por último, el tercer periodo es el neoindigenismo (Korsbeak y Sámano 2007). Éste se incorpora con la llegada del neoliberalismo como corriente económica y política. El neoindigenismo, como lo mencionan Huerta (2018), Korsbeak y Sámano (2007), es una posición de los no indígenas frente al problema indígena. Es decir, el integrar a los indígenas a una sociedad nacional implementando políticas como las educativas, para llevar a cabo su asimilación. Sin embargo, las políticas neoindienistas siguen siendo creadas desde una visión occidental y desde el Estado. Lo que caracteriza a éstas políticas según Rivero (2011, 100),

es la relación entre el Estado y los indígenas. El ideal es superar el monolingüismo “incorporando la opinión y las necesidades educativas de los indígenas”. Las políticas educativas que se implementan en el auge del nuevo indigenismo, ya no son, en el discurso, de inclusión hacia un Estado-Nación, sino de reconocimiento a la diversidad cultural (Rivero 2011).

La consigna del Estado benefactor se hacía presente al proporcionar las bases para una igualdad de oportunidades mínimas sin afectar la estructura de clases (Bottomore y Marshall 1998), lo cual permeaba en el naciente modelo de desarrollo, el neoliberalismo. Hacia los años ochenta, cambia la interacción entre el Estado y la sociedad; los derechos sociales se reducen a prestaciones y la política que impera es de redireccionamiento de los derechos hacia grupos focales, como las mujeres o los indígenas (Bottomore y Marshall 1998). Con base en lo anterior, se crearon nuevas instancias para gestionar políticas sociales focalizadas. Un ejemplo de ello, es el acceso universal a la educación (Zenteno y Solís 2006).

Estas políticas respondieron a demandas económico, políticas y sociales, tanto internacionales como nacionales, además del clientelismo suscitado por el modelo de desarrollo neoliberal, llevó a la creación de políticas públicas asistenciales que mitigaran las desigualdades sociales (Agudo 2015; Bardach 1998; Cabrero 2000). Asimismo, los movimientos sociales como los indigenistas, estudiantiles, feministas, ecologistas que tenían de común la búsqueda de una “política de la diferencia” buscaban el reconocimiento de “prácticas culturales específicas” (Dietz 2012, 33). Fue el auge de movimientos multiculturalistas que buscaban la equidad en el acceso a oportunidades mediante políticas sociales, entre ellas, el acceso universal a la educación (Dietz 2012, 33, Zenteno y Solís 2006, 517) que legitimó la descentralización educativa y la creación de nuevos modelos educativos.

Las estrategias políticas internacionales que implementaban el reconocimiento de la diversidad cultural, como las estrategias nacionales que se estipulaban en las reformas constitucionales, así como las demandas de las poblaciones indígenas, como movimientos sociales, entre ellos el zapatista que se originó 1994, mostraban un interés por las desigualdades sociales en las poblaciones indígenas donde se buscaba su reconocimiento y respeto (Tipa 2017). El levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) ejemplificaba la inconformidad del silenciamiento de los pueblos indígenas. Además de ser un parteaguas para retomar el tema del indigenismo en la agenda política y pensar en el reconocimiento de una pluralidad étnica, ya que se cuestionaba lo hasta entonces legitimado, es decir, una educación monolingüe. Entre las demandas de dicho movimiento estaba la exigencia de una educación integral indígena que entre sus premisas buscaba la enseñanza en su propia lengua (Bartolomé 2006; Martínez 2015; Tipa 2017).

La educación, por tanto, ha sido uno de los aspectos más relevantes para legitimar un Estado-Nación y lograr una integración nacional, con base en el reconocimiento de la diversidad cultural. Para facilitar su unificación, “desindianizar” a la población e implementar una educación con contenidos y modalidades derivadas de la “cultura occidental” (Bonfil 1990, 175). Por el motivo de la unificación nacional, se han creado diversas instancias gubernamentales para el reconocimiento de la población indígena en aras de integrarlos a un Estado-Nación, basadas en proyectos educativos que reconocieran la diversidad cultural (CDI 2012). Sin embargo, los proyectos educativos indigenistas se implementaron con políticas integracionistas anulando la capacidad de decisión de los pueblos indígenas (Bonfil 1990, 175; Vázquez 2010, 167).

Por lo anterior, la agenda política enfatizó en proyectos educativos que implementaran el respeto a la diversidad cultural y la creación de nuevos modelos educativos

que se adaptaran al contexto diverso del país, atendiendo las necesidades regionales con un enfoque “intercultural” (PND 2001). Los jóvenes de sectores rurales “quedaban excluidos de los espacios educativos” (Deance y Vázquez 2010) al no haber oportunidades formativas que coadyuvaran a que las trayectorias educativas de los alumnos continuaran hasta el nivel superior.

Como lo menciona Huerta (2018), el modelo educativo intercultural y la creación de las Universidades Interculturales creadas desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), busca una relación entre mestizos y pueblos indígenas a través de un enfoque intercultural al no privilegiar un grupo social por encima de otro, favoreciendo de tal forma el diálogo entre ambos. Sin embargo, las Universidades Interculturales son una política gubernamental, por lo que hay que explicitar cómo fue creada, bajo qué termino se creó y cuáles fueron los motivos para su implementación en la agenda política. Ello mostraré en el siguiente apartado.

2.2. Un nuevo modelo educativo desde la gubernamentalidad del Estado

La Secretaría de Educación Superior es el órgano que rige los temas educativos a nivel nacional. El marco normativo en el que se suscribe la reglamentación y formas de operación de la educación en México, es decir, el Sistema Educativo Nacional que rige la Educación Básica, Educación Media Superior y la Educación Superior se fundamenta, a nivel nacional, es la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) con base en el artículo 3° constitucional. Así mismo, el marco normativo de la educación en México, también se sustenta en la Ley General de Educación (LGE) y en la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, para el caso de la Educación Superior. Estos órganos legitiman los cambios y estrategias, así como la diversificación, diferenciación y segmentación del sistema educativo, lo cual produce una heterogeneidad de modelos educativos (Tedesco 1983).

A nivel Internacional, lo referente a la educación es estipulado por los tratados de la United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO, por sus siglas en inglés) así como en la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Esta última establece en el convenio 169 firmado en 1989, el reconocimiento a la diversidad cultural, favoreciendo la capacitación productiva con la creación de programas educativos relacionados a su contexto regional (OIT 1992, 16). Otro organismo internacional que incide en la gestión de la educación superior es el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Sin embargo, el marco normativo que sustenta la educación en México no puede asegurar la desaparición de las desigualdades sociales y educativas, sino que son órganos que gestionan las bases para pensar en las políticas educativas que se establecen en cada país, para el caso internacional, y las formas de operación del sistema educativo, para el caso nacional. En el caso de México, una de las respuestas del gobierno Federal para subsanar las desigualdades educativas fue la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), estipulada en el Diario Oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el año 2001. Entre sus políticas educativas y proyectos novedosos se encuentra un modelo intercultural innovador, flexible y no convencional, tal es el caso de las Universidades Interculturales. Concordando con Huerta (2018), las Universidades Interculturales son políticas públicas a nivel educativo que entretejen acuerdos desde organismos internacionales, nacionales como las entidades federativas y el gobierno mexicano y de una historicidad de luchas y movimientos indígenas.

Estas universidades son un proyecto establecido en el Plan Nacional de Desarrollo (PND), en el año 2000, durante el sexenio de Vicente Fox (2000-2006), con la intención de atender las necesidades regionales innovando el término de interculturalidad en la agenda

política de la educación superior. La atención se concentra en las instituciones de educación superior para contribuir a la equidad de oportunidades para la población indígena (Deance y Vázquez 2010). Por lo que el reto educativo para ese sexenio fue diversificar los modelos de estudio y llevar una educación de equidad y calidad a las zonas donde antes no se tenía acceso a este nivel educativo, pues las instituciones de educación superior existentes en ese momento, se encontraban alejadas de muchas otras zonas con alta población indígena.

Las Universidades Interculturales son parte de las Instituciones de Educación Superior (IES) que componen a la Subsecretaría de Educación Superior. Dentro de éstas Instituciones se encuentran las Universidades públicas federales, las Universidades públicas estatales, las Universidades públicas estatales con apoyo solidario, Institutos tecnológicos, Universidades tecnológicas, Universidades politécnicas, Escuelas Normales Públicas y otras instituciones públicas como la Universidad Autónoma de la Ciudad de México y el Colegio de Postgraduados, entre otros (SEP 2018).

Siguiendo a Hernández-Loeza (2017) no sólo las Universidades Interculturales (UI's) responden a la atención educativa para estudiantes indígenas. Hay distintos programas como el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas (PIAI) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México (UIA), el Programa Indígena Intercultural del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y el Programa de Liderazgo Jóvenes Indígenas de la Universidad de las Américas-Puebla (UDLAP). El mismo autor, Hernández-Loeza (2017) especifica otras Instituciones interculturales de Educación superior al margen del

Estado, como el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED), la Universidad Comunal Intercultural Cempoaltépetl (UNICEM), el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) y la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR).

El nuevo modelo educativo con enfoque intercultural, fue creado como un organismo público descentralizado estatal, pero sigue regida por el gobierno federal, siendo éste quien promueve los programas educativos de dichas universidades desde el centro a las periferias, hacia los territorios marginados y con alta población indígena (Casillas y Santini 2006). Aunque el marco normativo que sustenta dichas universidades establece que son un órgano descentralizado del Estado, con personalidad jurídica propia, así como una autonomía de gestión (Tedesco 1983), la figura del Estado sigue presente, desdibujándose de éstas instituciones, percibiendo un posible abandono del mismo (Mitchell 2015) o un “adelgazamiento” (Agudo 2015, 55) en su gestión.

Es decir, la descentralización está mediada por el centralismo del gobierno federal en aras de una unidad nacional (OCDE, 2009). Retomando el análisis de Agudo (2015, 62) acerca de las políticas y su descentralización, es necesario concebir ésta última como una estrategia que “permite introducir una forma de gobierno indirecto a escala local y regional”. Las Universidades Interculturales como política pública descentralizada funge como una estrategia del gobierno para actuar a distancia teniendo relación y conocimiento de aquellos que están en la periferia (Das y Poole, 2004), en “esferas” que, en el discurso, conservan su “autonomía formal” (Rose, 2006: 148). Sin embargo, la gestión, administración y resultados son parte de un aparato centralizado, como lo es la Secretaría de Educación Pública.

Por lo que, la creación de dichas universidades parte de una visión desde ‘afuera’ del entorno comunitario y desde ‘arriba’, es decir, desde los ámbitos gubernamentales y no desde

el contexto de la comunidad (Dietz 2015). Desde la perspectiva estatal, el nuevo modelo educativo es un programa federal y desde la perspectiva federal, es una institución estatal apoyada con recursos de forma solidaria y la cual tiene que rendir cuentas de los avances y logros obtenidos (Salmerón 2017). La política educativa con enfoque intercultural fue creada, gestionada y autorizada desde el Estado, pues “resulta evidente que se niega toda posibilidad de que los pueblos indígenas puedan coordinar sus propias instituciones educativas vinculadas al Sistema Educativo Nacional” (Cerdeña 2007, 101).

Sostengo, al igual que Huerta (2018, 100), que las Universidades Interculturales como política pública, al ser parte de las tantas políticas gestionadas y dirigidas para la educación indígena, son parte de una gubernamentalidad estatal en la sociedad actual. Este arte de gobernar se hace presente a través de un “conjunto de instituciones, procedimientos, cálculos y tácticas [...] que tienen por objetivo a la población [Indígena]” y su regulación. Una de las estrategias implementadas para llevar a cabo el encuentro entre culturas diversas¹³ es la castellanización de la población y el incorporar a los indígenas a un Estado-Nación, como ha sucedido en la historia de México. Un ejemplo de ello, es institucionalización de la interculturalidad en un modelo educativo a nivel superior, en aras de coadyuvar un “orden social y político” (Agudo 2015, 42).

Concordando con Gómez (2015), en la historia de la educación en México y en la implementación de las políticas educativas, la cultura dominante ha necesitado de un intermediario para la castellanización de la población indígena, la alfabetización, su integración a un Estado-nación y a un conocimiento occidental. Cabe recordar la breve

¹³ Se piensa aquí el encuentro entre culturas no de forma horizontal, sino a través de relaciones de poder jerarquizadas, donde el gobierno y la regulación hacia las poblaciones indígenas se hace presente a través de la educación.

historia de las políticas educativas en México recapitulado en el capítulo segundo de este trabajo. Los personajes que fungían como mediadores, según Gómez (2016) eran los misioneros de distintas órdenes quienes se encargaban de la evangelización y castellanización de las poblaciones. Aunado a los profesores o promotores que se incorporaron a las casas del pueblo, a la educación rural, a la casa del estudiante indígena, entre otras, cuyo fin era “la integración de las comunidades indígenas” (Rivero 2011, 97). Estos misioneros, profesores, promotores entre otros, estuvieron en medio de dos dimensiones: la nacional o la dominante y la local (Gómez, 2015). Cuyo fin de la mediación en las políticas educativas en el indigenismo pre-institucional y el indigenismo institucionalizado era la imposición de una cultura dominante hacia otra y la integración de la población local a una nacionalidad aparentemente homogénea (Dietz 2012, 118; Calderón y Martínez 2012, 121).

La interculturalidad que se hace presente en este nuevo modelo educativo, resulta ser funcional para el Estado como lo menciona Walsh (2012), pues no se gestiona una interculturalidad en todas las instituciones de educación, más bien instaurada en una Institución de Educación Superior como modelo educativo innovador “pensadas para indígenas y para abordar temas indígenas” (Viaña, Tapia y Walsh 2010, 85). De esta forma postulo que las Universidades Interculturales fungen como una estrategia del Estado y un “nicho” (Trouillot 2011, 139) educativo que incide en las trayectorias educativo laborales de los egresados de la UIEP, a la luz de continuar controlando las trayectorias formativas de los jóvenes indígenas y creando intermediarios culturales entre las instituciones gubernamentales y las poblaciones indígenas.

Por lo tanto, en México, la política educativa con enfoque intercultural “se ha reducido a aquella destinada a grupos indígenas, pero en estricto sentido, la educación para la interculturalidad no es tal, si no está dirigida a toda la población” (Deance y Vázquez 2010, 38). La interculturalidad, se relega a la creación de un nuevo tipo de universidad ubicada en contextos indígenas dirigiendo en diálogo de saberes y la convivencia de la diversidad sólo para quienes cursan en dichas instituciones, y no dirigiendo una posible interculturalidad al conjunto del Sistema Educativo Superior. Las universidades interculturales, por tanto, fueron ubicadas en zonas con alta población indígena diversificadas y distribuidas en donde no existían instituciones de educación superior que permitiera a los alumnos a continuar con sus estudios y en zonas con alto índice de pobreza (Dietz 2015; Dietz y Mateos 2011).

Las universidades con enfoque intercultural están situadas en zonas lejanas al centro de la entidad en aras de que la población situada en estas entidades pueda asistir a estas universidades. Se piensa por tanto en la distancia que los estudiantes tendrían que recorrer de su lugar de origen a un centro educativo en el centro de la región. Además, el modelo educativo de dichas universidades no es convencional lo que supone que cada universidad tiene un modelo educativo contextual (Ávila y Ávila 2016; Dietz y Mateos 2011). Cabe destacar que éstas universidades no se dirigen específicamente a jóvenes indígenas, pues uno de sus propósitos es “ofrecer una pertinente educación tanto a jóvenes de origen indígena como de otros sectores sociales interesados en impulsar el desarrollo de los pueblos indígenas” (Hubicková 2016, 27). El modelo educativo intercultural es denominado no convencional, pues la oferta educativa que tiene se dirige al conocimiento tradicional indígena como lo menciona Hubicková (2016), además que incorporar en su currículo, como materias obligatorias, las lenguas originarias del contexto social donde se sitúan, lo cual no sucede en las universidades convencionales.

Actualmente existen 12 universidades Interculturales en el país. La Universidad Autónoma Indígena de Sinaloa (UAIS), fue creada en el año 2001, cuenta con tres sedes; la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) con una sede, fue aprobada en el año 2003; Para diciembre del mismo año se decretó la creación de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) con cuatro sedes. En 2004, se creó la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) con cuatro sedes. En el año 2006 la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) con dos sedes; en el mismo año se firmaron los decretos de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM) con dos sedes y la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO) con una sede.

En el año 2007 se decretó la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG) con una sede; en el año 2011 la Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UISLP) con once sedes; Un año después se firmó el decreto para la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UIEH) con una sede (Casillas y Santini 2006; SEP 2017) Por último, en el año 2006, se firmó la creación de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) ubicada en el municipio de Huehuetla, con una sede. Esta Institución será el eje para el análisis de ésta investigación.

Figura 2. Ubicación de las Universidades Interculturales en México¹⁴



Fuente: Tesis doctoral de Hernández-Loeza

Estas universidades se crearon con el afán de contextualizar el modelo educativo a la región donde estuvieran situadas. Por lo que cada una de las sedes tiene distintas formas de operación y diversos contenidos institucionales donde predomina “un nuevo modelo de formación orientado al diálogo entre culturas y favoreciendo la incorporación de estudiantes indígenas a la educación superior (ANUIES 2006, 22). La vinculación de saberes con la comunidad (Bertely 2011; Casillas y Santini 2006; Dietz 2012; Mato 2009; Schmelkes1998), se piensa como el vínculo gradual entre el conocimiento adquirido en dichas universidades y su aplicación en la comunidad en aras del desarrollo regional, siendo ésta la característica que define el discurso de la pertinencia de un modelo educativo intercultural (Dietz 2017; Luna 2017). La vinculación entre comunidad y campo educativo se estableció en la creación

¹⁴ El autor Hernández-Loeza retomó el mapa de la República Mexicana de la página del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) ubicando el logo institucional de cada una de las sedes de la Universidad Intercultural en las entidades donde se ubican.

de programas educativos diversos para cada universidad y región donde están localizadas estas universidades.

Las funciones sustantivas de la Universidad Intercultural se basan en tres aspectos relevantes para la educación: la docencia, la investigación y la vinculación con la comunidad (Deance y Vázquez 2010; Mateos 2015). La vinculación es considerada un aspecto relevante, pues en lo estipulado desde el modelo educativo se considera que los “jóvenes se relacionan con grupos, asociaciones, instituciones y actores que se dedican a actividades que recuperan y defienden prácticas y saberes comunitarios” (Mateos 2015, 75). Los estudiantes, desde el discurso del modelo intercultural, se vinculan con sus comunidades y comparten el conocimiento que adquieren en el aula mediante la planificación de proyectos comunitarios. Sin embargo, la vinculación con la comunidad deriva de un presupuesto institucional, donde se observa si ésta se lleva a cabo o no en las trayectorias educativas y laborales de quienes estudian y egresaron de dicha institución. Es decir, si el discurso se cumple en las prácticas y cotidianeidad de la población estudiantil.

El diálogo de saberes, según Luna (2017:136) se hace presente en los conocimientos y “prácticas culturales” que convergen en el espacio educativo y se enmarcan en un diálogo de saberes entre el “aula” y el “campo”. Este es uno de los fines por los cuales fue creada la universidad con enfoque intercultural, pues se busca “preparar a los jóvenes y adultos indígenas para que sean agentes activos de transformación de su entorno” (Deance y Vázquez 2010, 38) y canalizar sus conocimientos a la atención y respuesta de problemas contextuales y emergentes, situando sus prácticas en un contexto en específico. Si bien, la implementación de una institución educativa es fundamental para continuar con trayectorias educativas de los alumnos, este beneficio educativo se complejiza cuando el currículo de cada universidad se implementa con base a dar respuesta a los problemas locales de cada región, aislando y

ubicando a los alumnos en nichos de conocimientos locales que sólo puedan ser aplicados en comunidades indígenas para atender problemas indígenas. La especialización en carreras no convencionales cuyo objetivo es el intercambio de saberes entre alumnos y comunidad es una de las características del arte de gobernar (Agudo 2015; Foucault 1991).

Siguiendo a Trouillot (2011, 151) el “aislamiento” de dichos saberes genera la producción de sujetos individualizados que son “moldeados” y “modelados” para su gobernanza, siempre identificados como “indiferenciados, pero específicos”. Es decir, identificar, señalar y “aislar” territorialmente a los indígenas para mantenerlos en un nicho (Trouillot 2001, 151) mediante planes y programas de estudio institucionalizados como interculturales, moldean a los indígenas con determinados conocimientos para clasificar y regular su posición dentro de la sociedad (Hale 2007).

Es por eso que en el caso de las Universidades Interculturales se puede plantear el análisis de Miller y Rose (2008, 34), al ser analizada como una “tecnología de gobierno”. Es decir, de mecanismos por los cuales el ejercicio del poder se hace presente llevando a cabo el arte de gobernar para disciplinar a la población a distancia (Foucault 1991, 2006) y continuar reproduciendo el orden social que conlleva integrar a los indígenas dentro del conocimiento occidental. Ello con la finalidad de responder a las problemáticas que surjan en el contexto donde cada universidad se encuentre, coadyuvando al desarrollo mismo de la comunidad¹⁵ (Luna 2017, 143). De tal forma, obtienen egresados que solo se puedan vincular en espacios donde sea útil su conocimiento formativo o ingresar a lugares donde su formación no sea

¹⁵ Bertely (2011, 67) citando a Hobsbawm (1933) y Anderson (1993) argumenta que las comunidades, ya sean nacionales o étnicas, implican de alguna manera límites y fronteras, las cuales suponen comunidades imaginadas o inventadas. Siguiendo el argumento de Anderson (1993) quienes habitan en una comunidad, se conectan con personas que nunca han visto a través de lazos imaginados. Además, las comunidades, como las étnicas, se distinguen por el estilo en el que son imaginadas, pues sin importar la desigualdad o la explotación que pueda existir, se imagina un “compañerismo profundo y horizontal” (Anderson 1993, 25).

reconocida, poniendo en cuestión uno de los aspectos fundamentales por los que fue creada la universidad: el diálogo de saberes. Por lo que la convivencia entre la diferencia cultural pareciera que solo se lleva a cabo entre indígenas.

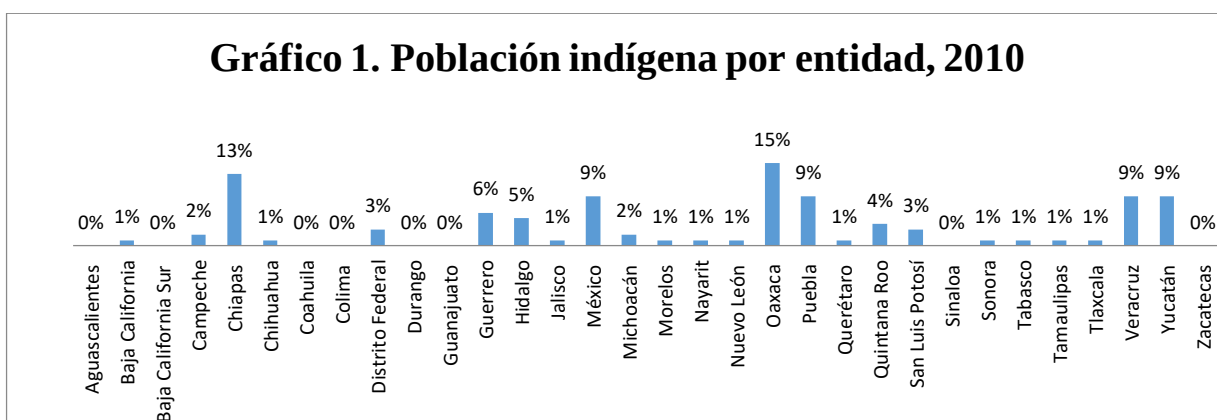
La creación de las Universidades Interculturales se descentralizó a cada región donde la población indígena fuera mayoritaria. Aunque cada sede se incorpora a la Secretaría de Educación Superior, sus planes y programas, así como su historia y su gestión son diferentes, pues cada una se sitúa y apropia del contexto donde están ubicadas. De tal forma que ésta política al ser situada contextualmente, tiene efectos diversos en cada población, pues siguiendo a Agudo (2015) al ser construidas y conducidas por personas reales sus efectos son imprevisibles.

2.3 Universidad Intercultural del Estado de Puebla

La Universidad Intercultural del Estado de Puebla es una de las Universidades Interculturales creadas como política pública para atender a los jóvenes en contextos indígenas. Es una de las 11 Universidades Interculturales que se encuentran en funcionamiento y que son parte del Sistema de Educación Superior. Al ser un órgano descentralizado (Salmerón 2017) las operaciones y gestiones bajo las que opera la Universidad tienen una constante vinculación con el gobierno federal y estatal, por lo tanto, se sitúa en el organigrama de las Instituciones de Educación Superior gubernamentales y se aleja como lo menciona Hernández Loeza (2017, 225) de las Instituciones no gubernamentales, “buscando alianzas con universidades convencionales tanto nacionales como internacionales”. Sin embargo, cada Universidad Intercultural opera bajo distintas lógicas dependiendo del contexto en el que se ubique y del proceso histórico de su creación y ubicación.

2.4.1 Creación de la UIEP en el municipio de Huehuetla, Puebla

Puebla es uno de los 32 estados que conforman la república mexicana. Colinda con las entidades federativas de Hidalgo, Tlaxcala, Veracruz, Oaxaca, Guerrero, Morelos y el Estado de México. Además, de situarse entre los Estados con mayor población indígena, al tener un 9%, al igual que entidades federativas como el Estado de México, Veracruz y Yucatán (Véase Gráfico1).



Fuente: Elaboración propia con datos del Catálogo de localidades indígenas 2010 en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

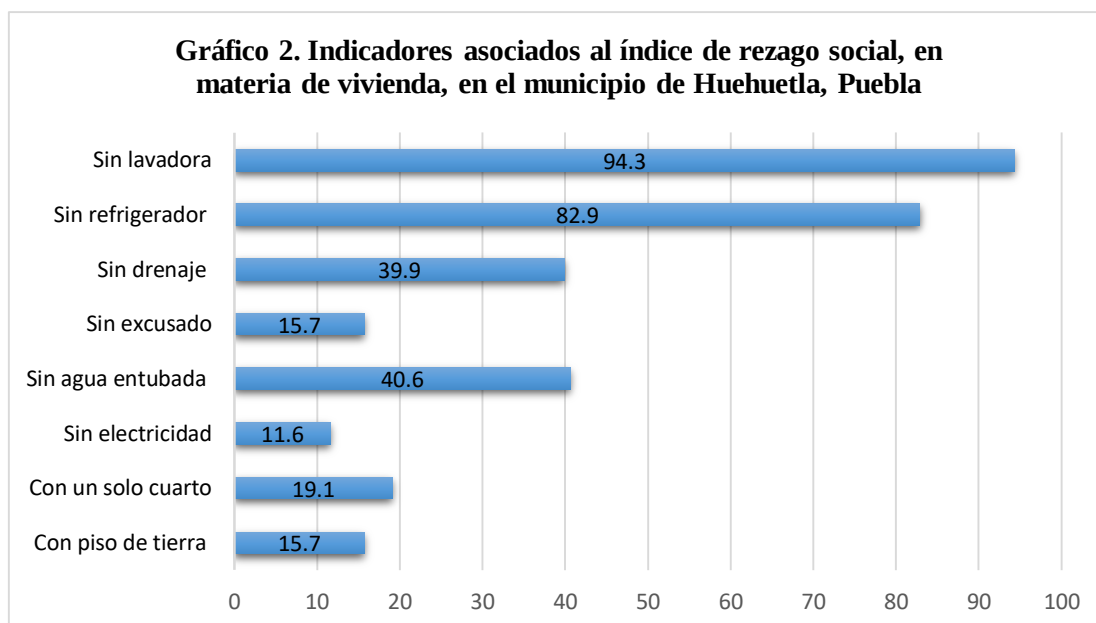
Las Universidades Interculturales se instauraron en Estados con alta población indígena, tal fue el caso del Estado de México, Chiapas, Hidalgo y Veracruz entre otros. Lo que fungió como punto de partida para ubicar a una de las Universidades Interculturales en el Estado de Puebla al tener cerca de 601, 680 habitantes de 5 años y más que hablan una lengua indígena (INEGI 2010). Siguiendo a Hubicková (2016), en Puebla se ubican varias regiones como la Sierra Norte de Puebla, Valles de Atlixco y Matamoros, La Mixteca, Valle Poblano, Valle de Tehuacán y Llanos de San Juan y San Andrés, en los cuales hay 217 municipios. La Universidad Intercultural está ubicada en la Sierra Norte de Puebla, dividida en 68 municipios donde se encuentran poblaciones indígenas cuyo “marco lingüístico” (Deance

y Vázquez 2010, 41) es el totonaco y el nahuatl¹⁶ como lenguas originarias y el español como segunda lengua.

La Universidad Intercultural del Estado de Puebla está ubicada en la localidad de Lipuntahuaca, en el municipio de Huehuetla y es parte de la Sierra Norte de Puebla. Siguiendo a Deance y Vázquez (2010), Lipuntahuaca se encuentra a 5 kilómetros de la cabecera municipal, donde se sitúan comercios y tiendas que hacen posible la confluencia de transporte y movilidad.

Para contextualizar el municipio de Huehuetla, Puebla con datos estadísticos, según datos del informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social en 2015 con base en el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), hay una población total de 15, 689 personas, de las cuales, el 56% es una población femenina y el 54% es una población masculina (CONEVAL 2015). En efecto, es menester observar la desigualdad social en este municipio, ya que temas como la pobreza y la distancia geográfica son aspectos relevantes que se hacen presentes en la cotidianidad de las personas y, por tanto, contextualizan parte del origen social de quienes viven y habitan cerca de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. A continuación, en el gráfico 2, se muestran algunos indicadores básicos asociados al índice de rezago social en materia de vivienda para el municipio de Huehuetla:

¹⁶ Haciendo referencia a Deance y Vázquez (2010), existen diversas variantes de náhuatl. Por ejemplo, en el sur de Veracruz de habla nahua y en Huehuetla y municipios colindantes se usa la vertiente nahuatl. Aunque cabe destacar que por la movilidad que ha existido, se pueden encontrar diversas vertientes en una misma localidad.

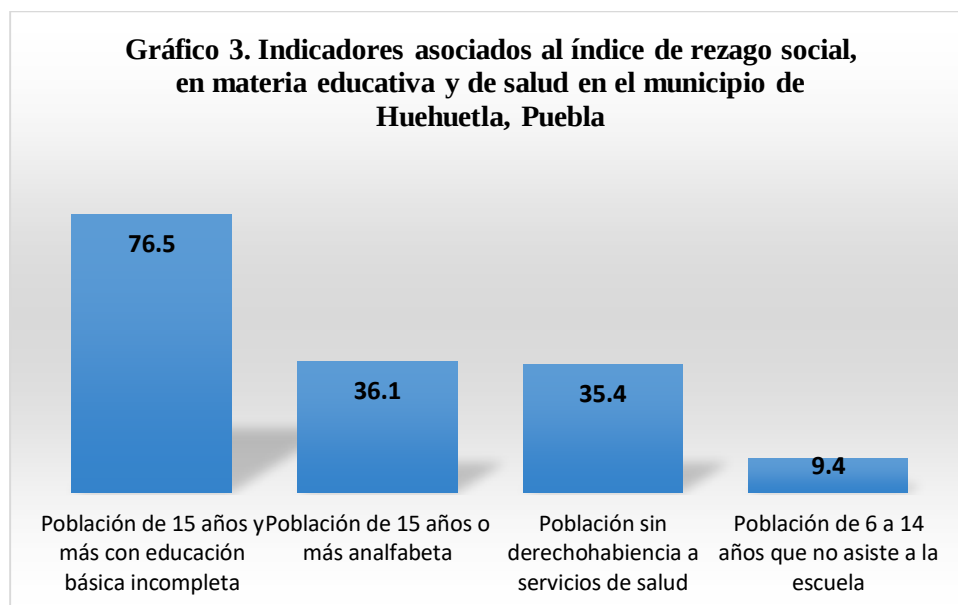


Fuente: Elaboración propia con datos recuperados del Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social, 2015, por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL).

Las desigualdades regionales son vistas como un cierre social hacia la población indígena, que “generalmente se encuentra ubicada en zonas rurales que se caracterizan por vivir en condiciones precarias en materia de educación, vivienda, infraestructura y servicios básicos” (PNUD 2010,16). Los indicadores para contextualizar las desigualdades y carencias en las viviendas de Huehuetla fueron respecto a los servicios básicos con lo que cuentan las viviendas. El drenaje, la energía eléctrica, el refrigerador, el excusado, en nuestros días son bienes indispensables que necesita todo ser humano para sobrevivir, y que como se ha observado, hay una significativa proporción de la población que no cuenta con éstos bienes para la sanidad personal y comunitaria.

Por otra parte, también es importante contextualizar el municipio de Huehuetla en materia educativa y de salud, pues según datos del CONEVAL (2015) el grado promedio de

escolaridad de la población de 15 años o más es de 4.6%, lo que muestra un rezago social en materia educativa como se puede dar cuenta en el Gráfico 3.



Fuente: Elaboración propia con datos recuperados del Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social, 2015, por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL).

Se observa en el último gráfico que el 76. 5% de la población de 15 años y más tiene una educación básica incompleta, además de que el 35. 4% de la población no es derechohabiente de servicios de salud. Al igual que los servicios básicos de vivienda, los indicadores de educación y salud son una pieza fundamental para observar la desigualdad social que existe en el municipio de Huehuetla, Puebla. Pues la población que habita ahí son ciudadanos que formalmente tienen los mismos derechos y obligaciones. Sin embargo, como se ha mostrado, padecen de injusticias y desigualdades sociales en elementos básicos que se hacen presente en la vida cotidiana, no sólo en términos de bienes tangentes, sino también educativos y en materia de salud.

Huehuetla colinda con los municipios de Olintla, Zozocolco de Hidalgo, Jonotla, Ixtepec, entre otros. Estos municipios se caracterizan por ser regiones campesinas, cuyos

principales productos son el maíz, frijol, plátanos, naranjas, papaya y chile que son destinados al autoconsumo. En tanto que el café y el mamey son producidos para su comercialización (Deance y Vázquez 2010; Hubicková 2016).

Describiendo un poco el contexto del municipio de Huehuetla, las altas temperaturas en la primavera/verano es la primera característica de la región. Además, de los grandes paisajes que se dejan entre ver al subir y bajar la sierra nororiental de Puebla, con sus caminos aún de tierra, afectados y embachados por las torrenciales lluvias que caen a tal grado de formar cascadas en la carretera. Los paisajes y animales que se ven en el voladero de la sierra dan la bienvenida a una localidad muy apartada de la ciudad de Puebla, colindado con el Estado de Veracruz. En este escenario se observan algunas gallinas, guajolotes y animales de ganadería que en ocasiones suelen afectar el tráfico vial para llegar al municipio de Huehuetla.

Otra de las cosas naturales que caracteriza a esta localidad es la fuerza con la que cae la lluvia, y que, a pesar de su gran intensidad, el calor no cesa, por el contrario, aumenta la intensidad del mismo. Sin olvidar los grandes ríos que se forman en las calles, pues al estar en sierra, las calles no son lineales y se configuran por una gran red de pequeños montes para pasar de una localidad a otra. La lluvia es una de las circunstancias naturales que entorpecen la conexión en internet o a la señal de los aparatos electrónicos, además de que la luz es una carencia constante, así como puede durar la población sin luz unos cuantos minutos, puede durar un par de días, afectando la comunicación y la movilidad en la zona.

Fotografía 1. Edificio de la UIEP entre la Sierra Norte de Puebla



Fotografía de Viridiana Roa. Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), 2018

El transporte para llegar a Huehuetla es un tema relevante, pues gracias a eso los alumnos, docentes, administrativos e invitados pueden tener acceso a ésta universidad. Sin embargo, cabe decir que es escaso. De la central de camiones de Puebla (CAPU) salen dos camiones al día de forma directa para Huehuetla, haciendo 5 horas para llegar hasta su cabecera municipal. El primer camión sale a las 4:15 am llegando a Huehuetla a las 9:15 am, aproximadamente. El segundo sale a la 1:00 pm llegando a Huehuetla a las 6:00 pm. Hay otras rutas en las que se transborda, por ejemplo, la ruta a Zacapoaxtla donde de la Ciudad de Puebla son tres horas de camino, aproximadamente. De la pequeña central camionera de Zacapoaxtla salen combis para Huehuetla cada media hora, desde las 5:00 am hasta las 6:30 pm. Sin embargo, las combis suelen ser asaltadas en el transcurso del camino. Aunado a que existe sólo una carretera que lleva directo hasta Huehuetla; un carril, pegado al voladero de la sierra.

Llegando a Huehuetla, no hay un lugar donde las combis y el camión puedan llegar a estacionarse para subir o bajar personas, el abordaje y descenso se hace en una de las calles principales que llevan a la cabecera municipal, siendo el transporte el que caracterice la movilización de la población. En el centro de Huehuetla hay taxis colectivos que van hacia la universidad y hacia otras localidades cercanas. Son 15 minutos del centro de Huehuetla a la universidad, cosa que favorece la movilidad de los alumnos de los alumnos de las generaciones que cursan actualmente la carrera universitaria, pues el transporte no era tan

Fotografía 2. Centro municipal de Huehuetla, Puebla



Fotografía recuperada de internet

concurrente a la universidad en los primeros años de su creación. El transporte también es fuente importante para la movilización del comercio en la zona, pues, aunque exista comercio interno como lo es el café, el maíz, la ganadería, entre otros, hay productos básicos

que se llevan desde Zacapoaxtla, ya sea en transporte público o en camionetas particulares. En estas últimas transportan los productos los dueños de las tiendas principales de Huehuetla. Además de que los días domingo hay un mercado donde van comerciantes de distintas localidades a vender sus productos, siendo un día importante para el comercio y para la reunión de la localidad en la cabecera municipal.

En el centro de Huehuetla, hay un quiosco, el cual es rodeado por dos cafés internet con papelerías, un mercado, la presidencia municipal, el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), un Juzgado Indígena que fue recientemente inaugurado y que se encuentra a unos

pasos de la cabecera municipal, la casa de la cultura, tiendas de ropa, puestos ambulantes donde el principal consumo es la comida y a unos cuantos metros se localiza la iglesia de la región. En el centro es donde se concentran los servicios públicos, pues además de ubicarse al menos tres hoteles, donde algunas de sus habitaciones son alquiladas por los mismos estudiantes de la universidad, se encuentran ubicados dos cajeros automáticos bancarios. Cuando no llegan a funcionar los cajeros o llegan a quedarse sin dinero, que sucede comúnmente, la población tiene que viajar dos horas hacia Zacapoaxtla, donde el banco está ubicado en la cabecera municipal. A unos minutos antes de llegar al centro de Huehuetla, se encuentra el hospital integral, y de algunas fondas que suelen servir como casas-habitación para que algunos alumnos puedan rentar sus viviendas ahí.

Respecto al sector educativo, cuenta con una escuela primaria, la cual es bilingüe, una telesecundaria y un bachillerato. Antes de la llegada de la Universidad Intercultural en la localidad de Lipuntahuaca, la región no contaba con una Institución de Educación Superior cercana. Los Institutos cercanos se encontraban a dos horas de distancia en transporte público; un ejemplo de ellos es el Instituto Tecnológico Superior de Zacapoaxtla. Fue hasta la creación de este modelo educativo que se ubicó una escuela de nivel superior en la zona para que los jóvenes habitantes de Huehuetla y municipios cercanos pudieran continuar con sus estudios. Según datos de INEGI (2010), en el año 2010, el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años o más era de 4.6%, frente al grado promedio de escolaridad de 8% en la entidad de Puebla. El analfabetismo era de 34.9%, es decir, es decir, éste porcentaje de la población no sabe ni leer ni escribir. Se habla la lengua originaria o el español, pero no saben escribirla.

Desde el año 2000, los habitantes de Huehuetla y sus alrededores ya “demandaban una institución que brindara una educación considerando la especificidad lingüística y cultural de

dicha población” (Lucas y Cruz 2018, 97), lo que significó que el gobierno implementara en esta región “la política de educación intercultural (Lucas y Cruz 2018, 97), un proyecto educativo desde una perspectiva gubernamental. En el 2005 inició el proceso de creación de la Universidad Intercultural. Sin embargo, su funcionamiento comenzó en el año 2006. Cabe mencionar que la ubicación de la universidad estuvo inmersa en coyunturas políticas que enmarcaron su consolidación y gestión en ese momento¹⁷ (Hernández Loeza 2017; Lucas y Cruz 2018).

Sin embargo, el interés de esta investigación no es ahondar en las tensiones políticas-partidistas que configuran la creación de la UIEP. Si bien, se retoman algunos factores que inciden en la gestión de la universidad como política del Estado y como un “arte de gobernar a distancia” (Agudo 2015; Foucault 1991), el objetivo no es evaluar a la universidad como política pública, analizando la operación de su gestión y los resultados que ésta ha tenido o no. Por el contrario, lo que se plantea es un análisis de cómo ésta política es parte sustancial en la vida de los jóvenes que han incursionado en los estudios de nivel superior, siendo pioneros en estudiar en una Universidad Intercultural.

Un punto importante para que se ubicara y construyera la sede fue la población indígena que habita en la sierra nororiental de Puebla, pues habitan totonacos, nahuas y los “denominados no indígenas” (Lucas y Cruz 2018, 96), lo que resulta relevante para las bases del plan de estudios de la universidad al ofertar carreras relacionadas con las lenguas originarias predominantes en esta zona del país. Entre las materias que oferta la universidad en su plan de estudios, se encuentra la de Lengua Originaria, donde se imparte el totonakú y el náhuatl, además de clases la Lengua extranjera donde se imparte el idioma inglés. La tasa

¹⁷ Para comprender el contexto de la UIEP y las coyunturas políticas por las que se creó dicha universidad, se recomienda leer la tesis de Hernández-Loeza (2017).

del monolingüismo de INEGI (2019) establece que el 9.5% de la población de 5 años y más, habla totonaco, mientras que el 7% habla náhuatl. Sin embargo, como lo menciona Hubicková (2016), existen diversas variantes dialectales, dependiendo donde se encuentre ubicada la región.

Tabla 3. Licenciaturas que imparte la Universidad Intercultural del Estado de Puebla

Licenciaturas	Año de creación
Lengua y Cultura	2006
Desarrollo Sustentable	2006
Turismo Alternativo	2010
Enfermería	2015
Derecho con enfoque intercultural	2015
Ingeniería en Agronomía y Zootecnia	2018
Ingenierías	Año de creación
Ingeniería forestal comunitaria	2011

Fuente: Página oficial de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (<https://www.uiep.edu.mx/>).

Las carreras que promocionaba la universidad en su creación fueron las licenciaturas en Lengua y Cultura y Desarrollo Sustentable. Posteriormente, la universidad ofertó una carrera más para el año 2010: la licenciatura en Turismo Alternativo. Un año más tarde, en el año 2011, se creó la ingeniería forestal comunitaria. Para el año 2015, la universidad tendría seis carreras en su plan de estudios, integrando las licenciaturas en Enfermería y la licenciatura de Derecho con enfoque intercultural. La última licenciatura que ofertó la universidad es la Ingeniería en Agronomía y Zootecnia. Para el año 2019 se extendió la oferta académica al crear dos posgrados. El primero de ellos es la Maestría en Ciencias en Manejo Sustentable de Recursos Naturales y la segunda es la Maestría en Ambientes Interculturales de Aprendizaje. Cabe resaltar y subrayar que éstas maestrías son parte del Padrón Nacional

de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y su nivel como posgrados de calidad se encuentra en reciente creación. La creación de posgrados y su incorporación a posgrados de calidad es un avance significativo en materia de investigación, pues es la primer Universidad Intercultural que oferta maestrías y más aún que éstas estén incorporadas al PNPC. También es importante mencionar que la oferta académica no solo se extendió en la curricula, sino también con la creación de una nueva sede en el Estado de Puebla. Ésta nueva Unidad Académica fue inaugurada en el primer sexenio del año 2019 y se ubica en Tlacotepec de Benito Juárez, Puebla.

Volviendo a la sede central de la UIEP, en el año 2006, cuando comenzó a operar formalmente, sólo se ofertaban dos carreras, la de Lengua y Cultura y la de Desarrollo Sustentable. La universidad, con el paso del tiempo ha ido extendiendo su oferta educativa dando paso a carreras como Turismo alternativo, Ingeniería forestal comunitaria, Derecho con enfoque intercultural, Enfermería e Ingeniería en Agronomía y Zootecnia, siendo ésta última la de reciente creación. La oferta educativa ha crecido y se han creado posgrados para que los alumnos continúen con su trayectoria educativa.

Con los cambios de personal que han existido y con ello el ingreso de un nuevo rector,

Fotografía 3. Centro de cómputo en la UIEP



Fotografía recuperada de la página web de la UIEP

el Mtro. Alibert Sánchez Jiménez, también se han modificado las instalaciones de la universidad, pues en su reciente creación y dando la bienvenida a sus primeras generaciones, sólo existían tres edificios, dos para aulas y uno administrativo, además de contar con

“una biblioteca con poco material bibliográfico y especializado (Deance y Vázquez 2010, 41). Ahora además de ésta infraestructura, la universidad cuenta con cuatro salas de cómputo con equipo iMac y Windows, un área de consulta bibliográfica en la zona de biblioteca y aunque se tenga servicio las 24 horas del día, las inclemencias del clima pueden hacer que no haya luz, no haya internet o no haya señal dificultando así la administración de la universidad y el trabajo académico de los alumnos.

De igual forma, existe un nuevo edificio dedicado a las Villas Universitarias. Éstas están dirigidas al área de dormitorios y espacios comunes como el comedor y un cuarto de lavandería que están dedicados a los alumnos que habitan en las villas. Éstas villas se dividen en dos espacios, uno para mujeres y otro para hombres, teniendo áreas en común para realizar ejercicio y convivir al aire libre. En la mayoría de los cuartos hay tres literas, haciendo seis camas por habitación y un baño en común. Los alumnos de nuevo ingreso que quieran ingresar a las villas tienen que pasar por un proceso de selección que abarca aspectos como la situación socioeconómica, las condiciones de traslado de su casa a la universidad y un análisis de desempeño escolar. Además, la permanencia en las villas tiene como límite el segundo año de estancia y los alumnos tienen que cubrir una cuota mensual.

Otro edificio de reciente creación es el dedicado al Centro de Formación en salud intercultural. Como su nombre lo dice, está dirigido sólo a la carrera de enfermería. Es ahí donde se hacen las prácticas y toman clase los alumnos que se encuentren en esa carrera. Por lo que no comparten los demás edificios con sus compañeros de otras carreras, más que las aulas de cómputo para compartir las clases de lengua originaria con sus demás compañeros. Cabe decir que la infraestructura y la publicidad de la universidad ha crecido en los últimos años, así como el perfil docente, al tener inscritos en la planta académica a profesores con nivel de doctorado inscritos en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), aunque también

cuenta con planta docente que cumple con el nivel académico de maestría y licenciatura (Hernández-Loeza 2017, 248). Empero, la importancia radica en contratar a profesores con nivel doctorado “pues la meta es ser una universidad de calidad” (Hernández-Loeza 2017, 248). Actualmente la universidad cuenta con 855 alumnos, 44 docentes, de los cuales el 35% de los profesores es parte del SNI (González, 2019).

La universidad, por tanto, ha fortalecido su gestión y administración a nivel institucional para dar mejores resultados a nivel académico y gubernamental, pues entre sus premisas está el “mejorar los números de la universidad, tanto del ingreso de estudiantes como en la eficiencia terminal” (Hernández-Loeza 2017, 247). La UIEP, por tanto, representa una institución de educación superior intercultural dirigida a los pueblos indígenas, desde una mirada mestiza (Huerta 2018) donde el interés radica de la funcionalidad de la universidad dentro del sistema social occidental. Un ejemplo de ello es la apertura de nueva y novedosa oferta educativa para acrecentar la matrícula y la implementación de posgrados que contribuyen a la premisa de mejorar los números académicos, al igual que el programa de titulación para los estudiantes que cursan el último semestre (Hernández-Loez, 2017) y que los estudiantes terminen su carrera profesional en tiempo y forma conforme lo establecido desde el aparato gubernamental.

Con base en lo anterior, este segundo capítulo permite mostrar qué se ha hecho para los pueblos indígenas en materia educativa, mostrando, por periodos, las políticas creadas y dirigidas para un grupo específico de la población y cuya finalidad sea encausar la educación indígena a un conocimiento occidental y funcional para el Estado-nación. Una de las tácticas y estrategias para incorporar la política de reconocimiento de los pueblos indígenas fue la creación de las Universidades Interculturales, empero éstas, al igual que las políticas de segregación e integración, crean una política que se dirige sólo para poblaciones indígenas,

focalizando las prácticas interculturales a una institución de educación superior que no está dirigida a poblaciones indígenas, pero que se ubica en zonas con alta población indígena.

De esta forma, sostengo que las Universidades Interculturales como una política del Estado, son un modelo educativo innovador dentro de los modelos inflexibles y occidentales como lo son las universidades convencionales (Casillas y Santini 2006; Dietz 2012; Mateos 2016 y Schmelkes 1998). Por lo tanto, habría que indagar en los resultados obtenidos de un proyecto que prometía desafiar el canon occidental. Para dar cuenta de ello, se delimita la investigación a un objeto de estudio en específico, los jóvenes que egresan de dicha institución. Resulta entonces importante analizar la experiencia de los portavoces que ya han cursado por la UIEP.

Por tanto, en el siguiente capítulo delimito la investigación a 10 egresados de la UIEP, para analizar sus trayectorias educativas a la luz del modelo educativo con enfoque intercultural. El cual plantea un diálogo e interrelación entre culturas. Es decir, el encuentro y convivencia entre culturas

CAPÍTULO 3.

Egresados de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla: Capitales Culturales, Interculturalidad y Trayectorias Educativas.

En este capítulo delimito el objeto de estudio de la investigación: los jóvenes egresados que estudiaron en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Éstos jóvenes son pioneros en estudiar en una institución de educación superior, por lo que es relevante saber un poco más de su historia personal antes de entrar a la universidad. Con ello se vislumbra los factores que incidieron en su ingreso a la universidad y la elección de la carrera de la cual son egresados. Dichas elecciones perfilan el inicio de la trayectoria educativa de los egresados durante su estancia en la universidad.

El capítulo se divide en dos grandes apartados. El primero de ellos recupera la información y trayectoria de los egresados antes de entrar a la universidad, donde doy cuenta de su origen social; su capital cultural como herramienta útil en el ámbito educativo. Además de dar cuenta de los motivos por los cuales los egresados ingresaron a la universidad y la carrera profesional que eligieron.

El segundo apartado está dedicado a la permanencia y salida de los jóvenes egresados de la universidad, específicamente en las primeras generaciones que ingresaron a ésta institución. Así como analizo la trayectoria educativa de los egresados a la luz de sus experiencias dentro de una universidad con enfoque intercultural y su convivencia con el concepto institucionalizado de la interculturalidad como funcional para la incorporación de los indígenas a un Estado-nación.

3.1 ¿Quiénes son el grupo de egresados de la UIEP?

Los 10 jóvenes entrevistados son originarios de la Sierra Norte de Puebla. La mitad son mujeres y el otro 50% son hombres; se ubican en una cohorte de edad entre los 28 y 31 años de edad. María, Verónica, Carolina, Diana y Pedro se encuentran viviendo en unión libre con su pareja; los 5 egresados son padres de familia¹⁸. Adrián, por su parte vive en pareja, pero no es padre de familia. Mientras que Nadia y Javier se encuentran solteros viviendo con sus madres y Darío y Jesús son solteros viviendo solos. Su trayectoria educativa antes de la universidad ha sido cursada en la región o cerca de la región de donde radican, por lo que no han migrado por cuestiones educativas. Cabe decir que uno de los factores que inciden en la decisión de dónde estudiar es el apoyo de los padres de familia. De tal forma que para esta investigación es pertinente analizar el origen social de éstos egresados para situarnos antes de la trayectoria educativa y comprender la decisión de ingresar a la universidad, y que ésta fuera con enfoque intercultural.

Origen social de los egresados

El origen social de los egresados permite dar un perfil de sus características, además de dar cuenta del entorno familiar y social en el que crecieron y en el cual están insertos, lo que incide en la toma de decisiones a futuro con respecto a su trayectoria educativa, entretejiendo su vida familiar con su ingreso a la universidad. Para ello es importante retomar el concepto de capital cultural de Bourdieu (1987) en sus tres dimensiones, para dar cuenta de la importancia de los medios y herramientas disponibles con las que cuentan los egresados

¹⁸ Diana, María, Verónica y Pedro tuvieron a sus hijos al salir de la universidad, por lo que la maternidad o paternidad no estuvieron presentes en su trayectoria educativa, pero sí en su trayectoria laboral.

para su ingreso, permanencia y egreso de la institución educativa. Cabe decir, que el concepto de capital cultural será contextualizado en la Sierra Norte de Puebla para conocer las herramientas con las que contaron los jóvenes para ingresar a la universidad. De tal forma, resulta importante analizar el *capital cultural* del que están dotados los egresados, antes de analizar la presencia de la gubernamentalidad en la UIEP, pues “si el sistema curricular fuera el único, o la única variable importante de nuestras escuelas, sería mucho más fácil predecir la conducta de maestros y alumnos” (Eggleston, 1989: 20). Siguiendo a Eggleston (1989), el interés primordial en este apartado es mirar lo invisible: las características sociales de los alumnos que enmarcan sus trayectorias educativas.

3.1.1. Capital cultural incorporado

El capital cultural incorporado hace mención a las disposiciones duraderas que se han interiorizado en los egresados, a través de un proceso de inculcación. Para este caso y contextualizando este concepto en el municipio de Huehuetla, se retoma la lengua originaria como una disposición duradera que se ha interiorizado a los egresados desde temprana edad y por consiguiente es exteriorizada en sus trayectorias educativas. Para dar cuenta de este capital cultural en los egresados es importante retomar si fue aprendida o la lengua originaria en el ámbito familia o si fue o no aprendida en alguna institución educativa que esté presente en las trayectorias educativas de los egresados.

Siete de los egresados entrevistados dicen hablar una lengua indígena, ya sea totonaco o náhuatl, mientras que tres de ellos dicen no hablarla.

Tabla 2. Egresados que hablan o no una lengua originaria

Nombre	Lengua originaria	Lengua originaria que hablan sus padres
Pedro	Náhuatl	Náhuatl
Nadia	Totonaco	Totonaco
Darío	Totonaco	Totonaco
Javier	Náhuatl	Náhuatl
Verónica	-	Náhuatl
Carolina	Totonaco	Totonaco
Diana	Náhuatl	Náhuatl
Jesús	Totonaco	Totonaco
Adrián	-	Totonaco
María	-	Náhuatl

Fuente: elaboración propia

El saber una lengua originaria o no, responde, en el caso de los egresados de la UIEP, a una interiorización de la lengua originaria en el seno familiar. Inculcar una lengua originaria responde a un trabajo de largo plazo, no es una transmisión de forma instantánea, sino es un proceso donde la dedicación es importante, pues se aprende mediante la práctica. La lengua originaria es un saber que se ha transmitido generación tras generación. Empero, dicha lengua no sólo se aprende en la familia, sino también puede aprenderse o reforzar dicho conocimiento en una institución educativa, tal es el caso de las escuelas bilingües o en la Universidad Intercultural.

La mayoría de los egresados cursó el preescolar en un kínder bilingüe, por lo que en este nivel educativo aprendieron a hablar español, siendo su primera experiencia dentro del campo educativo donde socializan más allá del ámbito familiar. En la educación básica y en la media superior los egresados no tuvieron una experiencia educativa donde la lengua originaria fuera primordial, como lo fue en el kínder o en la universidad con la lengua originaria como materia obligatoria. En la educación primaria, secundaria y nivel medio superior el español es predominante y sólo se escucha la lengua originaria en conversaciones

privadas fuera del ámbito académico. Antes de la universidad los egresados sólo vivieron la incorporación de la lengua originaria dentro de un salón en el kínder bilingüe:

Mi kínder era bilingüe, lo que nos enseñaban era a hablar el totonaco, la escritura en totonaco, nos enseñaban a sembrar maíz...Es de lo que me acuerdo, pero era eso, el hablar totonaco bien. De hecho, nos enseñan el himno nacional en totonaco, pero de ahí no volví a estar en una escuela bilingüe hasta la universidad (Jesús, Entrevista-noviembre 2018).

Los egresados no tuvieron la experiencia que aprender en su lengua originaria durante sus trayectorias educativas, por lo que existió un plazo educativo del kínder a la universidad para que la lengua originaria se insertara en las aulas. En el kínder bilingüe, aprendieron a escribir en su lengua originaria y aprender a hablar español, en la universidad se habla español y se inserta la lengua originaria como materia para obtener una calificación. De esa forma, es como se ha vivido la lengua originaria dentro de una institución educativa durante las trayectorias educativas de los egresados.

La única egresada que no cursó el kínder bilingüe fue María, pues su incorporación al ámbito educativo fue hasta el nivel primaria. María no habla una lengua originaria y aunque sus padres la hablan, nunca se la inculcaron. De tal forma que María tuvo contacto institucional con la lengua originaria hasta el nivel superior con su ingreso a la Universidad Intercultural:

No fui al kínder, yo luego luego entré a la primaria y ahí escuchaba a mis compañeritos y como no hablaba con ellos me veían raro, ellos así se hablaban hasta que los mismos profesores les decían que así no hablaran y los callaban e incluso otros les decían que no hablaran así por respeto a los otros alumnos que no sabían hablarlo, porque nos hacían burla. Y en la secundaria fue igual, nunca lo aprendí y yo decía, bueno si no lo aprendo ahorita lo aprendo después, pero pues nunca lo hablé. Y ya cuando entré a la universidad, fue un problema porque ahí tienen un módulo de lengua originaria, pero aun así lo pasé ... (María, Entrevista-octubre 2018).

El saber una lengua originaria e ingresar a un kínder bilingüe dio la posibilidad y herramienta a los egresados para hablar, entender y escribir una lengua originaria. En este caso, el capital cultural incorporado que tienen los egresados se establece en dos aspectos, el primero de ellos en la inserción a una educación básica bilingüe y al ingreso de la educación superior con enfoque intercultural, pues estas instituciones son parte de la trayectoria educativa de los egresados donde se ha institucionalizado la lengua originaria.

Verónica que tampoco habla una lengua originaria, estudió en un kínder no bilingüe en Zacapoaxtla, Puebla. En la educación básica y media superior asistió a escuelas no bilingües, por lo que su experiencia con las lenguas originarias dentro de la institución educativa fue hasta la Universidad Intercultural. En el caso de Adrián, que tampoco habla una lengua originaria, sí asistió a un kínder bilingüe, entiende y reconoce algunas palabras y conversaciones en totonaco, pero no lo habla, no tiene incorporada la lengua originaria como su mamá, quien habla Totonaco¹⁹. El asistir a un kínder bilingüe y posteriormente ingresar a una Universidad Intercultural, permite reforzar las herramientas como el habla y la escritura en lengua originaria. En el caso de María y Verónica, el ingreso a la universidad fue complicado, pues no sabían la lengua originaria y aunque la universidad no pide como requisito obligatorio saber una lengua originaria, ello complejiza la trayectoria educativa de quienes no lo hablan:

Lo que más me sacaba dolor de cabeza era la lengua. Al principio sí se me complicaba hablarlo y escribirlo, después ya no porque sí lo entendía, pero no para hablarlo cuando íbamos de vinculación, en eso me ayudaban mis compañeros (Vero, Entrevista-octubre 2018)

¹⁹ Cabe decir, que, aunque Verónica y Adrián ingresaron a la Universidad Intercultural y tuvieron clases de lengua originaria, sólo lo tomaron como un requisito más de la universidad, y no aprendieron a hablar alguna de las dos lenguas originarias que se enseñan en la universidad.

Saber una lengua originaria es una herramienta que se ha incorporado e interiorizado a lo largo de la vida de los egresados, desde el ámbito familiar con la transmisión del conocimiento de padres a hijos y con el ingreso a una institución donde se recupere la lengua dentro del aula. Sin embargo, el no saber una lengua originaria, trae consigo dificultades en el aprendizaje de dicha lengua cuando ésta es institucionalizada como materia en la educación superior. En este sentido, el capital cultural incorporado en este trabajo hace referencia al saber o no una lengua originaria y en las instituciones educativas que son parte de las trayectorias educativas de los egresados, donde se enseña una lengua originaria. Por otro lado, el capital cultural objetivado da cuenta de los bienes materiales con los que cuenta el egresado. Si bien no es cuantificable el número de bienes que tiene, estos aportan un elemento de análisis para indagar y analizar la relación que tienen los egresados con el ambiente escolar, como doy cuenta en el siguiente apartado, analizando el capital cultural objetivado.

3.1.2. Capital cultural objetivado

El capital cultural objetivado, según Bourdieu (1987) hace referencia a las cosas tangibles y simbólicas con las que cuenta el egresado. El joven *“posee un cierto número de propiedades que se definen solamente en su relación con el capital cultural en su forma incorporada”*. (Bourdieu, 1987: 13). Esto se traduce en libros, computadoras o acceso a internet. Sin embargo, situando este concepto al contexto de Huehuetla donde se ubica la universidad, los egresados se apropian de estos bienes de distintas formas, pues su acceso no solo depende de cuestiones económicas, sino también del contexto geográfico en el que se ubica la universidad. Esto es que se puede tener una computadora y un celular, pero no la energía eléctrica o la señal necesaria para que estos funcionen. En temporadas de lluvia, no hay señal ni luz y ello no tiene un tiempo definido de reparo. Algo parecido sucede con los

libros, pues, aunque los egresados sí tengan acceso a estos por medio de una biblioteca o por sus hermanos que han estudiado antes que ellos, si no se protegen las hojas, éstas suelen corrugarse por la humedad del calor.

Egresados como Diana y Jesús tienen hermanos mayores que al igual que ellos son pioneros en la familia al ingresar a la universidad. Diana tiene dos hermanos, ella es la menor.

Uno de ellos estudia en la universidad de Chapingo, y él le comparte revistas a su hermana:

De vez en cuando llega y antes cuando íbamos a la escuela, me traía cosas como revistas, pero desde que dejamos la escuela ya no trae nada, también porque la última vez que llovió se metió el agua con mi mamá y se mojaron y dicen que tampoco secándolas quedaron (Diana, Entrevista-septiembre 2018).

Jesús también tiene hermanos mayores y uno de ellos estudió administración en la BUAP. Aunque sus carreras son distintas, cuando se veían compartían la experiencia de estar en la universidad. Es su hermano quien le ha ayudado a utilizar la computadora y a crear bases de Excel que son útiles para el trabajo en el que se encuentra. La computadora que tiene Jesús se la compró su hermano y le ayudó para terminar la universidad, aunque también sufrió de los estragos del clima:

Ya sabes que aquí luego se nos va el internet o la señal y tarda hasta días, pero poco a poco salí y si no era en mi casa, me iba a las que están en el internet, pero antes ni había, desde que está la universidad también ha crecido el negocio del internet, se necesita más (Jesús, Entrevista-noviembre 2018).

La llegada de la universidad al municipio también funge un aspecto importante, pues, aunque antes ya había cafés internet, se ha aumentado el número de computadoras, permitiendo así un mayor acceso a este bien. Sin embargo, en mi observación viviendo en el hotel y compartiendo habitaciones con los alumnos de la universidad, cada uno de ellos ya tiene una computadora personal y si se llegaba a ir la luz, van a la universidad a utilizar las computadoras que se encuentran en la sala de cómputo. Sin embargo, para las primeras

generaciones era complicado tener una computadora propia, por lo que el café internet era la opción para realizar trámites escolares y lo vinculado a cuestiones académicas:

Antes no teníamos lo que ahora ellos [los estudiantes que actualmente están inscritos en la UIEP] tienen, computadoras, la biblioteca... Cuando llegamos nosotros apenas se estaba llenando y está bien porque ya les dan más, pero ya quisiéramos nosotros tener eso, antes sí era complicado hasta tener una computadora en la casa (Nadia, Entrevista-septiembre 2018).

Los egresados han hecho uso de los medios tangibles a los que se hace referencia con el capital cultural objetivado, a través de distintas formas, puesto que aún dentro de la universidad fue escaso para ellos el material bibliográfico y especializado (Deance y Vázquez 2010). Una de las formas para hacer uso de la computadora e internet fue través de los comercios que se dedican a rentar ese servicio lo que les ayudó y aportó para permanecer y terminar la universidad. Si bien son bienes que por cuestiones económicas y contextuales no fueron apropiados en el seno familiar, los egresados buscaron la forma para hacer uso de ellos y de tal forma continuar con sus trayectorias educativas. Con base en ello, también es menester analizar el capital cultural institucionalizado, pues éste capital tampoco se transmite instantáneamente, sino que, al igual que el capital cultural incorporado y objetivado, es un proceso en el que se incorpora y dota al egresado ciertas prácticas y herramientas que se hacen presentes en su trayectoria educativa. Para ahondar más en ello, se analiza el capital cultural institucionalizado en la siguiente sección.

3.1.3. Capital cultural institucionalizado

El capital cultural institucionalizado no puede ser transmitido instantáneamente, pues se inculcan significaciones acerca del campo escolar de manera duradera. Es decir, en su camino de socialización primaria, los egresados tuvieron un proceso de acumulación de significados dirigidos al ambiente escolar familiar. Más aún, se les ha interiorizado la

valoración de sus padres con referencia al campo escolar, ya sea la experiencia escolar familiar y el apoyo para continuar estudiando. Ello resulta relevante para analizar la prioridad e importancia que tienen los egresados para continuar con sus estudios.

Tal es el caso de las expectativas de estudio en las familias de los egresados, puesto que anteriormente se privilegiaba el trabajo en el campo, además que la oferta educativa era mucho más escasa que en el contexto de los egresados. Es así que las expectativas de ingreso y continuidad de las trayectorias educativas fueron cambiando entre algunas generaciones familiares, como es el caso de la familia de María:

Mi abuelito se dedicaba a tomar, y pues nunca hubo ese apoyo y pues mi mamá salió de estudiar desde los 7 años y mi mamá siempre nos ha dicho que no porque ella fuera burra nosotros lo vamos a ser. Nos dijo que siempre íbamos a salir a adelante y pues también puedo entender porque quería que estudiara la universidad porque pues ella nos dio lo que ella no tuvo (María, Entrevista-octubre 2018).

En el caso de María, habla de la experiencia educativa de su mamá y el apoyo que le brindó para que ella continuara estudiando, representando una fractura en el patrón familiar respecto a la mirada educativa para la formación profesional. Carolina, por su lado, enfatiza el poco apoyo que hubo por parte de sus abuelos hacia sus padres en su educación:

Mi mamá terminó la primaria y mi papá también. Mi mamá no quería que se repitiera la historia de que mis abuelitos no los apoyaban y así, por eso ellos nos ayudaron a nosotros para seguir hasta la universidad (Carolina, Entrevista-septiembre 2018).

Es hasta la generación de los egresados cuando se abren brechas educativas para continuar con estudios y se interioriza la importancia de la educación en el seno familiar, brindando el apoyo para que los egresados continúen con sus trayectorias educativas. Como se observa, las expectativas de estudio han cambiado para las mujeres en estos casos, pues sus madres le otorgan un nivel importante a la escolaridad para que sus hijas continúen estudiando y brindarles lo que ellas no pudieron tener: una escolaridad. El caso contrario

sucede con la experiencia de Nadia, pues la influencia de continuar con sus estudios no estuvo presente en su familia:

Ella [su mamá] siempre ha trabajado desde que se salió de la primaria y nos ha inculcado la idea de trabajar en el campo o limpiando casas, nunca vio la escuela como algo para salir adelante, pero yo no quise entrar a trabajar y por eso busqué la universidad (Nadia, Entrevista-septiembre 2018).

Si bien, la predisposición para continuar estudiando no estuvo presente en la familia de Nadia, ella continuó con sus estudios, pues al igual que Carolina y María tenían la expectativa de superar la escolaridad de sus padres. Al ingresar a la universidad, la madre de Nadia la apoyó, pues Nadia nunca descuidó el trabajo que hacía en casa antes de entrar a la universidad. Por lo tanto, el interés de la familia porque éstas egresadas continuaran estudiando fue distinto, pero el apoyo familiar se hizo presente en el trayecto de su estancia en la universidad.

Por otra parte, el rol que se tenía en el contexto de sus abuelos y padres es que las mujeres se quedaran en la casa a cuidar a su familia o a trabajar cuando el padre del hogar no estuviera. En caso de que existiera la oportunidad de seguir estudiando, la prioridad se concentraba en los hombres:

Mi papá es docente. Tiene hasta la prepa y mi mamá sólo estudió hasta el tercer año de la primaria porque lamentablemente su familia no la apoyó, te digo que se vive en familias machistas donde las mujeres sólo están para la casa, y pues lo que conociste y hasta ahí hasta que te cases. Por eso mi mamá siempre nos ha apoyado a que sigamos estudiando (Vero, Entrevista-octubre 2018)

El papá de Verónica tuvo dos grados escolares más que su mamá, pues en ese contexto se privilegiaba que los hombres estudiaran para aportar un ingreso mayor a la familia, pues como lo menciona Pedro “los hombres aquí tenían que estudiar más, así aprendían a hacer cuentas y lo básico para trabajar en el campo y en el comercio” (Pedro, Entrevista-octubre 2018). El papá de Javier también es docente, no terminó la secundaria, pero ingresó al

magisterio, su mamá sólo cursó el primer año de primaria, por lo que fue ella la que motivó que su hijo continuara estudiando. En ambos casos el apoyo de los padres estuvo presente para que Verónica y Javier siguieran con sus trayectorias educativas, pues el valor de la educación se incorporó en el ambiente familiar con el fin de tener un mayor número de herramientas y posibilidades para incorporarse al mercado laboral.

El único egresado cuyo padre estudió una carrera profesional, es Pedro:

mi papá estudió la carrera de desarrollo regional y mi mamá sólo se quedó en la secundaria. Cuando nació mi hermana, mi papá seguía estudiando el bachillerato y mi mamá ya no quiso seguir estudiando, para que mi papá sí lo hiciera y pudiera mantener la casa. Ella ya no siguió los estudios por cuestiones económicas y el que estudió fue él (Pedro, Entrevista-octubre 2018).

El papá de Pedro continuó con su trayectoria educativa a pesar de los problemas económicos que sorteaba la familia, pues pensaba en que la escuela sería un puente para encontrar un mejor trabajo. Su estancia en la universidad fue dos años antes de que Pedro ingresara a la UIEP. Por lo que Pedro ya sabía cómo eran las relaciones académicas al entrar a la universidad, pues tanto Pedro como su papá cursaron juntos dos años de universidad, pero en distintas universidades. De tal forma que aún, sabiendo cómo relacionarse en la universidad, Pedro es pionero en ingresar a una Universidad Intercultural.

Cabe mencionar que al igual que sus compañeros de la UIEP, la madre de Pedro no terminó la educación básica, pues el interés recaía en que el padre continuara estudiando. Ello repercute en la expectativa acerca de la educación, pues se piensa que la universidad o estudiar una carrera profesional resuelve la entrada al campo laboral, por lo que se privilegia la continuidad de los estudios. Siguiendo a Boudon (1983) las aspiraciones de la familia respecto a la educación son en función de una movilidad social. La familia espera que, con una mayor trayectoria educativa y el ingreso a una carrera profesional, el/la joven pueda ingresar al campo laboral ya que los padres no tuvieron dicha oportunidad.

De este modo, el interés que tiene la familia acerca de la educación es un punto importante para la decisión del joven para continuar estudiando y puedan superar, de alguna manera, la trayectoria laboral de sus padres, al aspirar a un mejor empleo y ascender en la movilidad social intergeneracional. Esto es un cambio en la posición social entre la generación del abuelo, del padre y del hijo. Es por ello que la escuela en la mayoría de las familias de los egresados se ve como una prioridad y una aspiración para que éstos continúen estudiando y puedan tener mayores oportunidades que sus padres. La educación, por tanto, se privilegia y obtiene un grado máximo de importancia, pues es considerada por los padres como una herramienta necesaria que les servirá a sus hijos para tener mayores oportunidades de empleo²⁰.

En el contexto de sus abuelos, se privilegiaba el trabajo en el campo, además de que no había oferta educativa para continuar con sus estudios, por lo que la mayoría de los padres de familia no cursaron la educación media superior. La mayoría de los padres de familia de los egresados de la UIEP no han tenido una experiencia en el ámbito educativo superior, por lo que los jóvenes son “pioneros” (De Garay 2004) en estudiar una carrera universitaria e ingresar a una Universidad Intercultural, al ser un nuevo modelo educativo situado en el contexto donde han crecido los egresados.

De esta forma se da cuenta de las experiencias que han tenido los egresados con el ambiente escolar, ya sea por su ingreso a escuelas bilingües, por las estrategias que tuvieron con el uso de bienes y servicios vinculados con la experiencia escolar como el internet, así como la falta de experiencia de los padres en el ámbito educativo, lo que se traduce en el apoyo que los egresados recibieron para continuar con sus estudios y superar la escolaridad

²⁰ Cabe decir que el grado de escolaridad es un privilegio que otorgan los padres de familia. Sin embargo, no existe un puente directo entre el ámbito escolar y el laboral (Boudon 1983; De Ibarrola 2009)

de sus padres. Sin embargo, aunque haya existido el apoyo de sus padres para continuar estudiando, tal apoyo se limita a la elección de una universidad en específico: la Universidad Intercultural.

3.1.4 Decisión de estudiar en la Universidad Intercultural

La decisión de estudiar en la Universidad Intercultural parte de muchos factores que han caracterizado la trayectoria educativa de los egresados. Entre estos factores se encuentra la decisión familiar por elegir una determinada universidad, no continuar con el trabajo de sus padres, así como el interés de los egresados por estudiar una carrera vinculada al desarrollo regional. Cabe mencionar que la cuestión económica estuvo presente en todos los casos, respecto a la decisión de estudiar la universidad.

En el caso de ingresar a la Universidad Intercultural por una decisión familiar, se encuentran las egresadas Diana y María. En ambos casos la familia influyó, aunque ésta no fuera del agrado de las egresadas. María y Diana querían estudiar pedagogía, o un tema relacionado con el cuidado de los niños. Sin embargo, ambas familias decidieron por ellas.

Así lo detalla Diana al recordar que:

Desde chiquilla quería pedagogía, la verdad es que me gusta mucho y de la universidad no me gustaba ninguna carrera, pero al final tuve que elegir desarrollo [carrera en desarrollo regional], ya sé que no tiene nada que ver una con la otra, pero pues ya no fue por mí, fue por uno de mis hermanos que no estudió. Porque igual por problemas económicos no pudo estudiar y él quería estudiar desarrollo y de alguna manera él estuvo atrás de mí para que yo siguiera estudiando y me motivaba y así... y como no querían que me fuera lejos para estudiar la carrera, él me decía que me quedara y estudiara desarrollo que porque me iba a gustar (Diana, Entrevista-septiembre 2018).

La decisión de estudiar la carrera de Desarrollo Sustentable e ingresar a la universidad fue un acuerdo familiar donde su hermano le ayudaría a estudiar una carrera que por cuestiones económicas él no pudo llevar a cabo. La carrera en pedagogía que Diana quería,

se encontraba lejos del municipio de Huehuetla, por lo que la movilidad para estudiar en otro lugar le fue restringida, forzando su permanencia en la comunidad. Un caso similar sucede con María, ya que ella entró a la universidad porque sus padres no la dejaron estudiar fuera:

Los primeros semestres me valieron porque yo decía que no me gustaba la carrera y que nunca me iba a gustar, te digo que yo la estudié por mis papás porque me dijeron que ellos no tenían recursos para poder ayudarme en la carrera que yo quería, ya fuera enfermería o docencia, pero para niños especiales.... Pues no había dinero y no me dejaron irme porque decían que, si yo me iba, me iba a ir a otro lado, no sé qué pensaban y pues no me dejaron (María, Entrevista-octubre 2018)

En ambos casos la cuestión económica estuvo presente, pues al tenerse que ir lejos de casa, ello implicaría un gasto mayor para los padres de familia. También se puede hacer visible un apego a la familia, pues el estudiar fuera implicaba cuestiones que iban más allá de la situación económica, como el que una joven fuera a estudiar lejos de casa, sin la supervisión o acompañamiento de los padres, con el temor que la joven se case o embarace. De nuevo María nos ilustra con un ejemplo, quien como menciona sus padres no la dejaron ir fuera por el temor a que ella hiciera lo mismo que muchas de las jóvenes en su localidad:

Mis papás y más mi mamá, nos decían a mis hermanas y a mí que ellos nos daban escuela para que no saliéramos como las vecinas luego luego con su bebé o que se juntaran y se casaran, por eso no nos dejaron ir fuera, porque no querían que saliéramos embarazadas y eso nos lo decían a diario. Mi hermana la mayor, esa sí se fue, pero estaba en un... algo así como un convento y pues ahí sí la dejaron estudiar porque mis papás iban por ella los fines de semana y pues ella en su escuela no salía y pos mi hermana y yo nos quedamos a estudiar aquí, pero mírame, me llegó Damaris²¹ antes del título (María, Entrevista-octubre 2018).

La expectativa que las hijas de familia continúen estudiando y tengan la oportunidad de ingresar a una escuela superior es, en gran medida, como se ha podido observar la idea de que no se repitan los patrones familiares y sociales. En el trabajo, que los hijos puedan tener mejores oportunidades laborales y en el caso de las mujeres que éstas no se embaracen al irse

²¹ En el caso del nombre de su hija también se utilizó un pseudónimo.

lejos de casa. Sin embargo, como se puede hacer notar en el caso de María, tuvo a su hija después de estudiar la universidad, una universidad cercana a su casa. María logró acceder a una oportunidad educativa a nivel superior con la condicionante que ésta fuera cercana a su casa, como sucedió con Diana. De esta forma tuvo una mayor trayectoria educativa que la de sus padres. El estudiar la universidad y que ésta se encuentre cercana a su casa no representa una seguridad de que las jóvenes puedan embarazarse o no. La universidad no asegura una trayectoria educativa y laboral lineal en la vida de las mujeres, pues su trayectoria representa más aristas, como la económica, la demanda del mercado laboral, el disgusto y desilusión de la carrera, la llegada de un embarazo, cuestiones de salud y problemas familiares y la cercanía con la universidad, entre otros factores.

En tal sentido, la elección de ingresar a la universidad no siempre responde a una elección libre, tanto en decisiones familiares por las expectativas que tienen los padres hacia la universidad y también por un problema estructural, como lo es la limitación de oportunidades educativas (Blanco 2011; Elder 1999; Saraví 2009), donde tanto Diana y María ingresaron a la oportunidad educativa más cercana a su hogar, sin otras opciones más que las carreras que ofertaba en ese momento la Universidad Intercultural del Estado de Puebla.

De esta forma, el patrón se repite con Verónica y Adrián, donde por cuestiones económicas no les fue posible estudiar en otra universidad, siendo la Intercultural la única opción cercana y acorde al presupuesto otorgado para la continuidad de sus estudios:

La cuestión económica, la comida, pasajes, casa y eso... hasta cuadernos y cosas para la escuela, el pago de la escuela, todo eso lo pensaba. Pero por mí, me hubiera ido a Puebla, pero te digo, la cuestión económica y la ausencia de escuelas no me dejaron, ya había cargas económicas en mi casa y había cosas para dedicar el dinero y pues mejor me quedé a ayudar en lo que se podía con el negocio de la familia, a cuidar a mi mamá (Adrián, Entrevista-septiembre 2018).

La cuestión económica y la falta de instituciones cercanas son aspectos que influyen en la decisión de estudiar en la Universidad Intercultural, pues implica un gasto más que no está contemplado en el presupuesto familiar. Los egresados tienen la oportunidad de seguir estudiando e ingresar a la educación superior, pero bajo determinados límites socialmente estructurados (Blanco 2011; Saraví, 2009), como por ejemplo, la falta de oportunidades educativas cercanas a su comunidad, la imposibilidad de poder estudiar en otra universidad lejana al lugar donde viven, ya sea por cuestiones económicas o familiares y la única opción cercana que es la UIEP con la oferta de carreras profesionales no convencionales sin opción de elegir una carrera que no fuera no convencional.

Otro de los motivos que tienen los egresados para entrar a la universidad es no continuar con el trabajo que sus padres tenían. En esta clasificación se encuentran egresados como Nadia, Jesús, y Javier. En el caso de Nadia su mamá se dedica al campo, atendiendo las pequeñas tierras que tiene en su casa, así como a la limpieza de casas. Nadia veía en el estudio una salida para no continuar con el trabajo de su madre, aunque al ingresar a la universidad, ella no descuidó las labores que tenía en su hogar, como la crianza de los pollos y su posible preparación para alguna fiesta o evento del pueblo:

Antes no había escuelas cerca, y no nos quedaba de otra más que estudiar en una escuela de por aquí, o bueno, eso a los que queríamos seguir estudiando y no se juntaban porque yo sabía que si no estudiaba iba a tener que trabajar con mi mamá o juntarme y yo no quería eso. Por eso quise estudiar y aunque apliqué a la BUAP, no me quedé y me vine a quedar en la UIEP (Nadia, Entrevista-septiembre 2018).

La universidad para Nadia fue una salida para no continuar con el trabajo al que su mamá se dedicaba, como por ejemplo criar gallinas y puercos para su venta o las festividades del pueblo. Nadia le sigue ayudando de vez en cuando, empero ya no dedica su tiempo

completo a esa actividad²². La razón primordial para continuar con sus estudios fue no continuar con los pasos de su papá, como sucedió con Jesús y Javier. En el caso de Jesús, sus papás también trabajan en el campo y él no tenía contemplado seguir con esa actividad:

Porque mi papá es campesino, siempre ha trabajado para la tierra, no tenemos tierras, pero siempre ha trabajado las tierras de los otros [jornalero] y mi mamá es ama de casa. Entonces yo sabía que, si no me metía a estudiar, iba a trabajar con mi papá y no es porque no me gustara, sino porque yo veía que eran muchas complicaciones económicas: mi mamá en la casa, mis hermanos fuera, uno trabajando y el otro estudiando. Y pues yo sabía que tenía que seguir estudiando y no me quedaba de otra o era estudiar o ponerme a trabajar (Jesús, Entrevista-noviembre 2018)

La decisión de ingresar a la universidad implica una visión por la movilidad social dentro de la familia, de esta forma que los egresados ya no siguen los pasos de sus padres al incorporarse al trabajo en el campo y no estudiar la universidad. Por el contrario, los egresados optan por ingresar a la universidad, aunque el trabajo en el campo continúe, tienen una expectativa más de vida que se inculca con acceso a mejores oportunidades después de la licenciatura, lo cual muchas veces se cumple y otras no. En ello ahondaré en el siguiente capítulo. Estos ejemplos sólo muestran el interés y prioridad de los egresados para estudiar en la Universidad Intercultural.

En el caso de Javier, sus abuelos se dedicaban al campo y tenían la expectativa que la familia también se dedicara al campo, pero el padre de Javier no quiso seguir con los pasos de la familia y decidió ingresar al magisterio. Esa decisión le permitió conocer el ámbito educativo y apoyar a sus hijos para que éstos continuaran estudiando. El patrón de trabajar en el campo se rompió con el padre de Javier, pero éste al tener una experiencia laboral en el magisterio quería que Javier continuara en el magisterio, cosa que no sucedió. Javier no se

²² Las trayectorias laborales de los egresados se analizan en el capítulo cuatro. En este apartado solo se hace referencia a los motivos por los cuales los egresados continuaron con sus estudios a nivel superior.

interesó en el magisterio y continuó su trayectoria educativa hasta la universidad, ingresando a la Universidad Intercultural:

Yo no quería entrar al magisterio, no quería ser profesor, por eso no seguí como mi papá, aunque él y mi abuelo me decían que no entrara a la universidad, pues entré. Decían que iba a perder el tiempo y que no me iba a dejar nada la carrera de lengua y cultura y a lo mejor y no, pero era mi decisión. “Que porque nadie la conocía” y mi papá me decía que mejor me fuera a lo seguro, al magisterio, ahí el menos ya sabría para dónde irme (Javier, Entrevista-septiembre 2018).

La intención de ingresar a la Universidad Intercultural por parte de Javier no solo correspondía a una negación de seguir el trabajo de su abuelo o de su padre, sino también porque tenía una expectativa de la universidad, la cual se relacionaba con el privilegio que se le daban en el discurso a la lengua originaria y de esa forma apoyar y ayudar a su comunidad.

El ingreso a la universidad no sólo se da por una limitante estructural tanto familiar, económica o pocas oportunidades educativas. Sino también, la decisión de ingresar a la universidad se lleva a cabo por la idea que el individuo tiene del discurso de la Universidad Intercultural. Al igual que Jesús y Javier, Carolina, Verónica y Pedro se suman a la decisión de ingresar a la universidad por un apoyo y vinculación con la comunidad.

El caso de Carolina tiene que ver con su experiencia antes de la universidad, esto es en su experiencia en la educación básica. Ella estudió en una telesecundaria donde le interesaron los temas relacionados con el medio ambiente. De esta forma su ingreso a la universidad fue por decisión propia, al vincular la carrera de Desarrollo Sustentable que ofrece la universidad con el área de biología y ello con las relaciones comunitarias que promueve la misma universidad. A Carolina desde su experiencia en la telesecundaria le gustó relacionarse y trabajar con la gente, por lo cual en enfoque intercultural fue uno de los motivos para su ingreso a la educación superior.

En el caso de Verónica y Pedro, la decisión de entrar a la universidad también fue por voluntad propia al tener una idea de lo que proponía la universidad con su enfoque intercultural:

Estudié en un bachillerato²³ donde nosotros ayudábamos a la comunidad, no sé, por ejemplo, ayudamos a construir huertos, donde la gente cosechaba sus jitomates y ayudábamos a enseñar todo para la comida de los pollos y lo que se iba presentando, hasta ayudamos a enseñar a hacer galletas para los niños y los niños iban y nos ayudaban. El ambiente era muy bonito, por eso yo pensé que así sería la universidad con lo que nos vendieron de la interculturalidad, pero no era así. [...] Yo no sabía que era interculturalidad, pero con lo que nos iban diciendo en el proceso de exámenes para entrar a la universidad me gustó que se vinculara con la comunidad, porque es algo que yo ya hacía desde antes, estar con la comunidad y hacer proyectos con ellos y acompañarlos en los procedimientos con los huertos, como te digo era más una idea de acercarnos con la comunidad y saber sus problemas y nosotros hacer algo con ellos para esos problemas, pero con la universidad todo eso se calificaba y no nos daban un seguimiento ni nosotros lo hacíamos con las personas, ellas sólo eran parte de nuestra tarea y eso a mí no me gustaba (Vero, Entrevista-octubre 2018).

El interés por ingresar a la universidad corresponde a una experiencia que antecede en su trayectoria educativa y las relaciones comunitarias que se llevaron a cabo en el bachillerato, lo que motivó a Vero para continuar con sus estudios en la Universidad Intercultural. Caso parecido es el de Pedro. Aunque su decisión por ingresar a la universidad se vio dividida en dos aspectos. El primero de ellos es su gusto por la música, ya que asiste a eventos comunitarios, fiestas patronales y fiestas familiares donde toca y canta canciones en su lengua originaria, lo cual lo llevó a pensar que podía relacionar este gusto con la licenciatura en lengua y cultura.

Otro aspecto para ingresar a la universidad fue el poco apoyo de sus padres para estudiar la carrera de música, pues según sus padres esa carrera no le dejaría nada económicamente hablando. Además de que su familia no quería que estudiara lejos de su casa, por las cuestiones económicas que ello implicaba, ya que su padre y él estudiaron al

²³ Por disposición de la egresada el nombre del bachiller en el que ella cursó no puede ser explícito en esta investigación.

mismo tiempo la universidad, pero en diferentes instituciones. Lo que conllevaba a un mayor gasto, pues el ingreso dedicado para la educación familiar también era dirigido para el padre. Es así que Pedro decidió ingresar a la Universidad Intercultural para vincular su gusto por la música y la vinculación comunitaria:

Entré a la universidad por la cultura y pues porque yo sabía náhuatl y pensé que podía incursionar en la música y aprender y enseñar la cultura a través de lo que me gustaba, tenía la idea de estudiar la cultura desde las ciencias sociales, por eso me metí a lengua y cultura, pensando que podía estudiar la música, pero ya adentro de la universidad la música fue un pasatiempo nomás, porque la idea que tenía de llevar la cultura con la música no lo pude hacer en la universidad y hasta en problemas me metí por querer hacerlo de trabajo final (Pedro, Entrevista-octubre 2018).

Verónica al igual que Pedro decidieron ingresar a la UIEP por vincular un saber que tenían ya interiorizado y ponerlo en práctica en la universidad, pero con su experiencia con el enfoque intercultural y las prácticas que fueron experimentando en su trayectoria educativa se fue disolviendo la idea que tenían con base en la vinculación comunitaria y el uso que podían hacer de su experiencia previa. Ahondaré más en ello en el siguiente apartado, donde explico y analizo la experiencia de los egresados dentro de la universidad. Sin embargo, en este apartado es importante al hacer explícito el origen social de los egresados, sus vivencias y acercamientos con la escuela y las herramientas que fueron generando y aprendiendo antes de entrar a la universidad. Ello para conocer y comprender los motivos para ingresar a una universidad y que esta fuera con un enfoque intercultural; dichos motivos fueron dispares, incluyendo las cuestiones económicas, el apoyo familiar y la idea que se tenía sobre la universidad.

Teniendo el antecedente de las expectativas y decisiones de los egresados, es importante analizar su trayectoria educativa dentro de una política pública instaurada desde el Estado, ya que la educación superior inculca una forma de ver el mundo y de comportarse dentro de él, esto habría que indagarlo a la luz del enfoque intercultural. Cabe destacar que

el interés por analizar las trayectorias de los egresados radica en que estos son portavoces de su experiencia en la Universidad con enfoque Intercultural, lo que permite conocer cómo los egresados se relacionan con dicho concepto, el cual se ha instaurado en el currículo educativo a través de la gubernamentalidad del Estado.

3.2 La trayectoria educativa de los egresados en la UIEP

El auge por saber qué sucede con los jóvenes que egresan de una universidad se dio en los años noventa al impulsar políticas de planeación y evaluación de los programas de estudio de las Instituciones de Educación Superior y por consiguiente analizar el vínculo entre la escolaridad y el trabajo (De Ibarrola 1994, 2009; Nava 2016; Maldonado 2008). Sin embargo, siguiendo a De Ibarrola (2009) no hay un vínculo directo entre el ámbito educativo y el trabajo, pues “el mismo certificado de educación superior no asegura a todos lo que lo detentan un mismo ingreso superior o una mejor posición laboral” (De Ibarrola 2009, 4), ya que hay diversos factores que configuran diferentes resultados al momento de incorporarse al ámbito laboral, como lo es el contexto, los espacios sociales e institucionales, así como la población y los actores que intervienen (De Ibarrola 1994).

Aunado a ello, es importante recalcar que el seguimiento de los egresados de las Instituciones de Educación Superior y el estudio de sus trayectorias, sólo se ha configurado en las universidades convencionales (Méndez 2012). Esto es, en las universidades con planes de estudio y carreras profesionales tradicionales. Por lo que pocos han sido las investigaciones acerca de los egresados de las Universidades Interculturales como un nuevo modelo educativo no convencional, el cual imparte carreras profesionales no reconocidas tradicionalmente. Los egresados son “portavoces de opiniones respecto a la formación académica recibida y otros aspectos específicos de la escuela, sin embargo, en muchas

ocasiones son desconocidos institucionalmente” (Méndez 2012, 12). Los egresados del modelo educativo intercultural, son pineros al ingresar a una Universidad Intercultural con un modelo educativo dirigido al diálogo de saberes, lo que en su plano normativo se establece como la convivencia de la diversidad (Dietz y Mateos 2011).

Es por ello que la investigación está delimitada al estudio de los egresados, pues permite conocer lo que sucede en la trayectoria escolar de los jóvenes una vez egresando de la universidad, permitiendo ahondar en las experiencias que tuvieron dentro de la universidad como alumnos y después de ella, al incorporarse o continuar con una trayectoria laboral.

Si bien ya se ha comenzado una veta de investigaciones acerca de los egresados de la UIEP, en las siguientes líneas presento una vinculación entre los procesos macro sociales como lo es una política educativa intercultural, desde la gubernamentalidad del Estado, con los procesos micro sociales, como la experiencia de los egresados al ser pioneros en este nuevo modelo educativo intercultural.

En el 2006 la universidad inició sus labores con las primeras generaciones de la carrera en Lengua y Cultura y Desarrollo Sustentable. En el 2010, se expandió la oferta educativa y se promocionó la carrera en Turismo Alternativo. Los egresados de éstas primeras generaciones tienen una experiencia vivida de la interculturalidad dentro de la misma institución.

3.2.1 Primeras generaciones, “los olvidados”

Los jóvenes que participaron en esta investigación, fueron parte de las tres primeras cohortes generacionales que la Universidad Intercultural egresó. La primera cohorte generacional fue del año 2006 al año 2010. La segunda fue del año 2007 al año 2011 y la tercera fue del año 2008 al año 2012. Éstas cohortes generacionales se dividen por ciclos

escolares de 4 años, como tiempo promedio para el término de las licenciaturas que oferta que la universidad. Recordemos que las licenciaturas que se ofertaban para las primeras generaciones eran Desarrollo Sustentable, Lengua y Cultura y Turismo sustentable. Ésta última licenciatura se instauró en el año 2010, cuya cohorte generacional es del año 2010 al 2014.

Los egresados son parte de una cohorte generacional donde comparten la edad y experiencias comunes y a fines a su contexto social y escolar, éstos se diferencian de otras cohortes generacionales. Por ejemplo, las generaciones de egresados que han concluido sus carreras profesionales en los últimos años. Pues también ellos comparten experiencias comunes y afines dentro de su marco contextual y escolar. Citando el análisis de Abrams (1982) una generación, en sentido sociológico, incluye diversas generaciones biográficas. Eso es que, en la cohorte generacional que establece la carrera profesional que comparten los egresados, tiene implícita cada generación biográfica del egresado, es decir su trayectoria de vida. El argumento central de Abrams (1982) es que la individualidad y la sociedad se construyen mutuamente con base en las experiencias comunes e individuales que se van formando dentro de una generación.

De este modo, el interés por analizar las trayectorias educativas de las primeras generaciones deviene de la experiencia y comentario de una de las egresadas: María, quien menciona que las primeras generaciones son “los olvidados de la UIEP” (María, Entrevista-octubre 2018), puesto que no se ha hablado de ellos, al ser parte de otra administración. Lo trascendental de dirigir la mirada a las primeras generaciones no es encontrar mecanismos que evalúen a la universidad como política pública donde se enjuicie su éxito o fracaso, pues el interés antropológico es ahondar en las relaciones sociales que tiene un grupo en específico con su contexto social, en este caso los egresados, su proceso universitario intercultural con

su contexto escolar y laboral. Siguiendo el análisis de Agudo (2015, 15) las políticas tienen “significativos efectos en las vidas de millones de personas”, por lo que hay que considerar que las estrategias de gobierno son construidas y conducidas por personas reales. Es importante, por ello retomar el análisis acerca de las relaciones existentes entre el Estado y los egresados de dichas universidades.

La creación de una universidad en el contexto del municipio de Huehuetla, pareció alentador para la población, pues la universidad permitiría continuar en el ámbito educativo a los jóvenes que egresan del bachillerato. Cabe decir que los egresados que participaron en esta investigación son “pioneros” (De Garay 2004, 4) en ingresar a una universidad y ésta con enfoque intercultural, pues como se ha mencionado, no existían universidades cercanas a la localidad y el grado de estudios de los padres de los egresados, sólo llega a la educación básica y a veces ésta es inconclusa. Por lo tanto, la creación de la Universidad Intercultural tuvo una complejidad a su llegada a Huehuetla.

Al ser una política nueva con un enfoque intercultural, poco se sabía acerca de los efectos que tendrían en la población, y en las instancias gubernamentales o mercados laborales cercanos a la región, pues eran desconocidos los perfiles que se ofertaba en la universidad (Hernández-Loeza 2017). Es así como el futuro de los egresados, como lo menciona Hernández-Loeza (2017, 130), se presentaba como incierto, pues ni los alumnos, ni sus familias “tenían la experiencia previa de lo que implicaba ser un estudiante o egresado universitario en las regiones donde se instalaban las universidades”. Los egresados fueron experimentando el enfoque intercultural a la par que la universidad se iba haciendo reconocida contextualmente. Empero, los primeros egresados sortearon un doble juego, el primero de ellos, conocer el enfoque intercultural y el segundo, llevarlo a la práctica universitaria.

Egresados como María, Nadia, Adrián, Pedro y Javier reconocen que el entrar a una universidad intercultural fue un reto para ellos, pues no sabían cómo era el funcionamiento de una universidad y cómo sería estar en una universidad con enfoque intercultural. Es por ello que analizar las trayectorias de los egresados de las primeras generaciones resulta relevante, pues los primeros alumnos se enfrentaron con grandes desafíos al ingresar a la universidad. Entre ellos está, el que la Universidad Intercultural se había creado como un nuevo modelo educativo, el cual era conocido localmente y nacionalmente. De este modo los jóvenes de las primeras generaciones fueron experimentando junto con la gestión de la universidad cómo implementar y llevar a la práctica un enfoque que reconociera las lenguas originarias y que éste estuviera supeditado a la gubernamentalidad del Estado.

Un ejemplo de ello es lo que menciona María: “nunca nos prestaron atención y siguen sin hacerlo, yo creo que nos olvidaron [...] fuimos el experimento y ya no les servimos” (María, Entrevista-octubre 2018). La UIEP como modelo educativo nuevo e innovador estaba iniciando su gestión y era un reto el egreso de las primeras generaciones, debido a la alta deserción de quienes se inscribieron en las primeras generaciones (Lucas y Cruz 2018) y los problemas políticos que se acentuaban en la primera gestión de la universidad (Hernández-Loeza 2017).

Cabe mencionar que la universidad ha tenido dos rectores. Como lo hace saber Hernández-Loeza (2017), el primer rector ingresó a la universidad cuando ésta se creó, en el año 2006. Para el año 2013 la universidad pasaba por momentos complicados, ya que había inconformidades por parte de los profesores y el alumnado ante la gestión y administración que llevaba en ese momento la rectoría de la UIEP, cuyo principal argumento era la “inseguridad laboral del personal docente, [...], la democratización de la universidad, [...] y cambiar el rumbo hacia la construcción de una institución comunitaria” (Hernández-Loeza

2017, 242). De esta forma, un grupo de estudiantes tomaron las instalaciones de la universidad y exigieron la destitución del rector. Como lo argumenta Hernández-Loeza (2017), el rector ya había presentado su renuncia y ese fue el comienzo de una tensión y negociación por la incorporación de un nuevo rector para la universidad. Dos meses después del problema institucional por el que pasó la UIEP, el Mtro. Alibert Sánchez tomó el mando de la universidad como nuevo rector. El cual se ha mantenido hasta la fecha al frente de la Institución.

Este escenario enmarca una división entre gestiones administrativas. Empero ambas al dirigir una universidad supeditada a la Secretaría de Educación Pública, tienen que dar, como lo argumenta, Hernández-Loeza (2017), resultados de las gestiones académicas y laborales que han tenido. Por lo que las estrategias para entregar resultados obtenidos han variado de una administración a otra²⁴. No está entre los objetivos de esta investigación dar cuenta de los procesos políticos y administrativos de ambas gestiones. La investigación se acota a analizar qué sucede con los jóvenes egresados de las primeras generaciones, su experiencia con la llegada a la universidad y con el terreno de la interculturalidad no solo desde el currículo, sino también en la práctica. No explico el contexto político del que es parte la UIEP, pero tampoco lo ignoro y es parte fundamental para situar a los primeros egresados como los “olvidados”, pues son parte de una primera administración, la cual tuvo un escenario conflictivo y tenso, como cualquier universidad en sus primeros años de gestión, al formarse, estipularse y consolidarse como parte del sistema educativo superior.

Empero ello no justifica la invisibilización de las primeras generaciones como lo menciona Javier al decir: “no se me hace justo que los que egresan ahora hasta salgan en

²⁴ Para mayor información sobre la gestión administrativa de ambas, consultar la tesis de Hernández-Loeza 2017.

Facebook y se les haga propaganda y nosotros quedamos en el pasado, quedamos como olvidados de esa universidad. Ya no nos hacen caso, bueno creo que nunca” (Javier, Entrevista-octubre 2018). Si bien, la nueva gestión y por ende, la nueva infraestructura, los nuevos profesores, la movilidad y las becas que se han ofrecido para jóvenes indígenas, privilegian las trayectorias educativas de las últimas generaciones, ello no implica “olvidar” a las primeras generaciones, pues ellas fueron los primeros portavoces de lo que significa egresar de una universidad intercultural y es importante indagar en los retos que presentaban como primeras generaciones, incluso con el olvido institucional.

Siguiendo el análisis de Hernández-Loeza (2017, 247), la UIEP al ser parte del Estado, tiene que entregar cuentas y números institucionales. Ello complejizó el egreso de los jóvenes de las primeras generaciones y su experiencia en la entrega de documentos recepcionales²⁵, pues, aunque el proceso formativo de los jóvenes sea la vinculación con la comunidad impulsando el intercambio de conocimiento, la prioridad se centró en “mejorar los números de la universidad [...] sin importar demasiado su contenido” (Hernández-Loeza 2017, 247). Cabe decir que según lo estipulado por la UIEP hay 5 opciones de titulación: Trabajos de investigación, producción de materiales didácticos, propuesta pedagógica, proyecto productivo comunitario y mérito académico. Estas opciones no estaban consolidadas durante la trayectoria educativa de los egresados de las primeras generaciones, por lo que los egresados aquí presentados optaron por entregar un trabajo de investigación²⁶.

²⁵ La UIEP establece en su reglamento de titulación que un documento recepcional es un escrito por parte del estudiante, el cual se encuentre bajo la supervisión de un directos y dos lectores que acompañen la opción de titulación elegida por los alumnos. Este documento tiene que contener un título, autoría o co-Autoría, opción de titulación elegida, lugar donde se realizará el trabajo, objetivos generales y específicos, el nombre del director de tesis y los dos lectores y el del alumno.

²⁶ Los trabajos de investigación que son aceptados para titularse, según el reglamento de titulación que presenta la UIEP, puede ser desde una tesis, hasta trabajos de investigación distintos a una tesis, como por ejemplo capítulos de libros, artículos de investigación o divulgación, ponencias en extenso o carteles presentados en

Este trabajo de investigación consta de una titulación por tesis, la cual tiene que estar dirigida por un director de tesis y dos lectores. La experiencia de entregar una tesis y la premura por entregarla, fue vivida por María, Javier, Adrián y Pedro, quienes mencionan que no estaban conformes con la exigencia de la universidad por entregar números, más que una atención a los trabajos que estaban presentando.

Por ejemplo, la experiencia de Adrián representa un caso digno de análisis, más que un caso aislado. Su proceso de titulación fue prematuro, pues el problema institucional de la reducida estancia de los profesores también afectaba de manera directa a los alumnos, en los primeros años de gestión de la universidad. El asesor de Adrián tuvo que dejar la institución y, por ende, el trabajo académico que había formulado con el estudiante, complicando la postura del alumno al replantear su tema de investigación en poco tiempo con ayuda de otro profesor.

María por su parte, presentó una tesis que no tenía vinculación con su carrera profesional, lo cual la llevó a recuperar lo que había hecho en su servicio social para poder presentar en tiempo y forma, ya que la carrera de turismo en sus primeros años no contaba con profesores que tuvieran experiencia en el tema, lo que dificultaba que se realizaran trabajos recepcionales y tesis dedicados al turismo. Más aún, María no tenía experiencia en la rama del turismo antes de haber entrado a la universidad. Pedro y Javier, tuvieron lectores externos quienes acompañaron el proceso de su trabajo hasta la presentación final, quienes les ayudaron con el avance y entrega de su tesis, más que tener un acercamiento académico con los profesores internos de la universidad, por la preocupación que se tenía de la poca durabilidad de los profesores en la institución. Éstos egresados apresuraron sus

simposios, congresos o eventos académicos, el cual garantice su calidad de documentos bajo el dictamen del comité de titulación (Reglamento de titulación UIEP, 2017).

presentaciones de entrega de tesis con la finalidad de “mejorar los números de la universidad” (Hernández-Loeza 2017, 247). Es por ello que siguiendo el argumento de Deance y Vázquez (2010, 46), la UIEP “representa una tregua entre el Estado y el pueblo totonaco”, pues como política creada desde el Estado privilegiaba, en sus primeros años de gestión, los resultados numéricos más que el contenido. La tregua consta de entregar un título académico, que sume uno más en la lista de egreso de la UIEP, a consta de una escasa calidad de atención al contenido de la tesis, el cual implica la expresión escrita y oral de la experiencia con la vinculación comunitaria.

Los conflictos institucionales que vivió la universidad en sus primeros años, permeó en las actividades académicas y administrativas de la institución, lo cual conllevó a que las trayectorias educativas de los jóvenes se expusieran a ciertas dificultades, como el cambio de asesor o el elegir por voluntad a lectores externos para concluir sus trabajos en tiempo y forma para concordar numéricamente con el aparato estatal. Autores como Deance y Vázquez (2010) y Huerta (2018), concuerdan que los primeros años fueron complicados para la institución, pues los profesores no tenían estabilidad laboral y la gran mayoría de los maestros eran mestizos, lo cual afectaba la transición escolar de los alumnos.

Pedro, por ejemplo, hace énfasis en su posición como egresado de la segunda generación de Lengua y Cultural al decir: “éramos la prueba piloto de ver qué pasaba con nosotros. Así que, si sabíamos o no, no era importante en ese entonces, si no ver cuántos entraban y cuántos salían, era así de.... Pues si aprendieron bien, si no también” (Pedro, Entrevista-octubre 2018). Sin embargo, cabe aclarar que la nueva gestión de la universidad se ha interesado por el seguimiento de los egresados, pues se ha convocado a reuniones para compartir sus experiencias. Empero, algunos egresados como Carolina se resisten a asistir, diciendo:

Sólo es para hacernos saber que sí nos están considerando, pero una cosa es una reunión de egresados y otra cosa es realmente tomarnos en cuenta como generaciones pasadas. El considerarnos en las reuniones de ahora no cambia lo que vivimos en la universidad y cómo nos va cuando se acaba, y eso no se ve (Carolina, Entrevista-septiembre 2018).

En el caso de la UIEP existe una mejoría en la atención a sus egresados, pues se han conformado este tipo de reuniones para compartir sus experiencias y también se ha hecho público en sus redes sociales el término y presentación de tesis de las nuevas generaciones. No obstante, los retos a los que se enfrentaron las primeras generaciones siguen presentes en sus trayectorias, pues siguen siendo parte de una generación inaugural de la universidad, cuya trayectoria educativa quedó permeada con el ajuste y acomodo de la gestión administrativa.

Es por ello que el acercamiento hacia los egresados permite conocer y reconocer los retos que tiene una Universidad Intercultural “para dejar de pensar y actuar bajo el modelo hegemónico de universidad” (Hernández-Loeza 2012, 9) y dar pie a las experiencias que tuvieron los egresados en su trayecto por la universidad. Experiencias tales como el vincular la lengua originaria como parte de un currículo el cual se califica y evalúa, compartir profesores que tienen una trayectoria educativa en universidades convencionales y la discontinua relación entre alumno y profesor.

Siguiendo lo propuesto por Arvizu (2016) el ser estudiante universitario no sólo hace referencia a sumar otro número más a las instituciones, puesto que es en la institución educativa donde se socializa con mucha frecuencia que en otros espacios sociales donde se generan experiencias, se aprende y se practica; creando un vínculo con los demás estudiantes, con los profesores, con el conocimiento y con la misma institución. En este sentido la experiencia universitaria no se limita al ámbito cognitivo sino también a las interacciones, visiones y expectativas de los jóvenes (Pierella 2012), donde interactúan las trayectorias

educativas de los egresados de la UIEP con la gubernamentalidad desde las políticas educativas con enfoque intercultural.

3.2.2 Interculturalidad funcional en el modelo educativo de las Universidades Interculturales

La interculturalidad se ha analizado desde distintas miradas, entre ellas se encuentra la idea de que no es un concepto, sino una forma de comportarse y situarse en el mundo (Schmidt-Welle 2011; Tubino 2004). Empero para el análisis de la incorporación de la interculturalidad en el ámbito educativo y curricular, retomo a la interculturalidad como un concepto instaurado en la agenda política. Como un discurso oficial del Estado nacional enfocado a un enfoque pedagógico (Tubino 2004), creado desde “arriba”, de la centralidad estatal desde donde se han tomado las decisiones para proyectos educativos en la historia de México. Concuero con el concepto de interculturalidad funcional planteado por Schmidt-Welle (2011) y Tubino (2004).

Este concepto, por tanto, resulta funcional para el Estado-nación inmerso en el neoliberalismo, puesto que la agenda política reconoce la diversidad y diferencia cultural con la intención de incluirla al interior de una estructura social ya establecida. Es así como la interculturalidad se instaure en la educación superior creando un modelo educativo no convencional. Esto es, que el diálogo de saberes se reconozca a través de la pedagogía e instaurado sólo en instituciones de educación superior ubicadas en zonas indígenas. El crear un modelo educativo no dirigido para indígenas, pero ubicado en zonas con alta población indígena, es funcional, pues según Schmidt-Welle (2011) y Tubino (2004), no encausa su atención a la asimetría y desigualdad social, al contrario, las invisibiliza, “facilitando su reproducción” (Tubino 2004, 6) tanto en las trayectorias educativas de los egresados como en las laborales.

Como he mencionado en el capítulo segundo, las Universidades Interculturales son una política del estado, por tanto, son parte de una gubernamentalidad. Es un brazo estratégico para incorporarse en las zonas indígenas y llevar la educación desde el centro a las áreas más alejadas de éste, incorporando un nuevo modelo educativo en aras de un reconocimiento intercultural siempre y cuando éste sea funcional para incluir a los indígenas a un conocimiento occidental, invisibilizando la experiencia de quienes viven y la interculturalidad desde el currículo de una institución. Con base en lo anterior, en el siguiente apartado analizo lo recuperado en el trabajo de campo, la incidencia de la instauración de la interculturalidad en el currículum educativo en las trayectorias educativas; así como las experiencias de los egresados de la UIEP.

3.2.2.1 La experiencia intercultural en las aulas

El modelo educativo intercultural se implementa en y para poblaciones focalizadas en aras de interculturalizar las relaciones sociales en las poblaciones indígenas y reconocer la diversidad cultural. La interculturalidad en la UIEP se muestra en dos sentidos. El primero de ellos es el que se instaura en el modelo educativo como un enfoque intercultural que “se pronuncia por el desarrollo de un diálogo intercultural como estrategia para promover procesos de innovación en la construcción de nuevos conocimientos” (Casillas y Santini 2006, 38), apostando por un auge pedagógico donde la interculturalidad se incorpore a la curricula y se reconozcan los “saberes-haceres” (Dietz, Mateos y Mendoza 2016) de los jóvenes indígenas y no indígenas. Y por otro lado se encuentra la experiencia de los jóvenes, ahora como egresados, con la interculturalidad que se vive no sólo en el currículo, sino también en las relaciones sociales dentro de la UIEP.

Los jóvenes indígenas y no indígenas son los encargados de experimentar la incorporación de un modelo intercultural en la educación superior. En el caso de los egresados de la UIEP, las relaciones interculturales no fueron claras en sus trayectorias educativas, pues la interculturalidad sólo aparecía en el discurso institucional (Huerta 2018), más no en las relaciones sociales dentro de la universidad:

Sólo se puso el nombre y ya, porque en lo que vivimos en la universidad no se parece en nada a lo que nos explicaron que era la interculturalidad a mí y a mi mamá cuando entramos. A ella le dijeron que se iban a recuperar las lenguas [indígenas]. No como en las otras escuelas donde no se habla la lengua (Carolina, Entrevista-septiembre 2018).

Si bien las Universidades Interculturales han reconocido las lenguas originarias en el currículo, dista mucho de llevar un diálogo de saberes más allá de la convivencia y reconocimiento de dichas lenguas, tal como lo menciona Javier:

Antes de venir a poner la universidad debieron explicarnos a qué iba la interculturalidad, porque no sabíamos qué querían hacer con eso. Yo entendí un poco cuando empezaron a hacer promoción y decían que se iban a crear carreras que se relacionaran con nuestros contextos y ayudar a nuestras comunidades, pero lo que más me llamó la atención fue el rescate de las lenguas, porque es algo que se habían estado olvidando, pero creo que es lo único que se reconoce, porque no hay apoyo entre alumnos y profesores, no sé si me explique, pero ellos no nos entendían y ni nosotros a ellos, no tenían esa idea de ayudar a las comunidades como nosotros que vivimos aquí (Javier, Entrevista-septiembre 2018).

Los egresados al instaurarse una universidad cercana a su comunidad, donde la palabra interculturalidad se hiciera presente y se ofertaran carreras profesionales con perfiles no convencionales, se tenían que acoplar a las oportunidades educativas ofertadas. Siguiendo a Barquín (2012, 245) “los estudiantes se apropian del bien educativo, pero desarrollando las conductas y conceptualizaciones determinadas por el marco constitucional, [...] institucional y gubernamental”. Si bien, la interculturalidad se experimenta en la cotidianeidad como lo argumentan autores como (Schmidt-Welle 2011), también quienes estudian en la universidad tratan de llevar a cabo un diálogo de saberes e interiorizar su práctica, aunque a veces no se lleve a cabo en las relaciones personales y académicas dentro de la universidad.

Autores como Deance y Vázquez (2010) señalan que si bien, el modelo educativo de las Universidades Interculturales originó una reivindicación étnica y lingüística entre los alumnos de la UIEP, con base en las clases de lengua originaria, dicha reivindicación sólo “estaba circunscrita en el ámbito intra aulas, debido a la discriminación étnica característica del municipio que, incluso se observaba entre el personal de la misma UIEP” (Huerta 2018, 86). Por lo que implementar políticas educativas con enfoque intercultural no asegura el diálogo y la convivencia entre culturas dentro de la misma institución ni fuera de ellas.

La interculturalidad como enfoque educativo no es reconocido en egresados como Carolina, Nadia, Verónica, Adrián, Jesús y Pedro, pues la experiencia que tuvieron dentro de la universidad, cuando estudiaron ahí, no se vio reflejada en las relaciones sociales con sus profesores y compañeros. El caso de Nadia, es uno de ellos, pues menciona: “hay mucha discriminación dentro de la universidad, o al menos en mis tiempos fue así y yo nunca estuve dentro de la interculturalidad que según ellos hacían” (Nadia, Entrevista-octubre, 2018):

Su experiencia dentro de las aulas con sus profesores fue complicada. Cabe decir, que en su mayoría los profesores eran mestizos, teniendo una trayectoria educativa convencional. Esto es que su formación académica fue interiorizada en escuelas convencionales, por lo que el enfoque intercultural también era nuevo para ellos.

Los profesores que impartían clase a las primeras generaciones, como los alumnos, los administrativos y los padres de familia, eran pioneros de lo que se podría denominar como una “experiencia intercultural”. Por lo tanto, las relaciones con los alumnos eran complejas al tratar de entender y llevar a cabo el nuevo modelo educativo intercultural:

Cuando yo estaba en la universidad no había diálogo, al menos con los profesores. Nos decían cosas como todos, que por qué elegimos lengua y cultura, que eso no tenía futuro y se reían de nosotros en las clases y su actitud no era muy buena como profesores solo buscaban estar ahí por el tiempo que les tocaba, por eso digo que no creo que haya interculturalidad (Javier, Entrevista-septiembre 2018).

El diálogo de culturas, de conocimiento, de saberes, de haceres no solo responde a un currículo donde se incorpore la lengua originaria, sino también responde a las relaciones entre profesores y alumnos. Entre un docente cuya trayectoria profesional es convencional y occidental y un alumno cuya trayectoria está comenzando con un enfoque intercultural:

A veces yo me peleaba con los profesores y hasta me decían que era un revoltoso porque yo decía lo que pensaba en las clases y ellos no me entendían. Eso me pasó cuando me cambiaron de asesor porque al mío se le terminó el contrato y me dejó. El otro profesor no entendía lo que quería hacer con mi tesis, quería hablar de la música y los huapangos en las fiestas del pueblo y no me dejó, dijo que eso no me iba a dejar nada y me cambió el tema por una cosa de traducción del náhuatl al español (Pedro, Entrevista-octubre 2018).

El instaurar el termino de interculturalidad en la educación superior implicaba un reto, no solo por la creación de un nuevo modelo educativo y las consecuencias que éste pudiese tener en las trayectorias de los individuos. Sino también en las relaciones sociales entre los profesores y los indígenas, pues su mirada ante el mundo es diferente por el contexto formativo de ambos. Por lo que la interculturalidad representa un reto al trasladar el diálogo de saberes entre quienes no son indígenas y los indígenas.

El ser interculturales o llevar a cabo la interculturalidad va más allá de un currículo escrito, pues también se lleva a cabo en el currículum oculto. Siguiendo a Giroux (1988) las escuelas han sido visualizadas desde el currículum formal, es decir, desde los planes y programas que estructuran la organización de la escuela. Sin embargo, un aspecto sustancial es lo que sucede dentro de esas escuelas pues éstas crean “no solamente conocimiento sino también personas” (Giroux 1988, 120) que conviven y socializan dentro del espacio institucional. En este caso una institución dirigida a un enfoque intercultural, donde el diálogo de saberes no sólo es entre el currículum y la sociedad, entre los saberes locales y el

conocimiento científico, sino también dentro de la misma institución al dialogar el conocimiento de una carrera profesional con otra:

Tuve muchos problemas para realizar mi servicio social, porque un profesor nos invitó a hacerlo en desarrollo sustentable, estaba muy bien el proyecto porque teníamos que ir a las comunidades y realizar huertos y volver a hacer que siembren. Cuando fuimos a dejar nuestros papeles, el que recibía los papeles nos dijo que no podíamos hacer el servicio social donde no fuera de nuestra carrera, que éramos [de] lengua y cultura y teníamos que buscar algo relacionado [con] nuestra carrera. Yo estaba muy enojado, porque entonces dónde quedaba la interculturalidad, nosotros sabíamos hablar náhuatl y los profesores no y que le contesto diciéndole si él sabía hablar náhuatl y me dijo que no y le dije que entonces cómo iban a hablar con la comunidad y explicarles de los huertos, que también necesitaban de nosotros y nosotros de ellos. Pero para no hacerle el cuento grande, no nos lo aceptaron y tuvimos que hacerlo en una escuela. Es por eso que yo dudo de la interculturalidad, porque nos decían que era la convivencia entre culturas y dónde quedaba todo eso cuando nosotros queríamos hacerlo, no niego que había profesores que nos ayudaban mucho y nos echan la mano y hasta me acuerdo de sus clases porque nos hacían pensar, pero había otros que nomás no nos entendían y hasta nos regañaban porque decían que queríamos hacer nuestra voluntad. Como el que te digo que no nos dejó hacerlo en desarrollo, y hasta nos regañó y nos dijo que hubiéramos pensando mejor la carrera que queríamos (Pedro, Entrevista-octubre 2018).

La interculturalidad no se muestra entonces como una praxis en las relaciones dentro de la universidad, o como una actitud y forma de estar y comportarse en el mundo dialogando con las otras culturas, pues se enmarca una división entre saberes, aun estando en la universidad. Tanto de los saberes de los profesores, como de los saberes entre licenciaturas, puesto que no se busca una convivencia y reconocimiento de los mismos saberes, sino al instaurarse la interculturalidad como parte de una política, se materializa en el currículo, invisibilizando las prácticas que se viven a la luz de un modelo educativo intercultural. El interés de la instauración de una política educativa con enfoque intercultural no se especifica a las experiencias de la población indígena y en la diversidad de saberes dentro de la institución. Al contrario, la implementación del concepto busca un paliativo para re-direccionar las políticas educativas contribuyendo a la continuidad de las trayectorias educativas de los jóvenes que habitan en las poblaciones indígenas.

Otro de los casos en el que la interculturalidad parece difusa en las relaciones sociales dentro de la universidad corresponde a la incorporación de la lengua originaria en el currículo como materia obligatoria que se tiene que cursar y por tanto calificar. La lengua originaria por tanto ya no sólo se habla en la familia, sino también es reconocida dentro de una universidad de educación superior. Una de las formas de interculturalizar el currículo educativo fue instaurar la lengua originaria como materia. Una práctica derivada de las universidades convencionales donde la lengua extranjera, en su caso, es evaluada y certificada, más no llevada a la praxis cotidiana de la universidad.

Uno de los intereses de las Universidades Interculturales es crear un diálogo entre diversas culturas, que aprenda de la otra cultura con la que se convive; una de las formas para dialogar es a través de la lengua. Sin embargo, como lo mencionan Deance y Vázquez (2010, 45) “No hay ningún servicio al interior de la institución que los estudiantes reciban en lengua originaria a pesar de ser un derecho establecido por el artículo segundo constitucional y la ley general de los derechos lingüísticos”. La lengua originaria se aprende y hablaba en la clase dedicada a Lengua Originaria, pues entre compañeros, profesores y administrativos, el español era predominante en las conversaciones, ya que ni los profesores ni los administrativos hablaban una lengua originaria y si la hablan no se comunican mediante ella.

Incorporar la lengua originaria al currículo educativo no parece un proceso de interculturalidad para los egresados. Carolina habla totonaco, es su lengua originaria; el aprender náhuatl en la universidad fue un proceso difícil para ella, pues es una materia obligatoria dentro del currículum, en aras de dialogar y comprender la cultural del “otro” indígena:

La interculturalidad se piensa a veces que es estudiar la otra lengua, pero yo creo que va más allá de eso. En la Universidad nos hacían estudiar náhuatl, y no es que nosotros no quisiéramos, pero ya estaba como materia y no podíamos echarnos para atrás, en algún

momento fue difícil aprender el español y ahora imponernos el náhuatl, creo que para mí eso no es la interculturalidad, pero así se maneja en la universidad (Carolina, Entrevista-septiembre 2018).

Carolina, al igual que Adrián consideran que el aprender otra lengua originaria no hace de la universidad, una Universidad Intercultural, pues se califica un saber intrínseco de las poblaciones indígenas. Adrián sólo habla español, por lo que el cursar una materia de lengua originaria fue complicado para él. En sus primeras clases mostraba interés en aprender, pero con el paso del tiempo las exigencias de la universidad “hacían que el saber se calificara con exámenes y esas cosas” (Adrián, Entrevista-septiembre 2018). Una experiencia parecida tuvo Verónica al no hablar una lengua originaria. A Verónica se le dificultó aprender totonaco, pero con ayuda de sus compañeros pudo pasar la materia. Nunca lo aprendió, pero como ella lo menciona: “al menos pasé la materia, que es lo que se trata al final de cuentas” (Vero, Entrevista-octubre 2018).

La materia de lengua originaria es una de las estrategias para incorporar el diálogo de saberes a la universidad. Sin embargo, en la praxis el español es escuchado y hablado de forma privilegiada en la universidad. Incluso el diálogo predominante en español también ocurría en la asignatura de Lengua Originaria, pues los mecanismos para enseñar la lengua eran a través del español y no desde la lengua originaria misma, problema que también sucedía con las clases de Lengua Extranjera, como el caso del inglés. Los tecnicismos son enseñados desde una base común, el español, a pesar de que el discurso intercultural promueva la reivindicación de la lengua originaria (Huerta 2018). Las demás asignaturas curriculares también eran impartidas en español como lo hacen saber Verónica, Nadia, Adrián y Pedro, tanto en la licenciatura de Lengua y Cultura como en Desarrollo Sustentable. El escolarizar una lengua originaria e impartir las demás asignaturas en español, resulta

funcional para la castellanización de la población indígena a través de políticas interculturales donde se predomine el español y se califique una lengua originaria.

Concordando con Bruno (2017) la interculturalidad implementada por el Estado a través de sus políticas es parte de un “nuevo arte de gobierno”, pues se crean nuevos mecanismos de intervención para las poblaciones donde el uso de la fuerza ya no es necesario, creando así “nuevos campos de saber y nuevos mercados de bienes simbólicos y exóticos en los cuales los agentes sociales se enfrentan en torno a la definición de los principios legítimos de autenticación cultural y de visión y división del mundo social” (2017, 201). El diálogo de saberes y la convivencia entre culturas se instaura desde una mirada occidental a través de políticas educativas diseñadas, ubicadas y aplicadas en zonas con poblaciones indígenas para atender sus contextos próximos: poblaciones indígenas.

Uno de los mecanismos para entablar un diálogo ente indígenas es la vinculación comunitaria que parte del modelo educativo intercultural como eje angular para que los egresados compartan sus saberes y lo aprendido con la comunidad. Sin embargo, en voz de los egresados el diálogo de saberes con la comunidad no fue como ellos lo esperaban al ingresar a la universidad.

3.2.2.2 Experiencia intercultural en la vinculación comunitaria

Otra de las actividades donde la interculturalidad institucional no se identificó desde la experiencia de los egresados, es en las vinculaciones que realizaron durante su estancia en la universidad. La vinculación es parte de las funciones sustantivas de la universidad, pues los alumnos conviven directamente con su comunidad y bajo el discurso del modelo educativo, implementan proyectos benéficos para la comunidad entablando un diálogo entre la institucionalidad de la universidad con los saberes contextuales de cada población. El

objetivo de las vinculaciones implica “planeación, organización, operación y evaluación de acciones en que la docencia y la investigación se relacionen internamente en el ámbito universitario y externamente con las comunidades” (Casillas y Santini 2006, 157). La vinculación es un proceso de enseñanza-aprendizaje donde los alumnos, al ser parte de un contexto, tienen experiencias e identifican problemas sociales en sus comunidades cercanas.

El ámbito institucional ofrece las herramientas para que los alumnos puedan analizar e identificar fenómenos sociales a través de su experiencia con la comunidad. Es decir, la interculturalidad en la vinculación va más allá de lo que se plantea en un currículum con fines y estrategias a cumplir institucionalmente, pues el alumno al vivir y convivir en una población tiene interiorizadas ciertas prácticas que se vislumbran en la cotidianidad y que se comparten dentro del ámbito escolar. En la UIEP, la vinculación se realiza durante dos semanas y se lleva a cabo semanas antes de finalizar el semestre, pues se pretende que los alumnos cuenten con instrumentos teórico-metodológicos necesarios para implementar los proyectos en comunidades próximas. Sin embargo, la institucionalidad de la interculturalidad deja entrever que el diálogo de saberes tiene que surgir de la universidad, de un ámbito educativo y estatal para dirigirse a la comunidad y por tanto llevar una convivencia entre el aspecto científico que otorga el conocimiento occidental y los saberes locales:

Nunca entendí cómo era eso [vinculación comunitaria], siempre nos mandaban a organizaciones y dependencias y ahí nos dejaban, a veces estábamos ocho o quince días y ahí estábamos, pero no sabíamos qué hacer. Luego iban [los maestros que tenían a cargo el proyecto] y nos veían para ver si cumplíamos con las actividades que tenían que ser, pero nunca hubo un seguimiento ni nada. Sólo íbamos, teníamos la información que nos pedían, la entregábamos sin nosotros saber lo que se hacía con eso (María, Entrevista-octubre 2018).

La vinculación comunitaria al estar inmersa en el modelo educativo, no nació de la comunidad o de un proyecto que los mismos estudiantes diseñaran. Es una actividad académica establecida en el modelo intercultural y por lo tanto se tiene que dar cuentas de

ello. Además de seguir los parámetros establecidos y cumplir con lo que el modelo educativo dictara con la finalidad de dar resultados del encuentro entre los alumnos y la comunidad. De esta forma los egresados, en ese momento, experimentaron, igual que la comunidad a donde iban, lo que significaba hacer una vinculación. Los egresados no tenían claro cuáles eran los métodos y finalidades de la vinculación intercultural, solo cumplían con lo establecido, al igual que se cumplía con la materia de lengua originaria, ya que era un requisito más que pedía la universidad.

Adrián, por su parte, menciona que no había una estructura base para realizar las vinculaciones, pues los objetivos y los fines que se proponían para la vinculación no se entendían y por tanto el producto del proyecto era más un resultado académico que un aprendizaje entre el estudiantado y la comunidad. Para él, la interculturalidad en las vinculaciones era más un aspecto académico:

Ya sabíamos cómo eran las vinculaciones y era lo que a nosotros no nos gustaba porque los proyectos ya estaban hechos y eso no nos tomaba en cuenta a nosotros ni a la comunidad. Al inicio, en las primeras vinculaciones nosotros proponíamos nuestros proyectos y trabajábamos para hacerlos, pero después ya todo se hacía y nosotros sólo íbamos a hacer lo que nos decían (Adrián Entrevista-octubre 2018).

En principio, la vinculación comunitaria como se establece en la universidad hace referencia a un intercambio de saberes, pero como menciona Adrián la práctica dista mucho de lo que en teoría debería ser una relación estrecha entre universidad y comunidad. Esto es, un intercambio entre el conocimiento científico que aprenden los egresados en su trayectoria por la universidad, con el conocimiento que ya tienen los egresados acerca de los saberes locales, y los saberes locales de la comunidad en donde se pone en práctica la vinculación. Se espera que los proyectos que se ponen en práctica nazcan de una reflexión acerca de los fenómenos sociales que aquejan a la comunidad. Sin embargo, los alumnos que realizan vinculaciones, al no estar familiarizados con el procedimiento, desconocen cómo llevar a

cabo la vinculación, siendo una tarea más que se establece en el currículo como necesaria para acreditar la universidad.

En mi estancia en Huehuetla, visité varias veces la universidad con la finalidad de conocer las prácticas de los alumnos y cómo se implementaba en enfoque intercultural en las nuevas generaciones. En el mes de septiembre asistí a una presentación de resultados donde los alumnos presentaban lo que habían realizado en las vinculaciones del primer semestre del año. Me pareció importante asistir, pues tendría una mirada de lo que significa hacer vinculación desde la voz de los que aún no egresan. El evento se llevó a cabo en el auditorio de la UIEP donde los alumnos exponían con diapositivas los alcances que sus investigaciones fueron teniendo. Los comentaristas eran los profesores de sus áreas, quienes habían estado a cargo del proyecto y que estuvieron atentos a todo el proceso y procedimiento de la vinculación. La tarde se convirtió en una ola de información donde los alumnos intercambiaban experiencias con los profesores, se posicionaban en el estrado y argumentaban sus posturas ante sus profesores, y les servía para practicar hablar en público.

De las presentaciones que tuve la oportunidad de escuchar, una de ellas llamó más mi atención. Los jóvenes que presentaron los resultados de la investigación, pidieron hacer un comentario más que no estaba en el guion de lo que tendrían que decir. Uno de ellos tomó el micrófono y mencionó que no había una organización por parte de la universidad para realizar su vinculación. La finalidad es ir a recolectar información, a una comunidad ya establecida y con un proyecto ya gestionado desde el municipio. De esa forma el alumno explicaba que ellos más que hacer vinculación, solo eran recolectores de información de muestras útiles para alguien más (Notas de campo, 2018).

Después de su intervención, los profesores se dieron a la tarea de hacer los comentarios de su presentación. Una de las profesoras que estaba a cargo del proyecto

respondió ante la observación de los alumnos argumentando que se había firmado un convenio con el municipio, lo que lamentablemente les hacía quedar relegados a lo que el municipio dijera (Notas de campo, 2018). La vinculación, por tanto, queda subsumida a acuerdos e intereses políticos a la luz de la vinculación entre el municipio y la UIEP.

Estos casos, de la primera generación y de generaciones que aún no egresan, dan cuenta de que la vinculación ha sido parte de uno de los conflictos al tener que implementar la interculturalidad o el diálogo de saberes entre los alumnos y la comunidad, puesto que, al estar inmiscuidos en convenios municipales, la vinculación se dirige al resultado de un acuerdo previo y no a la respuesta de un problema social identificado en los alumnos. En palabras de Deance y Vázquez (2010, 46) “la vinculación y la participación comunitaria, piedra angular del modelo, ha quedado reducida a actos políticos”. Más que un diálogo entre los alumnos y la comunidad en aras de compartir saberes, la vinculación desplaza dicho diálogo, respondiendo a intereses que van más allá del alumnado y la comunidad.

Sin embargo, la interculturalidad es recuperada en algunos casos. Si bien los proyectos a los que los alumnos se incorporan para llevar a cabo su vinculación, nacen de acuerdos y permisos con los municipios, los que participan en las vinculaciones son los estudiantes y la comunidad. El diálogo de saberes se realiza a través de la lengua originaria.

La vinculación sí puede ser importante si lo vemos desde la comunidad, pues los productores y los campesinos que trabajan y viven de eso aquí no hablarían con alguien que viene de afuera. Por eso el que nosotros vayamos a hacer vinculación y nos comuniquemos en lengua originaria, siento que a ellos les da más confianza, ya trabajar con los de la ciudad es más difícil (Jesús, Entrevista-noviembre 2018).

Para Jesús, la lengua originaria es un aspecto que crea vinculación más allá del ámbito institucional. Para él “el Estado reconoce las lenguas indígenas a su conveniencia, primero las desconoce y luego les hace una escuela, es ahí donde entramos nosotros a los planes del Estado” (Jesús, Entrevista-noviembre 2018). Sin embargo, fuera del ámbito político e

institucional, Jesús confía en la revitalización de la lengua originaria a través de la vinculación, pues, aunque la universidad sea parte de una política estatal, los que conviven con la comunidad son los alumnos. “Lo más bonito es cuando las cosas salen de la comunidad, desde aquí, porque ya se sabe cuáles son los problemas y aunque la universidad no nos deje, nosotros trabajamos con nuestra lengua y eso sí es parte de nosotros” (Jesús, Entrevista-noviembre 2018). Los egresados utilizan la lengua originaria como el vínculo entre la comunidad y ellos, como la forma en la que se puede llevar a cabo el diálogo, empero subsumido entre los que hablan una lengua originaria.

De este modo, la interculturalidad en el proceso de vinculación comunitaria se manifiesta de forma diferente entre quienes hablan una lengua origina y los que no la hablan: para aquellos egresados que no hablan una lengua originaria la vinculación y la interculturalidad institucional es parte de una evaluación académica más que un aprendizaje entre la comunidad y los alumnos, pues en aras de cumplir una tarea más, la vinculación no presta atención a los saberes comunitarios. Aunque los egresados que hablan una lengua originaria no niegan el papel del Estado inmerso e inmiscuido en los proyectos interculturales, observan que una forma de llevar la interculturalidad más allá del ámbito institucional es a través de la implementación de la lengua originaria, pues es un conocimiento *per se* con el que cuentan los egresados y la comunidad con la que se relacionan.

Los proyectos que se realizan en las vinculaciones, si bien son realizados por los jóvenes hacia la comunidad, éstos responden muchas veces a los convenios y a las demandas municipales, por lo que las gestiones y la administración de la población a través de las vinculaciones comunitarias, siguen derivando del Estado. Deance y Vázquez (2010, 46) argumentan que “la UIEP [...] es otra escuela más que favorece la aculturación y el abandono

de los saberes locales y los conocimientos de la cultura originaria”, pues la interculturalidad institucional que emana de la vinculación comunitaria responde a negociaciones desde “arriba” y donde el diálogo de saberes emerge a través de convenios gubernamentales para continuar gestionando la diferencia cultural. Es decir, la interculturalidad funge como una estrategia para “poder hacer que los pueblos originarios se comporten como el Estado quiere” (Bruno 2007, 185). La interculturalidad por tanto no se vive y experimenta en las relaciones sociales de los egresados dentro de la universidad, por el contrario, ésta se vive con la comunidad, la cual también es indígena. Por lo que el diálogo de saberes se lleva a cabo entre indígenas.

Para concluir, el concepto de interculturalidad, por tanto, se instaure en la agenda política educativa como una estrategia (Agudo 2015) creada desde “arriba”, desde el Estado, donde los jóvenes indígenas se tienen que apropiarse del concepto a través de la institucionalidad educativa con base en un modelo intercultural. Concuerdo con Deance y Vázquez (2010, 46), al argumentar que “ante la promesa de una educación que resignificaría la lengua, la cultura y la historia totonaca, tenemos uno más de los instrumentos opresores del Estado”, pues la UIEP al ser parte de una política del Estado, utiliza la interculturalidad como una estrategia para el control del conflicto étnico y la estabilidad del sistema social (Walsh 2012), con el discurso del reconocimiento hacia la diversidad cultural y la priorización de la lengua originaria.

Recapitulando, en este capítulo se delimitó al objeto de investigación. Es decir, a mostrar los resultados del trabajo de campo con base en análisis y sistematización de la información recabada acerca de los egresados de las primeras generaciones de la UIEP y su experiencia como pioneros en ingresar a una Universidad Intercultural, la cual es una política educativa a nivel superior gestionada y creada desde la gubernamentalidad del Estado. Para

hacer visible cómo ésta política incide en la trayectoria educativa de los egresados, en un primer momento fue importante especificar y dedicar un apartado a quiénes son los egresados entrevistados para esta investigación. Para ello retomé el concepto de capital cultural de Bourdieu (1987) en sus tres dimensiones: incorporado, objetivado e institucionalizado.

Ello permitió mostrar los motivos que llevaron a los egresados a tomar la decisión de ingresar a la UIEP, dando cuenta que la familia es un aspecto importante en la toma de decisión, así como la cuestión económica y a la poca oferta educativa a nivel superior cerca del municipio de Huehuetla, Puebla.

Con el perfil de los egresados y dando cuenta de su origen social y las herramientas con las que cuentan para ingresar al ámbito educativo superior, analicé en un segundo apartado las trayectorias educativas de los egresados. En el segundo apartado de éste capítulo especifiqué el interés por estudiar a las primeras generaciones, siendo éstas pioneras en ingresar a una Universidad Intercultural. Ello me llevó al análisis de cómo ha sido la relación de la incorporación de la interculturalidad en la institucionalidad educativa con la práctica de los egresados dentro de una Universidad Intercultural. Dando cuenta que fue un proceso complejo, pues el diálogo de saberes se acotó al reconocimiento de la lengua originaria en el currículo educativo, sin pensar en las relaciones sociales y desiguales dentro de la universidad.

Así pues, la UIEP, al estar supeditada a un órgano estatal como lo es la SEP tiene que dar resultados de las tareas encomendadas a la universidad como la vinculación con la comunidad y una creciente matrícula de egresados, sin enfatizar si el diálogo de saberes se lleva a cabo o no. Pues como se vislumbró, la interculturalidad se incorpora sólo en un modelo educativo no dirigido específicamente para indígenas, pero sí ubicado en zonas con alta población indígena, por lo que el diálogo de saberes es entre indígenas, entre los alumnos

que cursan la universidad y las comunidades a través de una vinculación comunitaria, cuya práctica es calificada, supervisada y acotada a la luz de convenios políticos y municipales.

La UIEP, como las otras Universidades Interculturales, es parte de la gubernamentalidad del Estado, pues fue creada como una política más dirigida a la educación indígena. Sin embargo, ésta política incide en el curso de vida de los egresados. Pues no solo experimentaron con la universidad el ejercicio de un nuevo modelo educativo intercultural, sino también tuvieron que aprender a dialogar con el pensamiento occidental de sus profesores, con las gestiones administrativas de una universidad no convencional, pero cuyas prácticas encausan a la calificación de un diálogo de saberes, donde la lengua originaria es una materia más. Y sobre todo incide en la trayectoria laboral de sus egresados, pues éstos jóvenes salen de la universidad con un título profesional específico y supeditado a cuestiones locales e indígenas, encausando a los egresados a determinados nichos profesionales que, algunas veces, siguen reproduciendo las desigualdades sociales, como doy cuenta en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4.

El Arte de Gobernar: Egresados de la UIEP como Intermediarios culturales

El presente capítulo tiene por objetivo analizar cómo el arte de gobernar se hace presente con la creación de intermediarios culturales, a la luz de los trabajos en los que han incursionado los egresados de la UIEP. Además, ilustro como se hace presente el diálogo de saberes entre los egresados y las instancias gubernamentales donde se incorporan a laborar, haciéndose visible un ejercicio de poder al solo existir un diálogo de saberes entre la población indígena y no entre las instancias gubernamentales y la población indígena.

El capítulo está organizado en tres apartados. En el primero, presento una discusión sobre el concepto de los mediadores o intermediarios en las Universidades Interculturales retomando el término de intermediarios culturales para referir a los egresados de la UIEP.

En el segundo apartado ilustro la creación de licenciaturas no convencionales como Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable y Turismo Alternativo como estrategias del Estado para el reclutamiento y formación de los jóvenes en zonas indígenas y su labor como intermediarios culturales entre el Estado-nación y la población indígena.

En el último apartado analizo la experiencia laboral de los egresados de la UIEP como intermediarios culturales. Uno de los horizontes laborales de los egresados es incorporarse a instancias gubernamentales donde fungen como traductores (Gómez, 2016; Hernández-Loeza, 2019), gestores de proyectos financiados por instituciones gubernamentales en apoyo a las comunidades indígenas (Gómez, 2015) o agentes que promueven los proyectos ya elaborados desde agencias gubernamentales (Hernández-Loeza, 2017). Es importante, por tanto, vislumbrar la experiencia de los egresados en los trabajos donde se han incorporado e

ilustrar como el diálogo de saberes se hace presente más allá del modelo educativo intercultural, donde el ejercicio de poder está visible.

4.1 *Cultural Brokers*, Mediadores e intermediarios en las Universidades Interculturales

Uno de los pioneros en incorporar el término para nombrar a quienes se encargan de traducir cuestiones gubernamentales a la población o viceversa es Eric Wolf (1956). Este autor acuñó el concepto de *broker* para comprender el proceso de formación nacional (De la Peña, 1995), donde algunos individuos servían como puente entre un conocimiento y otro, en específico “de la cultural nacional como de la cultura vernácula” (De la Peña 2008, 1). El antropólogo e historiador Eric Wolf escribía acerca de los *brokers*, para analizar la mediación entre las instituciones del Estado-nación y el contexto local y regional, donde su función básica era relacionar a la comunidad con un sistema más grande: las instituciones nacionales.

Wolf (1956, 1076) refiere que los *brokers* son “individuos que operan principalmente en formas culturales complejas comprometidos con instituciones nacionales, pero cuyo éxito depende en el tamaño y la fuerza de su seguimiento personal”. El estudio de Wolf (1956), es pionero en mencionar lo que realiza un *broker*, con una mirada antropológica, haciendo referencia a los agricultores como medio de moderación “que permiten al gobierno el acceso directo a la gente de las comunidades locales” (Wolf 1956, 1074) en el caso de México en el año 1956. El interés de Wolf (1956) es dar a conocer las relaciones grupales de una sociedad tanto a nivel local como en las instituciones a nivel nacional y las relaciones de poder implícitas en esa relación. El análisis que realiza Wolf (1956) es un parteaguas para pensar en las relaciones de poder que existen entre un nivel local y nacional a través de los *brokers*. Por tanto, retomo a Wolf (1956) para analizar las relaciones de poder existentes entre el

vínculo de un nivel local y uno nacional, empero desde un ámbito educativo donde el Estado-nación forma cuadros profesionistas funcionales para vincularse entre la población y las instituciones gubernamentales.

Investigadores del tema en educación han retomado a Wolf (1956) para identificar la labor que hacen los alumnos y egresados como mediadores (Huerta, 2018) e intermediadores culturales (González Apodaca 2008, 63). La antropóloga Huerta (2018) recupera a Wolf (1956) para rescatar las relaciones de poder entre lo local y lo nacional. Sin embargo, incorpora el término de mediador en el contexto de la UIEP. Huerta (2018) propone que los mediadores son “actores que median los proyectos educativos entre el Estado y las comunidades indígenas” (Huerta 2018, 138). Una de las características de estos mediadores, según la autora, es que éstos tengan conocimiento de las diferentes lógicas entre lo local, nacional y global para poder mediar el discurso entre estos niveles. Huerta argumenta que los mediadores se apropian de los conocimientos, los adecuan y los resignifican. De esta forma, son personas que tienen el conocimiento de su comunidad y que aprenden nuevos conocimientos que les brindan herramientas para ser mediadores entre los proyectos estatales y la población. La principal característica de estos mediadores es “su labor como bisagras entre el Estado y los pueblos indígenas” (Huerta 2018, 65).

Huerta (2018) realiza su análisis con alumnos, profesores, directivos de la UIEP y algunas personas fuera de la institución educativa como presidentes municipales, clasificándolos en tres tipos de mediadores. El primer grupo que identifica son los mediadores gubernamentales, éstos son aquellos que se encuentran en instituciones administrativas, como los presidentes municipales, los ex rectores y el rector de la UIEP. El segundo grupo son los mediadores comunitarios. Éstos son los líderes comunitarios interesados en la educación superior, y aquellos que realizan actividades de mediación entre

organizaciones e instituciones con docentes y alumnos de la UIEP (Huerta 2018, 144). En un tercer momento, Huerta (2018) identifica a los mediadores académicos. Son todos aquellos administrativos, docentes y egresados de la UIEP.

Ella (2015) argumenta que el mediador está circunscrito en dos dimensiones tanto a nivel global-nacional como a nivel de la comunidad, agregando que “la mediación en el ámbito local no es homogénea, sino que también responde a las propias diferenciaciones y subgrupos locales” (Huerta 2018, 66). Al igual que Wolf (1956), Huerta (2018) no niega las relaciones de desigualdad y de poder implícitas en la relación y participación de los mediadores por lo cual resulta importante retomar su postura acerca de que la mediación no es homogénea, pues existen intereses encontrados “de acuerdo con sus identidades, adscripciones o filiaciones (indígena o mestiza; profesionales, partidista, etcétera)” (Huerta 2018, 60).

Huerta (2018) introduce el término de mediador para referirse a los distintos grupos de trabajan en el contexto de la UIEP para mostrar cómo se hace presente la traducción de los discursos de una Política de Educación Superior Intercultural en el ámbito institucional. Sin embargo, aunque no deja fuera de su análisis a los egresados de la UIEP, el interés de la autora no es vislumbrar la estrategia del Estado para hacer de los egresados intermediarios culturales capaces de dirigirse en el ámbito local y nacional. Retomo el argumento de Huerta (2018) para contribuir al análisis de la formación de cuadros profesionistas que fungen como intermediarios culturales entre un nivel nacional y local.

Por su parte, González Apodaca (2008, 63), también retoma a Wolf (1956), argumentando que “el bróker de Wolf es un intermediario cultural, cuya función es disminuir la brecha cultural existente [...]. Su intermediación implica mirar en dos direcciones y traducir los significados hegemónicos de la nación en los niveles inferiores”. Siguiendo la

aportación de Wolf (1956) acerca de los *brokers*, González Apodaca (2008, 65) aporta al análisis del ámbito educativo el término de intermediario para referirse al individuo que “tiene la posibilidad de hacer uso estratégico de la ambigüedad de su posición al ser producto de la lógica múltiple”. Posiciones dadas en arenas políticas, como lo menciona la autora donde existen códigos diferenciados de saber y de los cuales tiene conocimiento el intermediario y puede hacerse visible y apropiarse del conocimiento en las dos vías: entre una mirada global-nacional y el ámbito local.

Es decir, los intermediarios “se mueven entre los niveles global-nacional y local, así como manejan las lógicas culturales diferenciadas que se ponen en juego, lo que les permite posicionarse en medio de proyectos hegemónicos e intereses locales, efectuando ajustes y adaptaciones” (González Apodaca 2008, 63). La autora basa su argumento en un contexto Mixe, en un bachillerato intercultural en Oaxaca donde la interculturalidad cobra relevancia a través de intermediarios indígenas y donde éstos se posicionan en arenas políticas para gestionar el significado de la interculturalidad.

González Apodaca (2008, 63) enfatiza que la intermediación está inmersa en relaciones de desigualdad. Existiendo esta desigualdad dentro de la institución educativa y en la vinculación con otras redes de participación intercultural, pues “en la medida en que, dentro de una estructura dada, el poder no está enteramente concentrado en un solo nivel, la intermediación se hace necesaria y políticamente estratégica” (González Apodaca 2008, 65). Si bien ella incorpora el concepto de intermediario para el análisis de la interculturalidad en la educación básica, resulta relevante retomar su aportación acerca de las relaciones de poder fuera de la institución educativa, pero proponiendo su análisis al contexto de la educación superior como lo son las Universidades Interculturales y la creación de egresados como intermediarios entre los proyectos hegemónicos y los intereses locales. Ello para dar cuenta

de que no solo no existen relaciones verticales dentro de la institución cuando de interculturalidad se habla, sino también cuando los jóvenes egresados salen y enfrentan el mundo laboral.

En el contexto de la Universidad Veracruzana Intercultural el concepto de intermediario también se hace presente con el análisis de Dietz y Mateos (2011, 45). Los cuales definen el concepto de intermediario como “...aquellos sujetos que obtienen la teorización de los emisores y la ofrecen a los destinatarios o receptores, realizando un proceso de traducción debido a que aprehenden e interpretan lo emitido por los emisores originales”. Los autores destiejen una red de la migración del discurso intercultural donde participan transmisores, intermediarios, emisores y receptores de dicho discurso.

En su argumento destacan que los intermediarios son intelectuales indígenas y no indígenas que cubren vacíos en la trama teórico-conceptual de la interculturalidad. Es decir, la teoría y conceptualización de la interculturalidad es compleja y su discurso depende del contexto donde se ubique, de tal forma que los intermediarios traducen las nociones de interculturalidad para decodificarlas y resignificarlas (Dietz y Mateos, 2011). El intermediario se encuentra, por tanto, situado entre dos escenarios, recibe información y traduce la información al receptor. Si bien, estos autores teorizan el concepto de intermediario y lo sitúan dentro de la red de migración del discurso intercultural, no es hasta en estudios posteriores donde tejen su postura analítica con un estudio en específico: los egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural (Mateos, 2015 y Mateos, Dietz y Mendoza, 2016)

Retomando lo escrito en el capítulo primero de esta tesis, autores como Mateos, Dietz y Mendoza (2016), enfatizan en las experiencias profesionales y comunitarias de los egresados de la UVI. Muestran que los egresados de esta universidad, como “otro tipo de profesionistas indígenas” (Mateos, Dietz y Mendoza 2016, 828), se identifican como

intermediarios y/o traductores, pues se sitúan entre las instituciones, asociaciones, el gobierno y las comunidades. Como mencionan los autores “la intermediación se encuentra vinculada a su capacidad de traducir los conocimientos, cosmovisiones de su cultura a la cultura dominante [...] proveniente de la sociedad nacional” (Mateos, Dietz y Mendoza 2016, 829). Aunque concuerdo ampliamente con los autores al argumentar que los egresados traducen los conocimientos de una cultura dominante y viceversa, su objetivo no es dilucidar la estrategia del Estado al crear estos nuevos profesionistas indígenas para ser intermediadores entre su cultura y la cultura dominante.

Los autores Mateos, Dietz y Mendoza (2016), no niegan las relaciones de poder implícitas en la tipología de saberes-haceres-poderes²⁷, empero su análisis enfatiza en las competencias y conocimientos que permiten que el egresado se vincule con la cultura dominante. Un ejemplo de ello, es el conocimiento de la lengua indígena como herramienta distintiva del profesionista indígena, lo cual retomaré en el análisis de los egresados de la UIEP. Como señalé en el capítulo segundo, las universidades se contextualizan. Es decir, aunque las universidades se nombren interculturales institucionalmente con base en su modelo educativo, su gestión y administración es diversa, pues depende en gran medida de los procesos y negociaciones municipales y federales. La Universidad Veracruzana Intercultural se desprende de la Universidad Veracruzana y su oferta educativa es la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo. Por lo que la UVI forma gestores interculturales (Mateos, 2015).

La antropóloga Mateos (2015) menciona que las políticas interculturales “intentan profesionalizar a éstos jóvenes para que puedan impulsar proyectos e iniciativas que respeten

²⁷ En el capítulo primero de esta tesis se menciona lo entendido por Mateos, Dietz y Mendoza (2016) como saberes-haceres-poderes.

y promuevan los saberes comunitarios y así contribuir al desarrollo de sus regiones” (Mateos 2015, 65). El análisis de la autora es resultado de su investigación posdoctoral en la que el tema principal son los egresados de la UVI. Ella muestra cuáles son las experiencias de los egresados al salir de la universidad, dando a conocer las virtudes y deficiencias de egresar de una universidad que era poco reconocida. De este modo, los gestores interculturales son jóvenes profesionistas que egresaron de la UVI, terminaron su proceso de formación y se encuentran en un desempeño laboral dando cuenta de una de las principales afectaciones para los gestores interculturales: el poco conocimiento del perfil de egreso o la falta de habilidades y herramientas para desempeñarse en un campo laboral.

En las experiencias laborales de los jóvenes profesionistas egresados de la UVI Mateos (2015) , encontró que se vinculan con gente que habla su misma lengua, establecen redes de colaboración con organizaciones, además de que crean y trabajan en proyectos productivos con las comunidades, entre otras actividades que realizan, como el ser “intermediarios en estos programas nutricionales de Naciones Unidas, las ONG que a nivel regional los llevan a cabo y las comunidades locales y familias que actúan como sus beneficiarios” (Mateos 2015, 77). Dicho lo anterior, es pertinente el análisis que realiza Mateos (2015) para dar cuenta de los procesos que han tenido los egresados de la UVI a la luz de su incorporación al ámbito laboral. En efecto, resulta relevante el análisis de esta autora, pues la Universidad Veracruzana Intercultural egresa a los jóvenes bajo el perfil de gestores interculturales, jóvenes profesionistas que contribuyan al desarrollo de sus regiones. Sin embargo, aunque menciona las relaciones de desigualdad que se hacen presentes en las experiencias de los egresados, su interés prioritario no es vislumbrar la estrategia institucional de formar gestores interculturales que funjan como intermediarios entre el Estado y la

población indígena o las relaciones de poder que se ejercen en los trabajos donde se emplean los egresados.

Hernández-Loeza (2017), basa su análisis en la UIEP y en últimas investigaciones ha enfatizado en el perfil profesional de los egresados como nuevos profesionistas indígenas. El autor postula que la UIEP forma en sus egresados “agentes del neoindigenismo que promuevan proyectos elaborados desde agencias gubernamentales” (Hernández-Loeza 2017, 131) generando un tipo de intermediario que funge como traductor entre la población y los proyectos de gobierno (Hernández-Loeza. 2019). El análisis de Hernández-Loeza (2017, 2019) lo retomo en esta investigación, pues analiza a los egresados de la UIEP como nuevos profesionistas indígenas, aunado a la creación de los intermediarios como agentes del neo-indigenismo donde el Estado se hace presente para continuar formando intermediarios entre las instituciones gubernamentales y las poblaciones indígenas.

Autores como Gómez (2015) plantean, al igual que Hernández-Loeza (2017) la intención del Estado “de conformar figuras de intermediación en zonas indígenas” (Gómez 2016, 161). Ella (2015, 2016, 2017) sitúa su investigación con alumnos y egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede las Selvas. La antropóloga basa su análisis en la construcción del perfil profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), identificándolos como figuras de intermediación entre el Estado (sus instituciones y proyectos) y la población indígena, pues el intermediario cultural “potencializa las capacidades de la región, identifica necesidades y gestiona proyectos” (Gómez 2016, 320) que las instituciones gubernamentales promueven. En el quehacer de los intermediarios culturales “prima el reconocimiento y la reflexión sobre las necesidades y los problemas de la región, así como el compromiso y la responsabilidad sociales que han sido apropiados por los estudiantes y egresados/as para la gestión de

proyectos” (Gómez 2016, 61). La autora enfatiza en que las Universidades Interculturales y el perfil profesional que ofertan son “estrategias gubernamentales para el reclutamiento y formación de jóvenes indígenas como agentes de [...] intermediación entre la sociedad mestiza y las comunidades indígenas” (Gómez 2016, 64). Por lo tanto, la creación de profesionistas indígenas responde al interés de las políticas indigenistas para formar intermediarios culturales (Gómez 2016, 64).

Como lo menciona Gómez (2015, 63) “los objetivos por parte del Estado mediante sus múltiples mecanismos de formación han sido variados” en las políticas educativas implementadas para poblaciones indígenas en los periodos del indigenismo y en el neo-indigenismo (Korsbaek y Sámano, 2007). Como lo hace saber Gómez (2015), en el neo-indigenismo, existe un mecanismo de formación para las poblaciones indígenas como hago mención en el capítulo segundo. Se trata de una nueva relación entre el Estado y los pueblos indígenas, donde las políticas educativas asumen un reconocimiento a la diversidad cultural (Hernández-Loeza, 2017; Rivero, 2011). En las Universidades Interculturales como una política del Estado, ejercen “una formación profesional comprometida con el desarrollo comunitario” (Gómez 2015, 322) en sus egresados. La formación de profesionistas, concordando con Gómez (2015, 155) responde a la apropiación de compromiso y responsabilidad social para los jóvenes en zonas con alta población indígena.

Asimismo, la autora, en su análisis, muestra las dificultades que tienen los egresados que laboran en puestos de gobierno, pues enfatiza en las relaciones de poder existentes después de la universidad, donde los egresados se encuentran con “estructuras verticales, con la cotidianidad de las redes clientelares [...] y la presencia partidista, lo que reduce el margen de maniobra para trabajar con los grupos y las comunidades” (Gómez 2015, 162). Es así que, concuerdo con el análisis de Gómez (2015, 2016, 2017), pues no solo muestra la creación de

las licenciaturas como una estrategia para formar intermediarios culturales, sino que también muestra las dificultades de los egresados para llevar a cabo una interculturalidad fuera del ámbito educativo.

En esta investigación, retomo el término de intermediario cultural de Gómez (2015, 2016, 2017) al identificar a los egresados de las Universidades Interculturales como creación de nuevas “figuras de intermediación en zonas indígenas” (Gómez 2016, 161) a la luz de una estrategia gubernamental como ha sucedido en la historia de las políticas educativas dirigidas a poblaciones indígenas. En el siguiente apartado analizo la función de los egresados como intermediadores culturales, retomando la perspectiva foucaultiana, mencionada en el capítulo primero, con la intención de vislumbrar la formación de egresados intermediarios como una estrategia del arte de gobernar. Recordemos el capítulo segundo donde menciono y argumento la creación de las Universidades Interculturales como un brazo estratégico del Estado para configurar nuevas formas de dominio hacia las poblaciones indígenas, a través de un “orden social y político” (Agudo 2015, 42) al crear nuevos nichos académicos y profesionales para ubicar, identificar y administrar a la población indígena. A continuación, analizo la creación de intermediarios culturales como un efecto del arte de gobernar.

4.2. Licenciaturas para generar intermediarios culturales, un efecto del arte de gobernar

La misión de las Universidades Interculturales es: “promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente de los pueblos indígenas del país” (Casillas y Santini 2009, 149). Citando a Fuentes (2012, 7), las Universidades Interculturales fomentan el desarrollo comunitario en aras de “crear recursos humanos que retribuyan sus saberes a los pueblos o comunidades”, Es así que, las

Universidades Interculturales egresan jóvenes profesionistas, interiorizando un tipo de formación no convencional que los distingue, identifica y responsabiliza para promover un desarrollo comunitario (Gómez, 2016) formando intermediarios culturales donde se potencialice las capacidades de las regiones, se identifiquen las necesidades dentro de la comunidad y se gestionen proyectos como lo menciona Gómez (2016).

Las licenciaturas que oferta la Universidad Intercultural del Estado de Puebla tienen por objetivo formar profesionistas que se coadyuven al desarrollo social, político, económico y cultural de sus regiones (UIEP, 2019). Las tres licenciaturas que retomo en esta investigación son Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable y Turismo Alternativo. Los jóvenes al egresar de lengua y cultura pueden traducir textos y documentos en las modalidades oral y escrita, así como interpretar discursos de la lengua materna (náhuatl y totonaco) al español y viceversa. Así como podrán resolver problemas de comunicación oral y escrita en ámbitos institucionales y situaciones de interés comunitario y elaborar proyectos de gestión cultural en contextos interétnicos y multilingües. Al salir, podrán incorporarse a instituciones de gobierno que le permitan al egresado revitalizar las lenguas y la cultura indígena, entre otras oportunidades laborales como la docencia o la incorporación a fundaciones que promuevan el desarrollo social y cultural, según lo enmarcado en el perfil de egreso que señala la UIEP.

En la licenciatura de Desarrollo Sustentable una de las habilidades de los egresados es la lingüística, lo que le permita una comunicación efectiva con los pueblos originarios, además de crean proyectos de desarrollo agropecuario y medio ambiente. Como campo de trabajo, según lo estipulado en la UIEP, los egresados pueden participar en proyectos productivos y de investigación que se relacionen con el manejo de la tierra. Así como ser gestores en organismos públicos y privados, de proyectos tanto productivos como de

investigación. Además de poder ser consultor independiente que impulsa el diseño, implementación y evaluación de proyectos productivos (UIEP, 2019).

Para el caso de Turismo Alternativo sus egresados pueden prestar servicio en turismo rural, ecoturismo y turismo de aventura, además de ser gestores de actividades extremas como el rapel y la tirolesa. Sus egresados tienen que tener la habilidad de aplicar herramientas de comunicación, a través del diálogo y la escritura en las lenguas originarias, español e inglés. Además de gestionar recursos federales, estatales e internacionales para el desarrollo de proyectos turísticos y realizar investigación en instituciones académicas, dependencias de gobierno y sector privado, así como también crear una empresa propia dentro del turismo rural, ecoturismo y turismo de aventura (UIEP, 2019).

La creación de perfiles educativos como las licenciaturas no convencionales mencionadas (Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable y Turismo Alternativo), responden a “estrategias gubernamentales para el reclutamiento y formación de jóvenes indígenas (Gómez 2016, 64) y que estos realicen una intermediación entre la población indígena y las instituciones y proyectos del Estado, como se da cuenta en el perfil de egreso de cada licenciatura. Concordando con Hernández-Loeza (2017, 131), uno de los objetivos de las Universidades Interculturales al formar profesionistas es que éstos egresados se “queden en sus comunidades, por lo que en su formación se les brindan herramientas para realizar diagnósticos comunitarios [...] y elaborar e implementar proyectos de desarrollo”, ubicándolos en nichos específicos que traten asuntos indígenas (Huerta, 2018).

El horizonte de acción de los egresados al salir de la UIEP es incorporarse a instituciones educativas, Casas de cultura o instituciones gubernamentales como lo pueden ser fiscalías, ayuntamientos, Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural (SAGARPA), Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), Secretaría de

Desarrollo Rural (SDR), entre otros, donde los egresados participan y laboran en estas instituciones como intermediarios culturales. A continuación, se muestra una tabla haciendo mención de la ubicación laboral donde se encuentran los egresados:

Tabla 3. Relación entre los egresados, licenciatura y trabajo que desempeñan

Nombre	Licenciatura	Trabajo en el que se encuentran
Pedro	Lengua y Cultura	Músico/trabajó en proyectos gubernamentales financiados por una institución de gobierno
Nadia	Lengua y Cultura	Intérprete en una fiscalía (Del totonaco al español y viceversa)
Javier	Lengua y Cultura	Proyectos gubernamentales financiados por una institución de gobierno
Carolina	Desarrollo Sustentable	Proyectos gubernamentales financiados por una institución de gobierno
Jesús	Desarrollo Sustentable	Proyectos gubernamentales financiados por una institución de gobierno /Ayuntamiento
Adrián	Desarrollo Sustentable	Proyectos gubernamentales financiados por una institución de gobierno/Ayuntamiento

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la tabla 3 los egresados que actualmente trabajan se han incorporado a dependencias de gobierno como la fiscalía o ayuntamientos o han trabajado en la creación e implementación de proyectos comunitarios financiados por instituciones de gobierno. Los egresados, por tanto, han logrado incorporarse laboralmente a los nichos profesionales que especifica la UEIP, conformando intermediarios culturales que tengan conocimiento de los problemas de la región y un compromiso y responsabilidad social (Gómez, 2015).

Es por ello que concuerdo con el análisis de Gómez (2015, 2016) al identificar las licenciaturas de la UVI como una estrategia para formar profesionistas y que estos se desempeñen como intermediarios culturales, trasladando su análisis al escenario de los egresados de la UIEP. Lo cual no solo responde a las prácticas y saberes intrínsecos de los

egresados, sino también en la incidencia que tiene una política educativa como la creación de las Universidades Interculturales y sus licenciaturas no convencionales en el curso de vida de sus egresados al formar intermediadores culturales entre el Estado y la población indígena.

Retomando la perspectiva del curso de vida (Blanco 2011; Elder 1999; Saraví 2009, 2015), es importante no solo analizar una trayectoria en la vida de los egresados sino entretejer las diversas trayectorias que conforman su curso de vida, como la familiar, la escolar y la laboral y cómo incide una trayectoria en otra. A continuación, destajo las experiencias laborales de los egresados inmersos en instituciones gubernamentales dando cuenta del arte de gobernar a distancia con la creación de egresados como intermediarios culturales. Éstos egresados son responsabilizados del desarrollo comunitario de sus regiones a través de la participación y retribución de sus saberes en sus comunidades de origen. Así como producir y responsabilizarse de sus propias formas de subsistencia al crear y participar en proyectos comunitarios aceptados y financiados por instancias gubernamentales, donde el ejercicio de poder se hace presente.

4.3 Trayectorias laborales de los egresados de la UIEP como intermediarios culturales

Un lugar de trabajo donde se han incorporado los egresados de la UIEP es en las instituciones gubernamentales. Han trabajado en fiscalías, ayuntamientos y participado en proyectos gubernamentales para el desarrollo social y económico de sus regiones. Estos egresados se desempeñan en nichos laborales donde fungen como intermediarios culturales (Gómez 2016, 320), pues “recuperan prácticas comunitarias, [...] potencializan las capacidades de la región, identifican necesidades y gestionan proyectos”. Es así que los egresados fungen como gestores de proyectos financiados por instituciones federales en

apoyo a las comunidades indígenas (Gómez, 2015), como traductores (Gómez, 2016; Hernández-Loeza, 2019) o como agentes que promueven los proyectos ya elaborados desde agencias gubernamentales (Hernández-Loeza, 2017) donde se encuentran con relaciones de poder como se muestra a continuación.

4.3.1 Egresados como intermediadores culturales en puestos públicos de gobierno

Las relaciones laborales entre los intermediarios culturales y las instituciones gubernamentales distan mucho de ser horizontales, pues los egresados se han enfrentado con “relaciones de poder entre muy diversos actores” (Agudo 2015, 96) y posiciones desiguales en su lugar de trabajo. Un ejemplo de ello es el caso de Nadia, quien está certificada como intérprete²⁸ por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y actualmente trabaja como perito intérprete (totonaco) en una fiscalía. El INALI entiende como perito intérprete en lenguas indígenas a “aquella persona que pueda ayudar a un hablante de lengua indígena a entender y hacerse entender en un procedimiento jurisdiccional, con su intervención se puede garantizar que una persona comprenda lo que ocurre durante el proceso” (INALI 2019, http://panitli.inali.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=11&Itemid=17). En el artículo 2° constitucional se establece el derecho de los indígenas de ser asistidos por intérpretes y defensores de la lengua originaria, los cuales tengan conocimiento de la lengua y de su cultura (CPEUM 2019). El certificar intérpretes que hablen una lengua

²⁸ La Universidad Intercultural del Estado de Puebla está acreditada por el INALI como un centro de evaluación para acreditar intérpretes y traductores en lenguas indígenas en ámbitos como la administración y la procuración de justicia (UIEP, 2019). El proceso de acreditación es un tema fundamental, el cual requiere de un análisis más exhaustivo. En esta ocasión la investigación se delimita solo a la experiencia de una de las egresadas como interprete y la función que ello conlleva.

originaria e incorporarlos al ambiente jurisdiccional es relevante para las poblaciones indígenas pues se espera que exista una impartición de justicia clara sin abusos en su proceso.

Nadia trabaja en una Fiscalía como intérprete. La caracterización del interprete se da en dos sentidos, el primero porque son personas que conocen la cultura indígena y la segunda característica es contar con un alto nivel de bilingüismo y precisión en la “transmisión del mensaje” como lo señala la UIEP (2019). Nadia en los juicios en los que participa realiza una “interpretación consecutiva” (UIEP, 2019) de lo que la persona a la que se le considera culpable dice en su lengua originaria y se lo comunica al juez para hacer el mismo procedimiento: escuchar al juez y comunicarle a la persona indígena lo que este dice, pero en su lengua materna. Nadia conoce el español y el totonaco y es interprete en los casos donde se necesite de una persona que conozca solo esta lengua originaria y el contexto de la población. Si bien, la función del interprete es llevar a cabo un proceso jurisdiccional justo para las personas involucradas, también los intérpretes como Nadia experimentan procesos complejos en la transmisión del mensaje cuando están en un juicio:

Por ejemplo, allá en Puebla se pelean por una deuda de seis mil, siete mil pesos, lo que son dudas grandes y acá hemos tenido casos donde dicen: es que no me pagó mi gallina y el otro día que llegó un juez nuevo, no sabía lo que estaba pasando. Porque el punto es llegar al contexto, a lo que representa [el] todo. Es cuando te das cuenta que no es la gallina en sí, sino el valor y el cuidado que se le dio a esa gallina, porque no se le da el valor al tiempo que se le dio a esa gallina y que esa gallina pudo haber quedado en un lugar mejor, en alguna boda o en algún bautizo del compadre. Pudo servir para algo, pero si no se paga, la gente se agarra a madrazos y al final eso es lo que se defiende en el juzgado. Y ahí estoy yo, con la gente que me dice que le cuente todo al juez para que el juez entienda, pero si el juez no quiere saber el contexto, aunque se lo diga yo, él sabrá quién es el culpable, yo solo paso la información (Nadia, Entrevista-septiembre 2018)

En el relato de Nadia, se observa cómo Nadia es una traductora entre la sociedad mestiza como lo es un juez dentro de una institución gubernamental y las comunidades indígenas como la persona que se encontraba culpabilizada. Siguiendo a Gómez (2015, 161), “el tipo de intermediarismo por el que pugnan estos jóvenes parece incidir en nuevas formas

de intercambio entre instituciones/organizaciones y los grupos de personas involucradas”. Pues Nadia es parte de una institución gubernamental como lo es una fiscalía donde conviven el nivel local y el nivel nacional, siendo Nadia funcional para vincular dichos niveles mediante su participación como intérprete de la lengua originaria al español y viceversa:

En una ocasión sí me regañó un juez por tardarme en decirle lo que la otra persona me estaba diciendo, o sea yo no tuve la culpa, pero el juez se desesperó y pues me regañó delante de todos. Porque el juez es así de entiendes o no entiendes, dime si lo hizo o no, ellos nunca ven el contexto y aquí es importante entender qué piensan los que están en el juicio y por qué llegaron al juicio... El juez no entendió eso, él quería saber si el culpable lo había hecho o no sin que yo le hubiera dado la explicación de lo que él [el presunto culpable] estaba diciendo y pues yo empecé a decir todo lo que él estaba diciendo sin importar que los demás tuvieran prisa por irse y me dicen los del MP (ministerio público): Ayy ya vas a empezar a decir todo y me dijeron de cosas porque me tardo diciendo lo que la gente dice... (Nadia, Entrevista-septiembre 2018)

Conocer la cultura indígena como lo menciona el INALI (2019) es importante para el proceso jurisdiccional, pues el ideal es tomar en cuenta el contexto del problema y cómo es que surgió éste. Empero, como lo menciona Nadia, esto no se hace presente en el juicio, pues el juez y el ministerio público, en ese momento, no estaban interesados en contextualizar por qué había surgido el problema. Durante el proceso de una defensa justa para los indígenas involucrados, los intérpretes que también están dentro del proceso se enfrentan a relaciones sociales y de poder en su ambiente laboral (Gómez, 2017; Huerta, 2015; Wolf, 1956), pues en el caso de Nadia, el juez en turno la regañó por tomarse el tiempo de traducir y explicar lo que el inculcado estaba diciendo. Como se muestra que en la fiscalía existen “estructuras verticales” (Gómez 2015, 162), que complejizan que los interpretes puedan llevar a cabo su labor y reduzcan su posibilidad de acción ante el conocimiento mestizo y occidental de una figura estatal como lo es el juez en turno.

De tal forma que no se lleva a cabo un diálogo de saberes entre las instancias gubernamentales y la comunidad, pues como menciona Huerta (2015, 48) existen relaciones de poder donde los actores involucrados se relacionan “de maneras contradictorias y complementarias a través de sus diferencias, diversidades y desigualdades”. Tal es el caso de la jerarquía que hay dentro de la fiscalía donde los peritos son los traductores entre el juez y la parte acusada, invisibilizando la participación de Nadia como perito y la importancia del contexto para la población indígena.

Como lo menciona Pedro, egresado también de Lengua y Cultura: “No se toma en cuenta lo que nosotros sabemos de la comunidad, así mero como pasaba adentro de la universidad con las vinculaciones, solo ayudamos a decir lo que pasa aquí, en la comunidad” (Pedro, Entrevista-octubre 2018). Las desigualdades no solo se hicieron presentes en la universidad, los egresados también las viven fuera de la universidad, dejando la interculturalidad solo escrita en el modelo educativo, pues en la práctica no se vislumbra un diálogo entre el conocimiento de los egresados y su injerencia en el ámbito gubernamental, lo que conlleva a continuar con las desigualdades sociales tanto en el campo educativo como en el campo laboral (Hernández-Loeza, 2017).

Aunado a ello y siguiendo lo propuesto por Wolf (1956) acerca de las relaciones de poder dentro de una sociedad, se “ejerce el poder para limitar la autonomía de sus comunidades constituyentes e interferir en sus asuntos” (Wolf 1956, 1066), como también se observa en el testimonio de Jesús:

El problema es que todo viene del Estado, viene e implementan sus proyectos sin tomar en consideración lo que la gente quiere o necesita. De eso me di cuenta una vez que me mandaron a Puebla a una junta de esas que luego nos mandan para ver qué se está haciendo para el municipio y me di cuenta que estaban hablando de un proyecto que se destinaba a Huehuetla y dijeron que estaba muy cerca de Zacapoaxtla y así estaba marcado en su mapa, para implementarse en los dos lados y pues en realidad no está cerca, está a dos horas y eso si no llueve y se cierra la carretera. Esos no conocen la

carretera, ni el clima ni nada. [¿tú les comentaste algo?]Yo les dije que no estaba cerca, ni me hicieron caso, mandaron los apoyos y después fue un relajo porque había apoyos que no llegaron y que se quedaron en Zacapoaxtla (Jesús, Entrevista-noviembre 2018).

En el relato de Jesús se hace presente, de nuevo, el poco libre albedrío que tiene para la decisión de proyectos que intervienen en su comunidad. Egresados como Jesús y Adrián han trabajado en el ayuntamiento municipal, donde una de sus principales actividades es entregar los apoyos gubernamentales dirigidos a las poblaciones con alta población indígena, fungiendo como intermediarios culturales (Gómez, 2015) al llevar a cabo proyectos de desarrollo implementados por instancias gubernamentales en la población indígena.

Sin embargo, los proyectos que se elaboran e implementan desde las instancias gubernamentales no toman en consideración el contexto de la población, se siguen gestionando desde afuera de la comunidad “pues es a través de estas extensiones de poder del Estado donde se seguirán reproduciendo sus arbitrarios más propicios” (Gómez 2015, 79). Un ejemplo de ello es interiorizar y fomentar la idea de autonomía y participación de los grupos étnicos (Agudo, 2015) con la implementación de licenciaturas específicas que coadyuven al desarrollo políticos, cultural y económico de sus comunidades, pues su participación es acotada en el proceso de implementación de los “proyectos comunitarios sustentables” (Luna 2017, 124). Concordando con Hernández-Loeza (2019) los proyectos que gestionan los egresados no siempre parten de las necesidades de la comunidad, parten de lo que ya está establecido y los egresados solo se incorporan a dichos proyectos siendo “bisagras ente el Estado y los pueblos indígenas” (Huerta 2018, 65).

Lo mismo se observa en la experiencia de Adrián, egresado de Desarrollo Sustentable. Él trabajó en un ayuntamiento de la Sierra Norte de Puebla y en su relato se deja entrever las relaciones de poder existentes en su lugar de trabajo:

Las cosas aquí se mueven por las dirigencias municipales, si estás con quien está al mando te va bien y si no pues ya te imaginarás. Yo cuando entré a trabar al municipio nos dijeron que hiciéramos un proyecto de desarrollo rural para la nueva dependencia... Ya sabes, que para tomarnos en cuenta y que participáramos y la madre y media y pues lo hice, es algo que me gusta, porque era como si siguiera en los otros proyectos... ya cuando los presentamos y se los dijimos, el que era nuestro jefe no nos hizo ni caso, agarró los proyectos y ni los vio y al final de la cosa tuvimos que hacer un proyecto que ya estaba mandado para hacerlo aquí. Entonces qué fregados de hacer que hiciéramos nuestros proyectos cuando siempre trabajamos con lo que nos decían (Adrián, Entrevista-septiembre 2018).

Adrián también es un intermediario cultural. Él se sitúa entre una instancia gubernamental y la población indígena, cuya labor es implementar los proyectos que devienen del Estado (Hernández-Loeza, 2017), recuperando prácticas comunitarias y fomentar las capacidades de la región (Gómez, 2015), pues él no solo implementa los proyectos que el Estado gestiona, también acompaña al productor en cada proceso de la siembra y cosecha de semillas.

En la experiencia laboral de Adrián, se identifica la presencia de relaciones de poder (Wolf, 1956) implícitas en el ayuntamiento, pues, en primera instancia las relaciones de trabajo se enmarcan por la “cotidianidad de redes clientelares [...] y la presencia partidista” (Gómez 2015, 163) y dependiendo de la relación que los trabajadores tengan con las dirigencias municipales es como se establecen las relaciones laborales. En una segunda instancia, se observa el discurso del ayuntamiento al pedir a Adrián la propuesta de un proyecto de desarrollo rural, fomentando la idea de una autonomía y participación de los grupos étnicos (Agudo, 2015). Sin embargo, en la realidad, el proyecto que postuló Adrián no fue tomando en cuenta, implementando un proyecto que ya estaba dirigido para la población, sin consultar a la misma población, reduciendo el margen de maniobra que los egresados pueden tener al trabajar con las comunidades, como lo hace saber Gómez (2015).

Como se da cuenta, existe poca intervención y decisión por parte de los egresados que trabajan en puestos públicos de gobierno como en la fiscalía o el ayuntamiento. Es así que egresados como Carolina, Jesús, Adrián y Javier han optado por incursionar en proyectos que ellos mismos elaboran y no son impuestos por instancias gubernamentales. Sin embargo, también en los proyectos que ellos mismos laboran se hace presente el ejercicio de poder, dejando entre ver que el diálogo de saberes solo se lleva a cabo entre los propios habitantes de la población y no entre la población y las instancias gubernamentales como muestro a continuación.

4.3.2 Egresados como intermediadores culturales en proyectos comunitarios financiados por instancias gubernamentales

Los egresados al conocer el contexto donde trabajan, identifican los problemas y necesidades que tiene la población (Gómez, 2015), participando como intermediarios entre un conocimiento local y un conocimiento nacional, como ejemplifico a continuación:

Saliendo de la licenciatura entré a trabajar a un proyecto en PESA, ahí yo estaba en desarrollo sustentable, lo que son proyectos rurales y me gustó porque trabajamos con la sociedad y somos parte de los proyectos para las comunidades. Los programas de PESA fungen como un medio entre SAGARPA y la población para generar proyectos productivos y estar con las personas para generar y dar seguimiento al productor. Por ejemplo, le damos semillas al productor, pero nosotros tenemos que estar ahí con él para darle seguimiento y que no se tiren al vicio. Es ahí donde entramos nosotros porque vamos y le decimos al productor cómo hacerle y lo acompañamos en el proceso (Jesús, Entrevista-noviembre 2018)

Con el ejemplo de Jesús se observa su función como intermediario cultural entre la población y los proyectos que financia el Estado (Gómez, 2015; Hernández-Loeza, 2019). Jesús se incorporó a trabajar en un nicho específico como lo son los proyectos rurales que beneficia el Proyecto Estratégico para la Seguridad Alimentaria (PESA). Como él lo menciona PESA es un medio para implementar proyectos de la Secretaría de Agricultura,

Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y alimentación (SAGARPA) y él funge como intermediario cultural al ser parte de esos proyectos e implementarlos en la población.

El trabajo de Jesús es estar al pendiente del productor, no solo darle la semilla, sino también estar con él en todo el procedimiento y tener un seguimiento de lo que se hace con las semillas. Uno de los problemas contextuales que se reconoce en Huehuetla, es el problema del consumo de alcohol entre los productores y el poco interés que se muestra al momento de sembrar y continuar con el proceso de la siembra, como también lo identifica Adrián:

Nuestro trabajo [en los proyectos PESA] era asesorar a los productores en campo, les decíamos ya en contextos rurales cuáles eran las técnicas, cómo se hacía y le dábamos seguimiento. Era importante enseñarles y que ellos mismos lo vayan haciendo a que sólo lleguemos y les demos dinero, porque el dinero se lo gastan en la borrachera y no en el campo ni en producir ni en nada. Por eso nosotros asesorábamos, éramos como el medio de comunicación entre lo que aprendíamos y lo que la gente nos dice que necesita, que un huerto, que ayudarles con los puercos, que si la comida de las gallinas y todo lo que tenga que ver con los animales porque ya no solo lo hacemos con lo que sabíamos, también hay cosas que aprendimos en la universidad como hacer los planos o hacer que los proyectos sean más sustentables, que inviertan menos, que se gaste menos, que ahorrar el espacio y que, por ejemplo no sé, enseñarles cómo alimentar a las gallinas y a los puercos para que les rinda más y no gasten más en comida que lo que les cuesta después y pues así les vamos diciendo un poco o mucho de lo que hemos aprendido (Adrián, Entrevista-septiembre 2018).

En el ejemplo de Adrián, también se observa la identificación de los problemas de la región como el consumo excesivo de alcohol, lo que tiene como consecuencia que los productores no se interesen por la siembra. De esta forma, el interés de Adrián, al igual que el de Jesús es crear proyectos cuyo objetivo sea el acompañamiento con los productores y su asesoramiento. Siendo un ejemplo de que ambos son intermediarios culturales (Gómez, 2015), pues se sitúan entre lo local y lo nacional al identificar los problemas que acunán en su comunidad como lo es el problema del alcohol. Y, en consecuencia, participan en proyectos que son financiados por el Estado para resolver dicho problema con el acompañamiento y asesoría con los productores. Estos egresados, como intermediarios

culturales tienen una relación más cercana con la comunidad, teniendo un “prestigio a partir de su nivel de escolaridad, su ejercicio profesional y, sobre todo, a partir de sus méritos para realizar actividades que apoyan a las comunidades” (Huerta 2018, 146). Esto debido a que, compaginan el conocimiento que tienen de las necesidades de su región, más lo aprendido en la universidad para implementar los proyectos PESA.

Concordando con Huerta (2015), la UIEP forma cuadros profesionistas especializados en atender cuestiones indígenas, lo cual se traduce en una nueva conformación de sujetos moldeados y modelados (Trouillot 2001) para responsabilizarlos del desarrollo comunitario de sus regiones (Gómez, 2015). Cabe recordar que para Foucault (Gómez y Despagne, 2017) el producir conocimiento, incrementar el rendimiento, organizar multitudes y asignar tareas es positivo. Regula a la población para un fin deseado “por medio de disciplinas introyectadas donde aquéllos [a quienes son dirigidas las políticas] llegan a asumir responsabilidades con respecto de políticas generadas de forma externa” (Agudo 2015, 53). La UIEP, por lo tanto, profesionaliza a los jóvenes en zonas indígenas e interioriza en ellos uno de sus objetivos: comprometerse y contribuir al desarrollo de sus regiones (Mateos, 2015; Salmerón, 2006). Esto a través de la participación y retribución del conocimiento de los egresados en sus comunidades (Huerta, 2018), como se da cuenta con los siguientes testimonios:

La universidad lo que hace es que los alumnos aprendan las técnicas para trabajar en el desarrollo rural y regional, por eso en las prácticas lo que nosotros aprendemos era perder el miedo a hablar con la gente y a vivir la realidad, que nos desenvolvamos y convivamos con la gente y eso sí, que hablemos con ellos en totonaco, y otros que hablen en náhuatl (risas)... para que nos hagan caso y nos tengan confianza y nos digan las necesidades que tienen o los problemas que tienen con las semillas y así...(Jesús, Entrevista-noviembre 2018)

Yo me intereso mucho por las relaciones comunitarias, me gusta mucho trabajar con la gente y relacionarme con ella, además de que puedo ayudarlas con lo que he aprendido, a hablar con las mujeres a escucharlas y a enseñarles lo que sé, porque les doy

capacitaciones de soberanía alimentaria, de sustentabilidad y de género y es bonito porque las mujeres hacen sus propias cosas, ellas también siembran y se interesan por el campo. Por eso me gusta hacer ese tipo de proyectos porque la gente y las mujeres ya cooperan y se animan a hacer las cosas y luego me buscan para hacer otros proyectos y pues los hacemos (Carolina, Entrevista-septiembre 2018)

Hay mucha gente que por no saber muchas cosas como cómo decir las cosas, pus les ven la cara y pues yo decía que iba a estudiar para ayudar a mi pueblo y esa también es una forma de salir adelante porque como dicen si no eres de razón no eres nada. Entonces dije que quería ser de razón, aunque a veces no la tenga (risas), pero al menos ya puedo decir que estudié cuando quiero participar en un proyecto, porque la gente tiene confianza de lo que sabes y sabes hablar con ellos (Javier, Entrevista-septiembre 2018)

Resalta en la experiencia de los egresados la importancia de saber una lengua originaria y de esa forma generar una mayor confianza con la población. También se observa la relevancia de haber estudiado en la UIEP, pues retribuyen sus conocimientos aprendidos en la población (Huerta, 2015) y llevan a cabo uno de los objetivos de la UIEP: contribuir al desarrollo de sus regiones. Empero produciendo sus propias formas de subsistencia (Agudo, 2015), como ingresar a “trabajos en los cuales los mismos egresados son los que gestionan los recursos, utilizan su capital cultural, sus conocimientos, habilidades y competencias, sus relaciones sociales y, en ocasiones, hasta llegan a invertir sus propios recursos económicos” (Mateos, Dietz y Mendoza 2016, 821). Cabe recordar que en el capítulo segundo se enfatiza en el capital cultural (Bourdieu, 1987) de los egresados. Entre ellos, la lengua originaria como capital cultural incorporado (Bourdieu, 1987) siendo funcional para que los egresados funjan como intermediarios culturales entre los proyectos del Estado y la población. Pues ello genera una mayor confianza en la población, al saber que quienes llevan a cabo esos proyectos son parte de la comunidad, como se da cuenta a continuación con el testimonio de Javier:

Me gusta estar en estos proyectos [comunitarios] porque los hacemos nosotros, nosotros proponemos el tema, la problemática que vemos y ellos lo aceptan [Instituciones gubernamentales] y es mejor, porque luego llegaba el Estado a ponernos cosas y siempre lo hacían a su conveniencia, nunca nos tomaban en cuenta y ahora ya se ve un cambio porque nosotros somos los que participamos en las comunidades (Javier, Entrevista-septiembre 2018)

Javier distingue una diferencia entre los proyectos provenientes del Estado y los que hacen ellos, gestionados y pensados en la comunidad. El Estado, según Javier, gestiona e implementa estrategias a su conveniencia sin tomarlos en cuenta y el cambio lo observa cuando son ellos quienes los gestionan (Gómez, 2016). Pues los jóvenes analizan las problemáticas que hay en sus comunidades y proponen éstos a instituciones gubernamentales. Por tanto, las “aspiraciones individuales” (Agudo 2015, 31) que se interiorizan en los jóvenes egresados de la UIEP para participar en el desarrollo comunitario de sus regiones se complejiza por realizar proyectos que tengan que ser avalados, aceptados y a veces negados por instancias gubernamentales. Haciendo visible el argumento de Hernández-Loeza (2017, 131) al identificar a los egresados como “agentes del neoindigenismo que promueven proyectos elaborados desde agencias gubernamentales” o supeditados a la aprobación de una instancia gubernamental, haciendo visible el ejercicio de poder (Wolf, 1956):

Hago los proyectos comunitarios que aceptan en las dependencias y hago el papeleo, gestiono y organizo a los de aquí a ver quién quiere participar, porque es más fácil que alguien llegue y te diga que ya está el proyecto a que se animen a organizarlo, por eso yo hago todo y después organizo. Se trata de tener iniciativa, tenemos miedo a decir: sí me aviento a esas responsabilidades, porque no es nada fácil estar haciendo lo que yo hago, se tiene que manejar el dinero que nos den y comprobar hasta el último gasto, por eso yo lo organizo, pero nunca muevo el dinero, siempre le dejo eso a alguien más, lo importante es conseguir gente que quiera trabajar para su comunidad y que se quiera comprometer con eso (Javier, Entrevista-septiembre 2018).

Javier es un intermediario cultural, pues como lo menciona Gómez (2015, 161) tiene “papel activo en la intermediación de necesidades, entre los grupos de las comunidades y las instituciones precursoras de financiamiento”. Por lo que “oscila entre lo rural y lo urbano, entre lo local y lo nacional, entre lo no-gubernamental y lo gubernamental, entre empleos más o menos fijos y autoempleos precarios” (Mateos, Dietz y Mendoza 2016, 811). Un

camino laboral para los egresados, es realizar proyectos comunitarios donde los jóvenes profesionistas se responsabilizan del desarrollo de su comunidad (Gómez, 2015) y se conviertan en “los etnógrafos de su propia realidad” (Bruno 2007, 202), como se manifiesta en palabras de Javier:

Desde que salí de la universidad he estado metido siempre en proyectos comunitarios que tengan que ver con la cuestión cultural. No he estado en un trabajo formal, lo que hago es hacer grupos de trabajo y les comento [a sus compañeros o vecinos] que quiero hacer un trabajo, si me apoyan, pues ya trabajamos en eso y me dedico a negociar con las dependencias de gobierno. He tenido proyectos en el INALI y en PACMYC, que tienen que estar dedicados para preservar la lengua y esas cosas. Por ejemplo, PACMYC se dedica a apoyar las cuestiones indígenas. Les llevo un proyecto que tenga un impacto en la comunidad para que lo aprueben, pero para que lo aprueben está difícil porque pues es una competencia como todo, tienen que ver cuál es mejor por menos recursos y ver cuál es el más viable para la población y pues de todos, solo aceptan a algunos y si no me aceptan a mí, pues tengo que volverlo a hacer o hacer otro y eso también es un trabajo y es más fácil porque lo hago desde mi casa (Javier, Entrevista-septiembre 2018)

Javier propone una problemática de su comunidad para resolverse a través de un proyecto el cual es financiado por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) o el Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias (PACMYC)²⁹. Estas son instancias gubernamentales que dictaminan los proyectos que serán financiados, por lo que no todas las propuestas pueden ser aceptadas y solo se financian los más viables para implementarse en la comunidad. Cabe enfatizar que los proyectos son avalados y aceptados por instancias gubernamentales ubicadas fuera de las comunidades donde serán implementados.

²⁹ El PACMYC como se menciona en su página web (<https://www.culturaspopulareseindigenas.gob.mx/index.php/programas/pacmyc>) se encuentra supeditado a la Dirección General de Culturas Populares de CONACULTA, cuyo objetivo es “contribuir al fortalecimiento de procesos culturales comunitarios, a promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral, a través del apoyo financiero a proyectos culturales” (PACMYC, 2019).

Cavilando a partir de ello, se da cuenta en este capítulo de la presencia del arte de gobernar a distancia (Agudo, 2015; Foucault, 1991), en la UIEP. Ésta como un brazo estratégico que contribuye a nuevas formas de dominio para un “orden social y político” (Agudo 2015, 42). Esto debido a que en las Universidades Interculturales se forman nuevos profesionistas interiorizando una condición de participación que coadyuve al desarrollo comunitario (Huerta, 2018; Gómez, 2015) y la idea de “maximizar las posibilidades de los gobernados” (Foucault 2006, 376; 1991, 100), como una técnica de gobierno. Es decir, los egresados se hacen partícipes en el desarrollo comunitario de su población al gestionar proyectos que ellos mismos elaboran. Sin embargo, continúan supeditados a la aprobación de dichos proyectos por las instancias gubernamentales; en la práctica dentro de los trabajos en instancias gubernamentales, los egresados se enfrentan a relaciones verticales donde la ida de participación y decisión de los egresados se desvanece.

La participación de los egresados se desdibuja cuando se encuentran desempeñando puestos públicos de gobierno, pues se supeditan a lo que el conocimiento occidental establezca y dirija para las poblaciones indígenas. Lo mismo se aprecia cuando los egresados gestionan los proyectos para la población, pues dichos proyectos son recibidos, avalados y financiados por estancias gubernamentales. Además de ello, este capítulo analiza y propone el término del intermediario cultural como una creación y estrategia del Estado para profesionalizar a los jóvenes indígenas e interiorizar una participación y responsabilidad por el desarrollo comunitario de sus lugares de origen. Los intermediarios culturales son funcionales para que el Estado siga implementando los proyectos que parezcan convenientes para las poblaciones indígenas, pues estos jóvenes saben una lengua originaria lo que fomenta una mayor confianza con la población. A demás son profesionistas, adquieren un nuevo

conocimiento académico y profesional lo que es útil para gestionar proyectos y saber comunicarse tanto con la población como con las instancias gubernamentales pertinentes.

No niego la importancia de la profesionalización indígena, pues resulta relevante para la superación personal y académica de los jóvenes en zonas indígenas, además de que contribuye a mitigar las desigualdades de oportunidades educativas en zonas indígenas. Sin embargo, resultó relevante conocer las experiencias de los egresados de las Universidades Interculturales, como en el caso de la UIEP, pues se dio cuenta de las relaciones verticales, de poder en las que están insertas los jóvenes en zonas indígenas al incorporarse laboralmente a puestos públicos de gobierno o participar y gestionar proyectos que financian las instancias gubernamentales. Pues si bien los jóvenes se profesionalizan, la participación y decisión que tienen al trabajar en y para instancias gubernamentales es ilusoria.

Reflexiones Finales

A lo largo de este trabajo he analizado la incidencia que tiene la creación de una política educativa con enfoque intercultural en el curso de vida de los primeros egresados de la UIEP. El interés primordial de esta investigación fue entrelazar los aspectos familiares, escolares y laborales de los jóvenes que egresaron de las primeras generaciones de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Y analizar los efectos que tiene la creación de políticas públicas generadas desde el Estado en la población. Para dar cuenta de lo anterior, se entretejió una dimensión macro social como lo es la política educativa con enfoque intercultural y la incidencia que ésta tienen en una dimensión micro social como lo es la cotidianidad de los egresados en el ámbito escolar y laboral.

Enfatizar en las trayectorias biográficas de las generaciones de la UIEP logra dar voz a los jóvenes que en un momento fueron alumnos y que, junto con la universidad, fueron sorteando las vicisitudes de lo que era la incorporación del término de interculturalidad en la institucionalidad educativa. Aunado a ello, también resultó relevante conocer lo que sucede laboralmente con los jóvenes una vez que egresan de la universidad, pues su formación en licenciaturas no convencionales y sobre especializadas para tratar asuntos indígenas repercute en la función que tienen estos jóvenes socialmente, al ubicarse en nichos laborales específicos para continuar tratando asuntos indígenas.

Es decir, las Universidades Interculturales coadyuvan a nuevas formas de dominio donde se busca el orden social y político de la población indígena. Estas universidades responden a la diversificación del Sistema Educativo Mexicano para generar oportunidades educativas. Sin embargo, la ampliación de las oportunidades educativas es segmentada, pues el modelo educativo intercultural no es una educación para todos, sino para distintos estratos

sociales. La gubernamentalidad se hace presente al crear brazos estratégicos, como las Universidades Interculturales, siendo ésta una de las estrategias del Estado al crear nichos educativos para la formación y conformación de intermediarios culturales entre la población indígena y las instancias gubernamentales

Éstas universidades crean intermediarios culturales, interiorizando en ellos una responsabilidad social hacia sus regiones y trabajan para coadyuvar al desarrollo de las mismas. Los egresados de las Universidades Interculturales como intermediarios culturales son capaces de interactuar y situarse entre dos dimensiones, la primera de ellas la misma población indígena y la segunda, las instancias gubernamentales. En esta última dimensión se ofertan nichos laborales específicos para poblaciones indígenas, reproduciendo las diferencias y desigualdades sociales y culturales. Pues, la participación y decisión de los egresados para el bienestar de sus regiones sigue supeditada a las instancias gubernamentales.

La UIEP como un arte de gobernar

En el capítulo segundo analicé la creación de políticas educativas dirigidas para indígenas como parte de la gubernamentalidad del Estado, entre ellas las Universidades Interculturales. Delimitando la investigación, me aboqué a la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, la cual se inserta como una política a nivel educativo superior que el Estado crea y dirige para contextos con poblaciones indígenas. A lo largo de la historia de la educación en México se ha visto cómo el Estado ha creado políticas para los pueblos indígenas como mostré en el capítulo primero, donde los no indígenas toman decisiones respecto a los que habitan en zonas con alta población indígena.

Como demostré en el capítulo primero, la historia de las políticas en materia educativa dirigidas a los pueblos indígenas se divide en tres periodos: Indigenismo preinstitucional,

indigenismo institucionalizado y neo-indigenismo o indigenismo neoliberal. En estos tres periodos se ha puesto atención a la población indígena, buscando intermediarios para la castellanización de la población indígena, su alfabetización y la integración a un Estado-Nación. Un ejemplo de ello, son los misioneros de distintos órdenes, los profesores o promotores de las casas del pueblo, la educación rural, entre otros. Empero siempre privilegiaba la imposición de una cultura dominante hacia otra y la integración de la población indígena a un Estado-nación.

En el periodo del neoidigenismo, donde se sitúa la creación de las Universidades Interculturales, predomina la idea de una nueva relación entre el Estado y los indígenas, pues se buscaba en éste periodo el reconocimiento a la diversidad cultural. Con ello se crearon nuevos modelos educativos que respondan mecánicamente a una política internacional de la valoración intercultural global, así como a las demandas de los movimientos sociales como los indigenistas y estudiantiles. Fue así como la agenda política creó el modelo educativo con un enfoque intercultural, que se adaptara al contexto diverso del país.

Éstas universidades con enfoque educativo intercultural fueron creadas como una política pública, formando parte de la gubernamentalidad del Estado. Por ello, lo relevante fue analizar los efectos que esta gubernamentalidad tiene en las trayectorias educativo laborales de los egresados, pues, como en las otras políticas educativas dirigidas para los pueblos indígenas, ésta también complejiza la capacidad de decisión y acción de los pueblos indígenas.

Los efectos y la incidencia que tiene esta política en las trayectorias educativo laborales de los egresados responden a la regulación de la población indígena y su incorporación a un Estado-nación. La estrategia de la gubernamentalidad se ejemplifica con la creación de un nuevo modelo educativo donde se incorpora el termino de interculturalidad

específicamente para una sola institución de educación superior. El término de interculturalidad que se hace presente en la creación de estas universidades es funcional para el Estado-nación, como se ha dado cuenta en el capítulo segundo, pues la interculturalidad solo se observa institucionalizada en un currículo específico y ubicado en zonas con población indígena. Es decir, no es una educación para todos, pues las universidades están ubicadas en zonas con alta población indígena y el modelo educativo con enfoque intercultural solo se sitió en un solo tipo de institución y currículo. El efecto del arte de gobernar a distancia se hace presente con la oferta de licenciaturas no convencionales, de nichos educativos específicos, pero no agotados para poblaciones indígenas.

Por lo que el modelo educativo con enfoque intercultural se instaura en zonas específicas para formar a jóvenes indígenas y tratar asuntos indígenas. Estas universidades como un brazo estratégico del Estado continúan controlando las trayectorias formativas de los jóvenes indígenas al solo ofrecer un modelo educativo no convencional, con licenciaturas no convencionales y que aborden temas específicos, pero no agotados para poblaciones indígenas.

Cabe decir, que los jóvenes indígenas ubicados en Huehuetla, Puebla no tienen muchas opciones de universidades, por lo que el modelo educativo intercultural funge como única opción para continuar sus trayectorias educativas. Por lo que se identifica y se aísla el modelo intercultural territorialmente, donde existe población indígena para ubicarlos en un nicho comunitario específico para moldear y formar a los indígenas con determinados conocimientos y así clasificar y regular su función dentro de la sociedad.

Esta investigación se inserta en la veta de análisis acerca de los egresados de las Universidades Interculturales. No solo aislando la investigación a un nivel macro social como el análisis de la creación de las Universidades Interculturales como un arte de gobernar, sino

también entretejiendo con ello, las distintas trayectorias de los egresados como la familiar, la escolar y la laboral.

Acerca de los primeros egresados de la UIEP

Entre los factores que configuran el curso de vida de los egresados de la UIEP está su origen social, el cual se entreteje con sus trayectorias educativas y la experiencia en su ámbito laboral. Los diez egresados de la UIEP, de las licenciaturas de Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable y Turismo Alternativo entrevistados para esta investigación son una pequeña parte del total de los jóvenes que egresan de las Universidades Interculturales. Sin embargo, el objetivo de la presente no es la generalización de las experiencias de los egresados, ni mucho menos de aquellos que fueron los primeros egresados de las Universidades Interculturales, pues, las universidades son heterogéneas y sus planes de estudio y las experiencias de sus egresados, también. El objetivo fue elaborar una exploración de algunas características de estos jóvenes como egresados de las primeras generaciones de la UIEP, cuyas narraciones son similares, tanto en su experiencia escolar como laboral.

Ha sido relevante dar voz y conocer las experiencias de los primeros egresados de la UIEP, pues como ellos lo mencionan, sus generaciones han sido olvidadas con el paso el tiempo dando importancia a las últimas generaciones sin voltear a ver y reflexionar lo que ha sucedido con las primeras generaciones. Las cuales fueron experimentando junto con la universidad las vicisitudes de la creación de un nuevo modelo educativo y de la incorporación de la interculturalidad en la institucionalidad educativa. Como se ha dicho, estos egresados son pioneros en estudiar en una escuela de educación superior y también son pioneros en ingresar a una Universidad Intercultural, por lo fue importante recuperar los retos y las

experiencias que representó para esta generación de los “olvidados” la educación intercultural en su vida.

Para dar cuenta del origen social de los egresados, contextualicé el concepto de Capital Cultural (Bourdieu 1987) a la Sierra Norte de Puebla, en sus tres dimensiones: capital cultural incorporado, institucionalizado y objetivo. Doy cuenta de los medios y de las herramientas disponibles que tuvieron y tienen los egresados para su estancia en la universidad y su incorporación al ámbito laboral. Para analizar el capital cultural incorporado (Bourdieu 1987) tomé en cuenta la lengua originaria de los egresados como una disposición duradera que se ha interiorizado en ellos y por consiguiente se exterioriza en el ámbito escolar y laboral. Los jóvenes egresados aprendieron a hablar la lengua originaria en el seno familiar, aprendiendo el español en una institución educativa como el preescolar. Sus trayectorias educativas se enmarcan por la predominancia del español dentro de la institución educativa, incluso dentro de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Sin embargo, la lengua originaria es una herramienta útil para la incorporación de los jóvenes al ámbito laboral, pues ello les permite comunicarse con la población en su lengua originaria, fortaleciendo un lazo de confianza.

El capital cultural objetivado (Bourdieu 1987) analizo las trayectorias biográficas de los egresados y responde a las cosas tangibles que éstos tuvieron en andar por la UIEP. Contextualizando el capital cultural objetivado al contexto de Huehuetla, Puebla, propuse que los egresados se apropian de estos bienes como las computadoras, los libros y el internet de distintas formas, no solo por las carencias económicas, sino también por el contexto geográfico, ya que, aunque existan computadoras y teléfonos celulares, hay ocasiones en que la señal y la luz escasean. La llegada de la universidad a Huehuetla fue un parte aguas para la instalación de centro de cómputo y papelerías, por lo que los primeros egresados se

enfrentaron al reto de no tener la disponibilidad de bienes tangibles como los hay ahora. Tal es el caso de las computadoras ubicadas en la sala de cómputo, el internet, y el material bibliográfico especializado que se ha ido mejorando con el transcurso de la mejora en la infraestructura de la UIEP.

Aunado a ello, también abalicé el capital cultural institucionalizado (Bourdieu 1987) de los primeros egresados de la UIEP. El cual resulta sumamente relevante, pues de ello depende la decisión de los egresados para continuar con sus estudios a nivel superior y la decisión de ingresar a una Universidad Intercultural. Esto es, que los egresados han interiorizado la valoración de sus padres con referencia al campo escolar, pues en la generación de sus padres se privilegiaba el trabajo en el campo y lo que se pudo observar con estos egresados es que hay una prioridad en que los jóvenes continúen estudiando y superen el nivel de estudios y de empleo que sus padres tuvieron.

De esta forma expongo la viabilidad de la UIEP socialmente, pues brinda a las mujeres otra opción de vida al continuar con sus estudios y no solo dedicarse a los quehaceres del hogar como sus mamás lo hacían. Sin embargo, persiste la idea de estudiar cerca de su hogar, en la única opción disponible que es la UIEP, delimitando el horizonte de acción para que las mujeres decidan donde y qué estudiar. Por otro lado, identifiqué que los hombres egresados ya no trabajan en el campo como sus padres lo hacían. Continúan con la prioridad del campo y de la siembra, ya no más como campesinos o jornaleros, sino en otro sentido: creando proyectos comunitarios que coadyuven a la siembra o al seguimiento de los productores y la siembra en el campo.

El no continuar con el trabajo de sus padres es un motivo por el cual los jóvenes decidieron continuar con sus trayectorias educativas. Así como el interés de estudiar una carrera vinculada al desarrollo regional. Es así que los motivos que llevaron a los jóvenes a

estudiar en la UIEP dependen de muchos factores como he dado cuenta en el capítulo tercero. Entre ellos se encuentra la falta de oportunidades educativas cercanas a Huehuetla, Puebla, pues trasladarse a otra universidad implicaría un mayor gasto para la familia. Aunado a ello, también observé la influencia de la familia en la decisión de los egresados en continuar con los estudios superiores en la UIEP, pues es la única opción cercana a la comunidad y no es opción migrar por cuestiones educativas, ya que se teme por el embarazo de las jóvenes o la implicación de un mayor gasto para la familia.

Con el antecedente del origen social de los egresados y los motivos y decisiones por las cuales decidieron continuar con sus estudios e ingresar a la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, en el siguiente apartado reflexiono acerca del entretreído de lo macro social como lo es una política pública con enfoque intercultural instaurada desde el Estado con su incidencia en lo micro social: en las trayectorias educativas de los egresados en su andar por la Universidad Intercultural del Estado de Puebla.

La generación de los olvidados, los primeros egresados de la UIEP

Otro de los factores que configuran el curso de vida de los primeros egresados de la UIEP en su trayectoria por la Universidad Intercultural, pues ésta se entretreje con su origen social y la decisión de estudiar en la UIEP, así como con su formación para incorporarse al ámbito laboral. Fue significativo saber las experiencias de los egresados cuando aún eran alumnos y más siendo de las primeras generaciones, pues eran pioneros en formarse con un modelo intercultural.

Como di cuenta en el capítulo segundo, fue importante preguntar a los egresados acerca de su trayecto durante la universidad, pues ellos mismos, se reconocen como “los olvidados”. Aquella generación primeriza que inició labores con la universidad, junto con

otra administración, de la cual no se había ahondado en su propia experiencia como pioneros en ingresar a una universidad y en conocer el enfoque intercultural, así como llevarlo a la práctica universitaria. Entre los retos a los cuales se enfrentaron los primeros egresados, se encuentra la premura de terminar sus tesis a tiempo, pues las universidades al estar supeditadas al Estado tienen que dar cuenta de su eficiencia terminal. Lo cual repercute en las trayectorias de los jóvenes, pues su conclusión de la licenciatura se ve permeada por la entrega de una alta eficiencia terminal y no por el aprendizaje y aplicación del conocimiento mismo. Lo anterior no se aísla solo a las Universidades Interculturales, pero es una forma en la que las políticas del Estado influyen en las trayectorias de los primeros egresados de la UIEP. Otro de los retos por los que pasaron estos egresados fue la intermitente situación laboral de sus profesores y asesores, pues ello repercutía en un cambio radical de asesor y con ello la forma de plantear un problema de investigación, así como en buscar estrategias para buscar asesoría fuera de la universidad.

Aunado a ello, la incidencia de una política diseñada, creada e implementada desde el Estado también se observa en las trayectorias educativas de los egresados de la UIEP con la incorporación del término de interculturalidad en la institucionalidad educativa. La interculturalidad, por tanto, una vez institucionalizada es parte del entramado gubernamental para continuar con las políticas educativas implementadas a lo largo de la historia educativa en México, donde el indígena es incorporado, a través de una política, al pensamiento occidental. Puesto que el enfoque intercultural, aunque fue creado para poblaciones indígenas, la propuesta, administración y modelo educativo nacieron de la centralidad del Estado.

El término de interculturalidad se instaure desde el Estado, basándose en una política global, por lo que los jóvenes se tienen que incorporar a ésta política tanto curricular como

vivencialmente. El reto no solo era implementar la interculturalidad en el modelo educativo, sino también llevarlo a la práctica, lo que complejizó el diálogo de saberes entre los que no son indígenas y los indígenas. La institucionalización de la interculturalidad se acotó al establecimiento de la lengua originaria en el currículo educativo, sin reflexionar acerca de las relaciones sociales y desiguales dentro de la universidad.

Como se ha visto, con el establecimiento de las políticas educativas para los pueblos indígenas, poca atención se pone a lo que sucede con las personas a las que son aplicadas éstas políticas, su afectación o incidencia en su cotidianidad, en sus trayectorias biográficas, educativas y también laborales. La política educativa con enfoque intercultural no solo es un modelo educativo a nivel macro social, también repercute en lo micro social, en las vidas de cada alumno y egresado. Incide en su conocimiento, en su formación como profesionista, en su interactuar con las personas de su comunidad y con las personas que no son indígenas. Influye, también, en el lugar que ocupan en el mundo y en la funcionalidad que tienen para la sociedad.

La incidencia que tiene la política educativa con enfoque intercultural se visualiza en la participación de los egresados dentro y fuera de la universidad. Dentro de la universidad como alumnos y su participación en las vinculaciones y fuera de la universidad como profesionistas indígenas y su labor como intermediarios culturales. Los jóvenes indígenas continúan supeditados a un conocimiento dominante, pues se incorporan a proyectos ya establecidos o que tienen que ser avalados y financiados por instancias gubernamentales.

Egresados como intermediarios culturales

Un factor que indudablemente configura el curso de vida de los egresados es su incorporación al ámbito laboral, configurando una nueva trayectoria de vida, más allá de la

familiar y la escolar. Como hemos visto a lo largo del presente trabajo, éstas trayectorias se entrelazan entre ellas. El origen social de los egresados se ve reflejado en sus trayectorias educativas y la formación específica que reciben los egresados de una Universidad Intercultural se observa en su camino por el ámbito laboral. Aunado a ello se ha dado cuenta de cómo la Universidad Intercultural y en específico la UIEP, como brazo estratégico del Estado se inmiscuye en las trayectorias educativas de los jóvenes indígenas creando un tipo de universidad no acotada para poblaciones indígenas, pero sí ubicada solo en un tipo de institución y en zonas con alta población indígena.

El arte de gobernar se hace presente con la creación de un tipo específico de modelo educativo situado en zonas indígenas, cuyos perfiles académicos se acotan a estudiar y trabajar con cuestiones indígenas. Las Universidades Interculturales, por tanto, son una estrategia del Estado, un nicho específico a nivel educativo para incorporar a los jóvenes indígenas a un Estado-nación, con la creación de las políticas educativas gestionadas para poblaciones indígenas. El Estado a través de la UIEP como un brazo estratégico que reconoce la diversidad cultural, continúa controlando las trayectorias formativas de los jóvenes indígenas. Ello lo observo con la creación de un modelo educativo intercultural solo ubicado en zonas indígenas, cuyas licenciaturas forman a los jóvenes en determinadas tareas acotadas con temas indígenas y cuyo compromiso y responsabilidad sea para el desarrollo comunitario de sus regiones.

El Estado, por tanto, con la creación de Universidades Interculturales, continúa formando intermediarios culturales (Hernández-Loeza, 2017; Gómez, 2015, 2016, 2017), como se ha hecho en la historia de la educación en México. Personas capaces de relacionarse con la población indígena y con el Estado (sus instituciones y financiamiento de proyectos). Los egresados tienen un horizonte laboral en instancias gubernamentales donde fungen como

traductores, gestores de proyectos financiados por instituciones gubernamentales o agentes que promuevan proyectos ya elaborados por éstas últimas instituciones.

Aunado a ello, la característica principal de estos intermediarios es que no fungen como misioneros o solo como profesores, sino como profesionistas indígenas, egresados de licenciaturas como Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable y Turismo Alternativo. Egresan con una formación universitaria delimitada a resolver problemas indígenas que coadyuven al desarrollo social, político, económico y cultural de sus regiones (UIEP, 2019). Sin embargo, aunque se ha interiorizado en los jóvenes una participación con y para la sociedad, continúan supeditados a una aprobación de las instituciones gubernamentales, ejemplificando con ello el arte de gobernar.

Los proyectos comunitarios que crean y gestionan los egresados nacen de una reflexión acerca de los fenómenos sociales que ellos observan que aquejan a su comunidad, lo que en algún momento se esperó que eso sucediera en su trayecto en la universidad con las vinculaciones. Empero, estos proyectos son avalados y financiados por instancias gubernamentales. Como vemos, de nuevo se hace presente la intervención de los no indígenas ante los indígenas y el poco libre albedrío que dejan en éstos últimos, vislumbrando el ejercicio de poder y las relaciones verticales en las trayectorias laborales de los egresados como intermediarios culturales. Lo mismo identifiqué con la incorporación de los jóvenes indígenas a puestos públicos de gobierno, donde su participación se desvanece ante un conocimiento dominante.

Las Universidades Interculturales, como un arte de gobernar a distancia, son una nueva forma de gestionar la diferencia cultural y de encausar las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes indígenas. Con base en la creación nuevos intermediarios culturales entre las instancias gubernamentales y las poblaciones indígenas, continuando con las

desigualdades sociales y culturales, así como las relaciones de poder entre los no indígenas y los indígenas tanto en el ámbito educativo como en el laboral, específicamente dentro de las instancias gubernamentales. Es importante enfatizar que las trayectorias laborales de los egresados son diversas y complejas. Sus trayectorias no son lineales y su horizonte de trabajo no solo se aboca a las instancias gubernamentales. Sin embargo, el análisis que realizó en esta investigación se fue delineando con lo encontrado y desmenuzado en el trabajo de campo, delimitando la investigación a aquellos jóvenes que trabajan en puestos de gobierno o que gestionan proyectos que son financiados por instancias gubernamentales.

Aportaciones y limitaciones

La idea primordial al comenzar con este trabajo fue realizar una investigación que diera cuenta de las trayectorias de los egresados de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Para ello indagué en lo escrito acerca de los egresados, no solo de las Universidades Interculturales, sino en los egresados como objeto de investigación en general. Sin duda alguna este trabajo se posiciona entre las vetas de investigación acerca de los egresados de las Universidades Interculturales y de los egresados de cualquier universidad convencional. Lo significativo es conocer y aprender de las experiencias que han tenido los jóvenes, no solo como alumnos al hacer una retrospectiva de su trayectoria escolar, sino también en su experiencia en el ámbito laboral. Empero, el trabajar con los egresados de una Institución de Educación Superior siempre tiene sus dificultades y esta investigación no fue la excepción. Al inicio de esta investigación no valoré la dificultad que se podría tener al buscar y contactar a los egresados de la UIEP, pues no tenía ninguna relación con la universidad antes de realizar el proyecto de investigación. Lo anterior pudo haber facilitado el contacto con los mismos, como se ha visto en otras investigaciones acerca de los egresados.

Sin embargo, el objetivo se logró con ayuda de un ex profesor de la universidad, y logré contactar a los egresados de las primeras generaciones de la UIEP. Además de utilizar estrategias como el efecto bola de nieve (Goodman 1960), lo cual me permitió contactar a otros egresados y no solo delimitar la investigación a una sola licenciatura. Este es uno de los principales aportes de esta investigación. El dar voz a los egresados de las primeras generaciones, a aquellos que se sienten olvidados y cuyas trayectorias son significativas, pues ellos al igual que la universidad, experimentaron el nuevo modelo educativo intercultural no solo en el currículo, sino la práctica misma.

Otra limitante fue el análisis de las trayectorias laborales como parte del curso de vida de los egresados. En un principio la investigación pretendía analizar el primer, segundo y tercer trabajo de los egresados, antes y después de cursar la universidad. Sin embargo, esta investigación está sujeta a tiempos específicos los cuales complejizaron ahondar en las trayectorias laborales de los egresados como se tenía previsto. Es así, que solo especifiqué una categoría general que surgió en el trabajo de campo y que se encuentra en la dimensión de trayectoria laboral, la cual es la labor de los egresados como intermediarios culturales. Analizando así la influencia de la trayectoria educativa en la laboral.

Apuntes y recomendaciones para futuras líneas de investigación

Sin duda cualquier trabajo de investigación requiere objetivos, los cuales enmarcan la delimitación y alcance del propio trabajo. Para finalizar con este trabajo, mencionaré algunos apuntes y recomendaciones para futuras líneas de investigación.

El presente trabajo es un estudio exploratorio de lo que ha sucedido con los egresados de las primeras generaciones de la UIEP y cómo ha sido la incidencia de una política educativa con enfoque intercultural en su curso de vida. Por lo que, se invita a

analizar las trayectorias educativas y laborales de otras generaciones de la UIEP y también realizar el análisis con egresados de otras Universidades Interculturales para observar la incidencia o no de una política intercultural en sus cursos de vida. Si bien se sabe que la operación y organización de cada universidad es contextual, diversa una de la otra, todas están supeditadas por la Secretaría de Educación Pública y fueron creadas como política en materia educativa.

El siguiente punto a considerar para futuras investigaciones y que se invita a reflexionar es analizar las trayectorias que no han sido lineales. Es decir, las trayectorias de las y los jóvenes que no ingresaron a trabajar al salir de la universidad por cuestiones de maternidad y paternidad. Lo cual también resulta relevante, pues existen retos para estos jóvenes que complejizan la inserción al mercado laboral.

Otro punto a considerar es indagar sobre los horizontes laborales que tienen los egresados más allá de su ingreso a las instancias gubernamentales. Pues, aunque esta investigación está delimitada a analizar a los egresados como intermediadores culturales, también hay egresados que se dedican a negocios propios o a otros horizontes laborales, los cuales sería pertinente analizar para indagar en la aplicación de la interculturalidad fuera de la Universidad Intercultural y de las instancias gubernamentales.

También es importante decir que la investigación solo se basó en la experiencia de los egresados como portavoces de la interculturalidad dentro y fuera de la universidad, pues se tiene como objetivo las incidencias de una política en quienes viven ésta política. Es decir, los que en algún momento fueron alumnos y que ahora tienen mayor experiencia como egresados. Sin embargo, para futuras investigaciones se propone realizar redes de participación y no solo abocarse a la experiencia misma de los jóvenes, sino también indagar y analizar en la participación de los empleadores.

Un punto más a considerar es la creación de dos maestrías, cuyas primeras generaciones comenzaron en el segundo sexenio del presente año. Cabe decir que estas maestrías están inscritas en el Padrón Nacional de Programas de Calidad (PNPC) por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), como maestrías de reciente creación. Por ello resulta relevante en un futuro conocer y analizar las trayectorias educativas de los alumnos y egresados de éstas maestrías. Ya que serían los primeros alumnos y egresados en salir de una maestría ofertada por una Universidad Intercultural.

Por último, cabe decir que esta investigación la inicié con un sexenio presidencial (2012-2018), estuve trabajando en ella con el término del sexenio anterior, y que concluí con el inicio de otro sexenio (2018-2024). Ello resulta relevante, pues las gestiones administrativas cambian y los horizontes de acción también. Con el inicio de la llamada cuarta transformación, habría que indagar qué sucede con éstas Universidades Interculturales, cuál será su prioridad para éste sexenio y si continuará siendo un modelo educativo o habrá cambios en su organización institucional. También habría que preguntarse e investigar sobre su funcionamiento organizacional al ya no estar vinculadas a la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe y solo ser parte de la Dirección General de Educación Superior Universitaria.

Con la reciente aprobación de la reforma constitucional al artículo tercero, uno de los ejes prioritarios es la interculturalidad, por lo que habría que explorar cómo este término forma parte de la agenda política y sobre todo no dejar de pensar en la incidencia que tienen las acciones gubernamentales en la vida misma de las personas a quienes son aplicadas dichas acciones.

Referencias bibliográficas

- Abrams, Philip. 2015. *Antropología del Estado*. México, Fondo de Cultura Económica.
- , 1982. *Historical Sociology*. Shepton Mallet: Open Books.
- Agudo, Alejandro. 2015. *Una etnografía de la administración de la pobreza. La producción social de los programas de desarrollo*. México: Universidad Iberoamericana.
- Aguirre, Gonzalo. 1955. *Programas de salud en la situación intercultural*. Instituto Indigenista Interamericano. México.
- Aguirre, Gonzalo y Pozas, Ricardo. 1981. *La política indigenista en México. Métodos y resultados*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Anderson, Benedict. 1993. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Arvizu, Alma. 2016. *Madres en la Universidad: una exploración a las trayectorias educativas y cursos de vida de las estudiantes de la UAM-A*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). 2003. *Esquema básico para el estudio de egresados*: ANUIES, México.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). 2006. *Consolidación y avance de la educación superior en México*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). 2017. [en línea] <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior> (consultado el 13 de diciembre de 2017)
- Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica (ANMEB). 2017. [en línea] <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf> (consultado el 27 de septiembre de 2017)
- Arias, Patricia. 2014. "La etnografía y la perspectiva de Género: Nociones y Escenarios en Debate". En *La Etnografía y el Trabajo de Campo en las Ciencias Sociales*. Cristina Oehmichen Bazán (ed.). México: UNAM
- Atkinson, Paul y Hammersley. 2000. "Ethnography and Participant Observation". In *Handbook of Qualitative Research (second Edition)*. Norman Denzin and Yvonna Lincoln (eds). London: Sage Publications
- Ávila, León y Ávila, Agustín. 2015. "Las Universidades interculturales de México en la encrucijada". En *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 25, núm.50. México.
- Bardach, Eugene. 1998. *Los ocho pasos para el análisis de políticas públicas*. México: CIDE
- Bartolomé, Miguel. 2006. *Procesos interculturales, Antropología política del pluralismo Cultural En América Latina*. México: Siglo XXI.

- Barquín, Alfonso. 2012. *Antropología y poder político. El ejercicio de poder en las políticas públicas: Las Universidades Interculturales*. Tesis de doctorado. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa.
- Bertely, María. 2011. "Educación superior intercultural en México". En *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, número especial, 2011. México: IISUE-UNAM.
- Blanco, Mercedes. 2011. El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. En *Revista Latinoamericana de población*. Año 3, número 8. Enero/junio 2011. México
- Bonfil, Guillermo. 1990. *México profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo.
- Bottomore, Tom y Marshall, T.H. 1998. *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- Boudon, Raymond. 1983. La desigualdad de oportunidades educativas. Barcelona, España, editorial Laia.
- Bourdieu, Pierre. 1987. "Los Tres Estados del Capital Cultural". *Revista Sociológica*. No. 5, otoño 1987. México.
- , 1998. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores.
- , 1999. "Efectos del lugar", en Bourdieu, P. (ed), *La miseria del mundo*. Argentina: FCE.
- Bourdieu, Pierre. y Jean Claude, Passeron. 1977. La Reproducción. Barcelona: Editorial Laia.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Louis. 1995. *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo. México.
- Bruno, Guillaume. 2007. Etnogubernamentalidad. La formación del campo de la salud intercultural en Chile. Chile, Chungara: Revista de Antropología Chilena
- Cabrero, Enrique. 2000. Usos y costumbres de la hechura de las políticas en México. Límites de las ciencias políticas en contextos cultural y políticamente diferentes. Gestión y Política Pública, Vol. IX, núm. 2. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C.
- Calderón y Martínez (Ed). 2012. *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México: Siglo XX*. México: COLMICH e Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélaz Pliego", BUAP.
- Casillas, María de Lourdes y Santini, Laura. 2006. *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. México: CGEIB.
- Cerda, Alejandro. 2007. Multiculturalidad y educación intercultural, entre el neoindigenismo y la autonomía. *Revista andamios*, 3(6).
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). 2015. [en línea] <http://eib.sep.gob.mx/diversidad/wp-content/uploads/2016/06/Matricula-total-15-16-October-2015.pdf> (consultado 25 de septiembre 2017)
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). 2012. [en línea] <http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/ini-cdi-1948-2012.pdf> (consultado el 29 de septiembre de 2017).
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). Informe Anual sobre la situación de pobreza y rezago social. Huehuetla, Puebla. [En línea] https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/38458/Puebla_072.pdf (consultado el 30 de mayo de 2019)

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). 2017. [en línea]
<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>
 (consultado el 17 septiembre de 2017)
- Das, Vaena y Poole, Deborah. 2004. *Anthropology in the Margins of the State*. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press
- Deance, Iván y Vázquez Verónica. 2010. La lengua originaria ante el modelo intercultural en la Universidad Intercultural de Puebla. En revista Cuicuilco. Número 48, enero-junio, 2010. México.
- De Garay, Adrián. 2004. Integración de los jóvenes en el sistema universitario. P´racticass sociales, académicas y de consumo cultural. Ediciones Pomares, México.
- De Ibarrola, María. 1994. “Hacia una reconceptualización de las relaciones entre el mundo de la educación y el mundo de trabajo en América Latina”. En: Revista latinoamericana de estudios educativos. Vol. xviii.
- , 2009. El incremento de la escolaridad de la PEA en México y los efectos sobre su situación laboral y sus ingresos, 1992-2004. Revista electrónica de Investigación Educativa, 11, (2).
- DeWalt, Kathleen y DeWalt, Billie. 2011. *Participant observation. A guide for fieldworkers*. Wlnut Creek, CA: Altamira press.
- De la Peña, Guillermo. “La ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo”. En Revista Internacional de Filosofía Política, Vol. 6. Pp. 116-140.
- Díaz-Polanco, Héctor. 1978. *Indigenismo, Populismo y Marxismo*. En Nueva Antropología. Año III, No. 9, México.
- 1987. *Indigenismo, modernización y marginalidad. Una revisión crítica*. México, D.F., Juan Pablos Editor.
- Díaz-Polanco, Héctor y Sánchez, Consuelo. 2002. México diverso. El debate por la autonomía. Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.
- Díaz Tepepa, María. 1999. Técnica y Tradición. Etnografía de la Escuela Rural y de su Contexto Familiar y Comunitario. México, Revista Investigación Administrativa No. 83.
- Dietz, Gunther. 2012. *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación, una aproximación antropológica*. México: FCE.
- , 2015. Los problemas de la educación intercultural en México. En. Conferencia magisterial llevada a cabo en la 63° sesión del Seminario de Perspectivas Críticas en Educación de México y Latinoamérica. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- , 2017. Introducción. En *Las universidades interculturales en México, sus retos y perspectivas en la gestión de la educación superior intercultural en México*. México: Ediciones Trinchera.
- Dietz, Gunther y Álvarez, Aurora. 2014. “Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía: Un ejemplo desde la antropología de la educación”. En *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*. Cristina Oehmichen (ed.) México: UNAM.
- Dietz, Gunther y Mateos, Laura. 2011. *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP

- Dietz, Gunther, Mateos, Laura. y Mendoza Zuany. 2016. “¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana”. En Revista Mexicana de Investigación Educativa Vol. 2, Núm. 70. México.
- Eggleston, John. 1989. Sociología del currículo escolar. Argentina, Editorial Troquel
- Elder, Glen. 1999. *El curso de vida y el envejecimiento: algunas reflexiones*. En Conferencia Académica. Asociación Americana de Sociología. EEUU: Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill.
- Fábregas, Puig, A. 2008. La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas. En: D, Mato, ed. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas_ Unesco-IESALC.
- Fábregas, Puig, A. 2009. Cuatro años de educación superior intercultural en Chiapas, México. En: D. Mato. Ed. *Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Fierro, Cecilia; Tapia, Guillermo y Rojo, Flavio. 2009 *Descentralización educativa en México, un recuento analítico. Implementación de políticas educativas: México*. OCDE [en línea] <http://www.oecd.org/mexico/44906363.pdf> (consultado el 13 de marzo de 2018)
- Foucault, Michel. 1991. Governmentality. En *The Foucault effect. Studies in governmentality*. Chicago: The University of Chicago Press.
- 2006. *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: FCE.
- Fuentes, Norma. 2012. “Los jóvenes en las universidades interculturales: la experiencia de integración al sistema universitario en la Universidad Intercultural del Estado de México, UIEM. En Revista Universidades. Vol. LXII- Núm. 54 pp. 4-19. México: UDUAL
- García Canclini, Néstor. 2004. Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de interculturalidad. Gedisa, Barcelona.
- Giménez, Gilberto. 2002. La sociología de Pierre Bourdieu. México. Instituto de Investigaciones sociales de la UNAM. [en línea] <https://drive.google.com/file/d/0B5DgQx9G3Yu2cUQzdXRkZGNMaFE/view>
- Giroux, Henry.1988. “Escolarización y Políticas del currículum oculto” En Ladesman M.OP.
- Goodman, Leo. 1960. “Snowball Sampling”. In The Annals of Mathematical Statistics. Vol. 32, number 1. University of Chicago: JSTOR.
- Gómez, Dulce. 2015. “Profesionistas emergentes: gestores y gestoras interculturales para el desarrollo en el sur de Veracruz”. En Pérez Ruiz, M. L, Ruiz, V., y Velasco S. (Coord.), Interculturalidad (es). Jóvenes Indígenas: educación y migración. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- 2016. Herencias, contradicciones y re significaciones de la política educativa intercultural en el sur de Veracruz, México. Un estudio acerca de la Universidad Veracruzana Intercultural, (UVI). Tesis de doctorado. España, Universidad Complutense de Madrid.
- 2017. Tensiones y efectos de la política educativa intercultural; un estudio sobre la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Las Selvas. Ponencia, en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE). México. San Luis Potosí.

- Gómez, Leonardo. 2001. *La Revolución Mexicana y la educación popular*. En Historia de la educación pública en México (1876-1976). Solana, Fernando; Cardiel, Raúl; Bolaños, Raúl (coord.). Fondo de Cultura Económica, México.
- Gómez Jorge y Despagne, Colette. 2017. Prácticas discursivas y creación de subjetividades: Estudios Foucaultianos. Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Universidad Autónoma de Chipas.
- González Apodaca, Erika. 2008. Los profesionistas indios en la educación intercultural. En Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe. México, UAM
- González, Ángeles. 2019. Nota periódico: <https://aguarenaeditorial.com/universidad-intercultural-politica-publica-a-favor-de-pueblos-indigenas/>
- Guber, Rosana. 2001. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Grupo Norma., FCE
- Gupta, Akhil. 2015. Fronteras borrosas: el discurso de la corrupción, la cultura de la política y el estado imaginado. En *Antropología del Estado*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Hale, Charly. 2007. *¿Puede el multiculturalismo ser una amenaza? Gobernanza, derechos culturales y política de la identidad guatemalteca*. En *Antropología del Estado, dominación y prácticas contestatarias en América Latina*. (Com). Calla y Lagos. Bolivia.
- Hernández, Edmundo. 2015. “*Neh niindígena i a mucha onrah*” / “*Soy indígena y a mucha honra*” *Estado, universidad intercultural y políticas de diferenciación en la sierra de Zongolica, Veracruz*. Tesis de doctorado. México: BUAP
- Hernández-Loeza, Sergio. 2017. “¿Qué distingue a los <<profesionistas interculturales>>? Reflexiones sobre las experiencias de egresados y egresadas de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla”. En *Revista ANTHROPOLOGICA*. Año XXXY, Núm. 29, pp. 123-149.
- 2017. Proyectos políticos, educación superior intelectual y modernización educativa en Ecuador y México. Tesis de doctorado. México: UNAM
- 2019. Las Universidades interculturales mexicanas en el marco de la cuarta transformación. Conversatorio en el IV Congreso Internacional. Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina. México, FES Aragón.
- Huerta, María. 2010. La Política intercultural en la educación superior mexicana. Tesis de Maestría. México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- , 2018. Discursos y metáforas de política educativa a través de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Tesis de doctorado. México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hubicková, Monika. 2016. Universidades Interculturales en México: el estado de Puebla y de Chiapas. Análisis del modelo educativo intercultural de la Licenciatura en Turismo Alternativo. Tesis de Maestría de Investigación de estudios latinoamericanos. Holanda, Universidad de Leiden.
- Instituto para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED) [en línea] <https://www.gob.mx/inafed> (consultado el 02 de marzo de 2019)
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). 2019. [en línea] <https://inali.gob.mx/> (consultado el 28 de septiembre de 2019).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) 2017. [en línea] http://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/Proyectos/bd/censos/cpv2010/P3Mas.asp?s=est&c=27781&proy=cpv10_p3mas (consultado el 25 de septiembre de 2017)

- Irusta, Alejandro. 2014. El concepto de gubernamentalidad. La economización de la política y el problema del Estado en Michel Foucault. Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Korsbaek, Leif y Sámano-Rentería, Miguel Ángel. 2007. El indigenismo en México: antecedentes y actualidad. En revista Ra Ximhai, vol.3, núm. 1. Universidad Autónoma Indígena de México, México.
- Latapí, Pablo. 1998. *Un siglo de educación nacional: una sistematización en Un siglo de educación en México*. México: FCE.
- Leccardi, Carmen y Feixa, Carles. 2011. El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. Revista Última década No. 34 CIDPA, Valparaíso.
- Ley General de Educación (LGE). 2017. [en línea]
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_090516.pdf (consultado el 25 de septiembre de 2017)
- López, Mónica. 2015. Ingenieros Mexicanos en Búsqueda de Destinos de Formación. Tesis de doctorado. México, Colegio de México.
- Luna, Vicente. 2017. “La universidad Intercultural del Estado de Puebla: Un segmento de la brecha inconclusa y una deuda histórica”. En *La gestión de la educación superior intercultural en México*. México: Ediciones Trinchera.
- Lucas Laurentino y Cruz Fanny. 2018. Trayectoria de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), México. México. Revista Alteridad. Vol. 13. No. 1.
- Maldonado, Cristina. 2008. Los egresados de la Licenciatura de Sociología de la UAM-Azcapotzalco frente a los requerimientos del mercado laboral. Tesis no publicada de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco
- Martínez, Elizabeth. (Coord^a). 2014. “Relaciones interétnicas de niños indígenas desde un contexto escolar urbano”. En *Repensar la educación desde la antropología: sujetos, contextos y procesos*. México: CIESAS.
- , 2015. “La educación Intercultural y Bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática?”. En Revista Relaciones. Estudios de historia y sociedad, vol. 36, núm. 141. México: Colegio de Michoacán.
- Mateos, Laura. 2015. “La formación de gestores interculturales: jóvenes profesionistas egresados de la universidad veracruzana intercultural”. En Revista Interamericana de Educación de adultos. México: CREFAL.
- 2015a. “Prácticas profesionales, roles comunitarios y saberes-haceres de los gestores interculturales egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural”. En *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*. Argentina: UNTREF.
- Mateos, Laura y Dietz, Gunther. 2016. Universidades Interculturales en México, Balance crítico de una década. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21 (70).
- Mato, Daniel. 2008. *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO.
- , 2009. *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO.
- , 2012. *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Caracas: UNESCO.

- Matute, Álvaro. 2001. *La política educativa de José Vasconcelos*. Historia de la educación pública en México (1876-1976). Fondo de Cultura Económica, México.
- Méndez, Teresita de Jesús. 2012. Los egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Huasteca, generación 2005-2009: Trayectorias Laborales y Académicas.
- Miles, Matthew; Huberman, Michael y Saldaña, Johnny. 2014. *Qualitative data analysis: a methods source book*. 3ra edition. Londres: Sage.
- Miller Flores, Dinorah. 2009. Perspectiva dinámica de la oportunidad educativa. En el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, Universidad Veracruzana.
- Miller, Piter y Rose, Nikolas. 2008. *Governing the present: Administering Economic, Social and Personal Life*. USA: Polity Press
- Mitchell, Timothy. 2015. “Sociedad, economía y el efecto del Estado”. En *Antropología del Estado*. México, FCE.
- Morales, Liliana. 1989. *La mujer en la educación superior en México*. En Universidad Futura. Vol 1. No. 1. México.
- Mussetta, Paula, 2008. Foucault y los anglofoucaultianos: una reseña del Estado y la gubernamentalidad. En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas*, UNAM.
- Nava, Raúl. 2016. ¿Son distintas las oportunidades laborales de los egresados de diferentes modalidades educativas? Un estudio de caso sobre egresados de psicología de la UNAM (FES Iztacala y Facultad de Psicología CU). Tesis de maestría. México, Universidad Autónoma Metropolitana
- Oehmichen, Cristina. 2014. Introducción. En *La Etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*. Cristina Oehmichen (ed.) México: UNAM
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). 2017. [en línea]
http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf
(consultado el 25 de septiembre de 2017)
- Organización para la Cooperación y Desarrollo (OCDE). 2009. [en línea]
<http://www.oecd.org/mexico/44906363.pdf> (consultado el 28 de enero de 2018)
- Ornelas, Carlos. 1995. *La misión del Sistema Educativo Mexicano. Tres reformas profundas, en El Sistema Educativo Mexicano*. La transición de fin de siglo, México, CIDE- FCE-NAFIN.
- Pierella, María. 2012. Itinerarios biográficos de jóvenes estudiantes. La Universidad pública como espacio de experiencias culturales. En *Estudios sobre juventudes en Argentina II*. Salta.
- PNUD. 2010. *Informe sobre Desarrollo Humano de los pueblos indígenas en México. El reto de la desigualdad de oportunidades*. Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/idh_pueblos_indigenas_mexico_2010.pdf
- Programa Nacional de Educación (PNE). 2001. [en línea]
www.oei.es/historico/quipu/mexico/Plan_educ_2001_2006.pdf
(consultado el 26 de septiembre de 2017)
- Plan Nacional de Desarrollo (PND). 2001. [en línea]
<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm> (consultado el 26 de septiembre de 2017)

- Restrepo, Eduardo. 2018. Etnografía. Alcances técnicas y éticas. Perú, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rivero, Luis. 2011. La política de equidad en educación superior como medio de lograr la igualdad de oportunidades educativas en las comunidades indígenas. Las Universidades Interculturales: Un estudio de caso. Tesis doctoral. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rose, Nikolas. 2006. "Governing 'Advance' Liberal Democracies". En Aradhana Sharma y Akhil Gupta (eds), *The Anthropology of the State. A reader*, Oxford, Blackwell.
- Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural (SAGARPA). 2019. [en línea] <https://imagenagropecuaria.com/2016/impulsa-pesa-sagarpa-26-mil-proyectos-productivos-en-sector-rural/> (consultado el 16 de agosto de 2019).
- Salmerón, Fernando. 2006. Prólogo en *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. México: CGEIB.
- , 2017. Prólogo. En *Las universidades interculturales en México, sus retos y perspectivas en la gestión de la educación superior intercultural en México*. México: Ediciones Trinchera.
- Sanjek, Rojer (ed). 1990. *Fieldnotes The Markings of Anthropology*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Saraví, Gonzalo. 2009 *Transiciones vulnerables: juventud, desigualdad y exclusión en México*. México: CIESAS.
- , 2015. *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: CIESAS.
- Schmelkes, Sylvia. 1998. "La educación básica". En *Latapí Un Siglo de Educación en México*, México: FCE
- , 2008. Las Universidades Interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior? Colombia: minieducación [en línea] https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-175893_archivo_pdf2.pdf (Consultado el 17 de agosto de 2016).
- Schmid-Welle, Friedhelm. 2011. "Transculturación, heterogeneidad y ciudadanía cultural. Algunas consideraciones". En *Multiculturalismo, transculturación, heterogeneidad, poscolonialismo: hacia una crítica de la interculturalidad*. Friedhelm Schmidt-Welle. España: Herder.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). 2017. [en línea] <http://www.ses.sep.gob.mx/instituciones-de-educacion-superior> (Consultado el 21 de septiembre de 2017)
- Sharma, Aradhana y Gupta Akhil. 2006. *The anthropology of the state. A reader*. Edited by Aradhana Sharma and Akhil Gupta. Blackwell Publishing Ltd.
- Solana, Fernando; Cardiel; Raúl y Bolaños, Raúl. 2001. Historia de la educación pública en México (1876-1976). Fondo de Cultura Económica, México.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. 2002. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia, Universidad de Antioquia.
- Tedesco, Juan Carlos. 1983. *Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO [en línea]

- <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000573/057308so.pdf> (Consultado el 15 de agosto del 2016)
- Tirzo, Jorge y Hernández Juana. 2010. Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. Revista Cuicuilco, número 48, enero-junio.
- Trinidad et al. 2006. Teoría fundamentada. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. Cuadernos metodológicos, Núm. 37. España, Centro de investigaciones sociológicas.
- Trouillot, Michel-Rolph. 1991. "Anthropology and the Savage Slot: The Poetics and Politics of Otherness". In *Recapturing Anthropology Working the Present*. Edited by Richard Fox. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press
- , 2011. *Transformaciones globales. La antropología y el mundo moderno*. Colombia: Universidad del Cauca.
- Tipa, Juris. 2017. "¿La interculturalidad es más que una palabra? La interculturalidad según estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas en Antrópica". En revista de Ciencias sociales y humanidades, vol. 3, núm. 6. México: UADY.
- Tubino, Fidel. 2004. "Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico" en M. Samaniego y C. Garbarini (comps.), *Rostros y fronteras de la identidad*. Temuco, UCT.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) por sus siglas en inglés. 2017.[en línea]
<http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000573/057308so.pdf>
(Consultado el 27 de septiembre de 2017)
- Vázquez León, Luis (2010), *Multitud y distopía. Ensayos sobre la nueva condición étnica en Michoacán*. México, UNAM
- Viaña, Jorge; Tapia, Luis y Walsh, Catherine. 2010. Construyendo Interculturalidad Crítica. Bolivia, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Villoro, Luis. 1998. Los grandes momentos del indigenismo en México. Fondo de Cultura Económica, México.
- Velasco, Ambrosio. 2011. Multiculturalismo, Estado-nación y democracia. México, UNAM.
- Walsh, Catherine. 2009. Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Abya-Yala.
- 2012. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. En revista Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2.
- Welsch, Wolfgang. 2011. "¿Qué es transculturalidad?". En *Multiculturalismo, transculturación, heterogeneidad, poscolonialismo: hacia una crítica de la interculturalidad*. Friedhelm Schmidt-Welle. España: Herder.
- Wolf, Eric. 1956. Aspects of Group Relations in a Complex Society: México. En *American Anthropologist*, New Series, Núm. 58. Pp. 1065-1078.
- Žižek, Slavoj. 1998. *Multiculturalismo, y la lógica del capitalismo multinacional en Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. México: Paidós
- Zenteno, René y Solís, Patricio. 2006. "Continuidades y discontinuidades de la movilidad ocupacional en México" Revista Estudios demográficos y urbanos. México, El colegio de México, A.C,

