

**Universidad de Granada**  
**Facultad de Filosofía y Letras**  
**Departamento de Antropología Social**



**Transmisión, transformaciones y (re)definiciones  
socioculturales en los ciclos de vida de jóvenes y sus familias a  
propósito de la Educación Superior: el caso de la Universidad  
Veracruzana Intercultural-Huasteca en México**

Claudia Morales Silva

Codirección:  
Gunther Dietz  
María García-Cano Torrico  
Antonia Olmos Alcaraz

Septiembre de 2015

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autora: Claudia Morales Silvia  
ISBN: 978-84-9125-720-2  
URI: <http://hdl.handle.net/10481/43431>

## Índice

Introducción.....	4
Capítulo 1. Educación Superior Intercultural en México: la apertura de la sede regional Huasteca de la Universidad Veracruzana Intercultural .....	11
1.2 Contexto global .....	11
1.2 Las Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) en América Latina .....	17
1.2.1 Las IIES en México .....	24
1.2.2 La “nueva” relación del Estado-nación mexicano con los actores indígenas....	25
1.2.3 La educación superior con enfoque intercultural .....	26
1.3 Una particularidad del modelo de universidades interculturales: La Universidad Veracruzana Intercultural .....	28
Capítulo 2. Recorrido conceptual: una aproximación teórica a los cambios socioculturales .....	33
2.1 Marco teórico-conceptual .....	34
2.2 Conceptos/Categorías de análisis .....	37
2.3 Procesos de hibridación cultural, postproducción y configuración identitaria.....	38
2.4 Diferencia, desigualdad, desconexión y diversidad.....	40
2.5 Jóvenes, culturas juveniles y universitarios.....	42
2.6 Interculturalidad y educación .....	48
2.7 Discusión teórica para el caso de estudio .....	52
Capítulo 3. Marco metodológico: la producción del relato etnográfico.....	54
3.1 La etnografía.....	54
3.2 Trabajo de campo y herramientas de construcción de datos .....	60
3.3 Proceso de análisis .....	65
3.4 Descripción del diseño de esta investigación etnográfica: configuración del tema y propósito de estudio.....	67
3.4.1 Fase preparatoria.....	67
3.4.2 Fase de trabajo de campo.....	69
3.4.3 Fase de análisis .....	74
3.5 De las maneras de construir el relato etnográfico al relato en sí.....	77
Capítulo 4. Caracterización inicial de los jóvenes universitarios de la UVI-Huasteca ..	79
4.1 Originarios de... ..	81
4.2 Somos muy de escasos recursos... ..	84
4.3 Bien nativos de aquí... ..	89
4.4 Al trabajar ellas pues ya se dividen más los gastos... ..	96
4.5 Como mi papá y mi mamá no se regañan... siempre estamos bien... ..	100
4.6 De él sigue otra hermana... ..	104
4.7 Hemos tenido diferentes ritmos de vida... ..	106
4.8 Creo que el preescolar no estudiaron... ..	113
4.9 Por qué pensé darle educación a mis hijos... ..	116
Capítulo 5. Trayectorias escolares de los hijos que accedieron a la UVI- Huasteca....	126
5.1 Ya fui creciendo entré al kinder... ..	130
5.2 Seguir estudiando a pesar de los recursos... ..	133
5.3 Yo quería estudiar Derecho porque me gustaba... ..	137
5.4 Me dijeron que pensara bien... ..	142

5.5 Sí logré entrar pero...	144
Capítulo 6. Ingresos a la UVI-Huasteca	148
6.1 No sé, me contaron sobre que iban a abrir...	148
6.2 Todavía los encontré...	151
6.3 Se abrió la oportunidad aquí...	156
6.4 Dije que agarraba ésta, pero ni sabía para qué...	162
6.5 Quiénes pudieron ingresar a la UVI-Huasteca	167
Capítulo 7. Permanencias en la UVI-Huasteca	170
7.1 Yo te voy a apoyar...	170
7.2 Que le eche ganas al estudio...	174
7.3 No tenía otra opción...	178
7.4 Estudiar es llegar a ser...	180
7.5 Otra perspectiva que la que tenía antes de ser universitario...	183
Capítulo 8. Cotidianidad más allá del espacio escolar universitario	192
8.1 Era un joven así apenas empezaba a vivir...	193
8.2 Ya llegué acá...	198
8.3 Pues aquí salimos...	205
8.4 Cuando no hay nada que hacer...	213
Capítulo 9. Proyección a futuro	221
9.1 Ejerciendo su carrera...	221
9.2 Para qué los enseñas a criticar...	224
9.3 Después saliendo de la carrera...	228
9.4 En el 2012...	229
Conclusiones...	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Apuntes, pendientes, expectativas...	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>

## Introducción

El marco contextual en el que se desarrolla esta tesis está circunscrito a una serie de procesos referentes al campo educativo en México, a nivel Superior. Particularmente en el caso específico de las Universidades Interculturales que son una continuidad de las políticas educativas de carácter intercultural, así como una respuesta estatal a las demandas de los pueblos indígenas por acceder a una educación que promueva y sea pertinente con sus formas de vida. Estas experiencias datan de poco más de una década y fueron diseñadas para cubrir zonas de alta presencia indígena e implementadas, regionalmente, con el propósito de minimizar las brechas educativas, en la educación superior, generadas por la centralización de las universidades en las principales ciudades de México. Para la presente investigación se analizan los procesos que se manifiestan en representaciones y prácticas de diversos estudiantes y sus familias, en la sede Huasteca de la Universidad Veracruzana Intercultural (en adelante UVI-Huasteca); ubicada en el municipio de Ixhuatlán de Madero, en el estado de Veracruz, México. A continuación se presenta una descripción del tema que se aborda, así como de las partes que integran este documento.

El tema de este escrito surge de reflexionar: Si la educación superior pública con enfoque intercultural, en el 2006, era un servicio nuevo en el poblado de Ixhuatlán de Madero, Veracruz, México, entonces, los sujetos a los que atendió en aquel año se configuraron como nuevos universitarios. Por lo tanto, cabe preguntarse por las experiencias y los sentidos que tuvo esta educación para estudiantes matriculados en las generaciones primera y segunda, así como para sus familias. Para responder éstos, se realizó un trabajo de campo con una duración de dieciséis meses en la sede de la UVI-Huasteca. Y, se trabajó en un armado teórico-conceptual que permitió el análisis de los datos desde un horizonte centrado en los sujetos y sus procesos de (re)significación, a partir de su incorporación y permanencia en un proceso de transmisión-adquisición de cultura específico.

Se tomó como foco de atención para este trabajo las prácticas culturales producto de la educación informal experimentadas por los estudiantes de la UVI-Huasteca. Haber realizado un estudio o análisis curricular de los contenidos revisados en clases por los universitarios habría implicado partir de la educación formal, no obstante eso resultaría

en otra investigación. En cambio, se privilegió identificar los significados que tiene para los estudiantes y sus familias el proceso de formación universitaria de los primeros, a esto le denominamos rutas. Especialmente porque, en la mayoría de los casos de estudio, los demás miembros de la familia no cursaron más allá de algunos grados de la primaria. Esto para reconocer y analizar las (re)significaciones en la vida de los depositarios de este servicio educativo, frente a las (re)significaciones que la institución universitaria le otorga al servicio que presta en las comunidades.

Así el objetivo principal de esta investigación ha sido *identificar, así como, analizar experiencias y sentidos de acceder e ingresar, al igual que de permanecer en la instrucción escolar superior con enfoque intercultural, de estudiantes y sus familias en el medio rural e indígena*; en el contexto de una parte de la región denominada Huasteca, en el norte de Veracruz. Se observa que esta educación superior es planificada desde los centros urbanos, y al estar subsidiada por el Estado podría pensarse que el valor dado a ésta por los sujetos es igual en cualquier parte del país. Sin embargo los contextos y su diversidad cultural posibilitan distintos modos de experimentar y dar sentido a cualquier proceso educativo; más aún si éste es denominado con la categoría intercultural. Además, las personas con las que se realizó este estudio, se pueden caracterizar como usuarios del servicio educativo diferentes, desiguales y desconectados; entre otras circunstancias, por su edad, su género, su etnia, su localidad de procedencia, su familia y los grados de estudios cursados.

Al ser de reciente creación la UVI, en el 2006 que se realizó el trabajo de campo, resultó substancial preguntarse por las experiencias escolares (formales e informales) de los que accedieron a la educación superior con enfoque intercultural. Dado que se partió de entender a los sujetos como poseedores de experiencias y creadores de expectativas, a partir de estar inscritos en la universidad; se consideró necesario identificar en qué formas este hecho les posibilitaba (re)significar su identidad. Así se realizaron entrevistas semi estructuradas a estudiantes, sus familias y sus profesores (se pueden consultar en los anexos los formatos), y se realizaron registros de observaciones etnográficas, en circunstancias cotidianas de los estudiantes. Se revisó literatura académica para entender el escenario mundial en el que se configuraba la educación superior intercultural; esto principalmente se llevó a cabo como participante en el Seminario de Estudios Interculturales de la Universidad Veracruzana, que coordinaba el

Dr. Gunther Dietz, en el Instituto de Investigaciones Educativas. Se realizó un entremado teórico-conceptual con el cual analizar las (re)significaciones que se reflejaban en la (re)definición de identidades de los sujetos en la región; así como en transformaciones en la participación de los mismos en sus comunidades, sus familias y frente al Estado.

Así, el eje que guió la redacción de este relato etnográfico, partió de caracterizar la manera en que los estudiantes vivían su acceso y permanencia en la UVI-Huasteca. Se partió de preguntarse: ¿cómo son los que acceden a esta educación superior?, ¿cuáles son sus expectativas y experiencias del sistema escolar?, ¿cuáles son sus vivencias cotidianas?, ¿qué expectativas tienen del ingreso y del egreso de la universidad? Por lo mismo resultó fundamental también caracterizar las trayectorias de vida de los padres, sus experiencias y los sentidos asignados a las vidas de sus hijos, especialmente a que sean universitarios.

El objetivo e interrogantes se abordaron desde una doble perspectiva, por una parte se visualizó que sin la creación y apertura de esta institución la configuración identitaria de los sujetos del estudio sería diferente; por la otra se percibió que los estudiantes y sus familias (re)significan los objetivos de la institución al hacer un uso creativo de ella. Así, se observó a la UVI-Huasteca como un espacio privilegiado para permitir a los universitarios experiencias y expectativas ajenas a las que crearon a la propia institución. Para lograr lo anterior esta tesis se dividió en once capítulos, en los cuales se buscó ir engarzando los apartados que se consideraron claves para construir este relato etnográfico. A continuación se describe el contenido de los once capítulos.

El capítulo 1 se denomina “Educación Superior en México: la apertura de la sede regional Huasteca de la Universidad Veracruzana Intercultural”. En éste se aborda la configuración de la institución, partiendo de una descripción general del actual escenario mundial. Señalando algunas transformaciones, producto del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, así como del hegemónico modelo político económico mundial. Se identifica en este escenario mundial la lucha de grupos minoritarios y algunos de sus logros, por acceder a los bienes y servicios de los Estados nación democráticos. Posteriormente, se describen las maneras en que en América latina se práctica una educación intercultural para el nivel superior; a partir del trabajo de

Daniel Mato para la UNESCO -Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-. Por último se observa la particularidad que representa dentro del universo de instituciones de educación superior interculturales, a la Universidad Veracruzana Intercultural. A esta institución se le enmarca en el contexto específico que el Estado mexicano ofrece para el desarrollo, apertura y mantenimiento de universidades que operan como interculturales.

El capítulo dos se titula un: “Recorrido conceptual: una aproximación teórica a los cambios socioculturales”. Para su desarrollo se partió de una revisión a los conceptos desarrollados desde estudios que podemos enmarcar como parte de un cambio y adecuación en la mirada de los intereses tradicionales del campo del saber antropológico. A la par que beneficiarios de un cruce entre los objetivos de la forma de proceder de la antropología, para producir conocimiento con otros campos híbridos como son los estudios interculturales, los estudios de la cultura y los que se denomina aquí estudios sobre jóvenes. Focalmente, para contar con un marco teórico-conceptual que abona a la comprensión de los significados atribuidos por los estudiantes a sus experiencias y expectativas derivadas de su trayecto formativo por la universidad. A la par, las categorías permitieron estudiar los procesos de (re)significación de los estudiantes y sus familias; para no sólo observar al dispositivo institucional y sus objetivos encarnados en sus usuarios.

De manera central se revisó el trabajo de Gunther Dietz (2007, 2009, 2011, 2012, 2014), su estudio antropológico esclarecedor de los conceptos multiculturalidad, multiculturalismo, interculturalidad e inteculturalismo; su revisión al génesis y desarrollo de las instituciones educativas interculturales en el mundo; así como su mirada a los cambios que estas inclusiones de actores en la escuela generan en las sociedades, desde las categorías: diversidad, diferencia y desigualdad, fueron el horizonte a partir del cual surge esta tesis. Además, para visualizar las (re)significaciones de los sujetos a sus identidades, se partió básicamente de tres autores: García Canclini (1989, 2004, 2007, 2008, 2009), Bourriaud (2004) y de De Certeau (2010).

De Certeau (2010) para su estudio sobre las maneras en que los usuarios utilizan los dispositivos culturales producidos desde el poder, desarrolla dos categorías que aquí se recuperaron, táctica y estrategia. A partir de ambas se puede realizar una distinción analítica entre la forma en que opera el dispositivo del poder, y la manera en que se presentan “maneras” en que los usuarios utilizan a éste. Entender y encontrar estas maneras escurridizas de resistencia que De Certeau llama táctica fue posible a través del concepto “postproducción” de Bourriaud (2004); éste permitió pensar la (re)significación hecha por los usuarios de un material, en este caso el espacio institucional universitario, al reapropiarse de él y hacer nuevos usos del mismo para (re)definirse. Por otra parte, el concepto de “procesos de hibridación” de García Canclini (1989) potenció el de “postproducción” al ensanchar la mirada sobre lo que se (re)significa sin que los usuarios sean necesariamente conscientes de esta (re)apropiación y (re)conversión de la estrategia.

Para la construcción de este capítulo también se revisó el trabajo de García Castaño (1994), particularmente su desarrollo de la categoría transmisión-adquisición de cultura, por visualizar “eso” que se transmite de manera paralela en los procesos escolares, justo lo que se buscó en este trabajo observar lo paralelo y no lo “académico” o propiamente escolar. Posteriormente, se abordó el trabajo de Feixa (1999, 2006) pues su explicación de la aparición de la categoría joven en las sociedades industriales permite identificar los rasgos de la que denominó cultura juvenil planetaria; aún cuando los sujetos de este estudio pertenecen a sociedades preindustrializadas (campesinas e indígenas), transitando un modelo de economía postindustrial. Del mismo Feixa se consideró útil el postulado explicativo del “reloj de arena”, por ofrecer un modelo de la manera en que lo experimentado por los jóvenes se (re)convierte en parte de la cultura parental, al dejar éstos la etapa juvenil. Del trabajo de Margaret Mead (1990) se retomó la tipología social que esta autora hace en función del papel que los jóvenes asumen en el cambio en sus sociedades. Sociedades preconfigurativas, configurativas o postfigurativas; esto es, las primeras son sociedades donde los jóvenes solo aprenden de los adultos, en las segundas aprenden de sus iguales, y en las terceras, los jóvenes enseñan a los adultos.

El capítulo 3 es el “Marco metodológico: del proceso para la construcción del relato etnográfico”, se inicia indicando que esta investigación está realizada bajo una metodología cualitativa, esto es etnográfica. Para lo anterior se explicitan las ventajas

que tiene la etnografía como metodología y sintéticamente su génesis, sus postulados y sus técnicas para recoger-construir información. Posteriormente, se narrará la manera en que se diseñó esta investigación, diferenciando cronológicamente entre lo realizado antes y durante la salida a campo, esto es las nociones “sensibles” de las que se partió, y los que siguieron a esos momentos, la construcción del relato etnográfico. Así, primero se describirán los sucesos y la instrumentalización de las relaciones sociales a las que se tuvo acceso en “el lugar”, las posiciones sociales que se ocupó, las intuiciones y empatías logradas, y la generación de la muestra representativa a través de la que se obtuvo la información. Segundo se describirá el trabajo de construcción de la redacción del primer informe, a partir de la codificación y categorización empírica, la elaboración de éste desde la conceptualización de una “descripción profunda” – y los aportes de ésta para dar sentido a la cotidianidad-; la creación de una estructura para la presentación de los datos, dando la impresión de que en campo se hubiesen encontrado sucesos ordenados y analizables. Con lo anterior, se posibilitará la interpretación y el análisis de los datos, a la luz del eje argumental desarrollado en los capítulos anteriores.

Posteriormente se incluyen seis capítulos: el cuatro “Caracterización inicial de las familias y los jóvenes universitarios de la UVI-Huasteca”, el cinco “Trayectorias escolares de los hijos que accedieron a la UVI-Huasteca”, el seis “Ingresos a la UVI-Huasteca”, el siete “Permanencias en la UVI-Huasteca”, el ocho “Cotidianidad más allá del espacio escolar universitario” y el nueve “Proyección a futuro”, son propiamente la respuesta al objetivo e interrogantes. Estos son el relato etnográfico con el que se da voz a los sujetos para narrar, al igual que reflexionar, sus procesos y vivencias a partir de ser estudiantes universitarios en la UVI-Huasteca. Así se puede observar que se procedió a organizar la investigación en función de una cronología que le diera sentido y permitiera el análisis de los datos construidos, a partir de entrevistas y descripciones registradas en diarios de campo.

Se parte de narrar las circunstancias en las que vivían los estudiantes y sus familias, para identificar su participación diversa, desigual, diferente en instancias como la comunidad, a partir de la tenencia de la tierra, la experiencia de la migración, o el modo de reproducción derivado de su ser campesino. Posteriormente se analiza su integración al sistema escolar, a partir de las maneras y los motivos por los que los jóvenes universitarios ingresaron en éste; revisando específicamente la comparación entre el

valor asignado a la institución escolar entre los padres. En tercer lugar se empieza describiendo las maneras en que se enteraron los estudiantes de la apertura de la institución, para analizar el contexto de creación de la UVI-Huasteca en la región y de inicio de las rutas y trayectos escolares en la educación superior; posteriormente, se analizan las experiencias que se originaron a partir de esta apertura institucional, a nivel individuo y familia. En cuarto lugar se continua con el análisis de experiencias y sentidos que llevan a los sujetos a (re)significar sus preferencias profesionales para permanecer en la institución; así como las tácticas y las estrategias que las familias despliegan para continuar el trayecto formativo universitario. En quinto sitio, se aborda su experiencia paralela a su función escolar como estudiantes, para dar cuenta de la aparición de una sociedad configurativa e interétnica, a una edad que hasta hace relativamente poco llevaba a los jóvenes a experimentar la vida laboral con las responsabilidades propias del adulto. Por último, se analizan los datos provenientes de las narrativas que sobre sus expectativas a partir de que, en el futuro, sean investidos como licenciados; para dar cuenta de una (re)configuración de identidades en ámbitos como el profesional, el personal, el laboral, el familiar.

En el apartado de conclusiones se retoman dos de los principales hallazgos de este trabajo. Las expectativas de los familiares, así como las maneras en que ingresaron y permanecieron en el sistema escolar, con el fin de mostrar las transformaciones y (re)definiciones que el acceso al sistema escolar ha generado en las identidades de estos sujetos, de los medios rural e indígena en el estado de Veracruz, México. Así, se realiza una reflexión de lo necesario de estudios sobre los sentidos que en distintos contextos se le asignan los usuarios a la educación oficial. Dando como resultado, la propuesta de un estudio sistemático y permanente de maneras de concebir los usos y sentidos de los sistemas escolares interculturales de nivel superior; para identificar las maneras en que los sujetos se poseionan de manera simbólica y concreta como actores con mayores posibilidades de participación en el entramado sociocultural local, nacional e internacional.

## **Capítulo 1. Educación Superior Intercultural en México: la apertura de la sede regional Huasteca de la Universidad Veracruzana Intercultural**

En este capítulo se expone de manera descriptiva un panorama general de la educación superior con enfoque intercultural en el Estado-nación mexicano, y ello con un doble propósito. Por una parte, resaltar la novedad que ofrece este enfoque en el escenario de la oferta escolar y “profesionalizante” existente. Por otra, identificar el marco (no sólo institucional) que ha posibilitado la temática objeto de este estudio, las experiencias y las reflexiones de ingreso, así como de permanencia a una universidad con enfoque intercultural por parte de estudiantes que accedieron a ésta en su inicio de funciones, al igual que de sus familias. Para lograr lo anterior, se tendrá que partir de caracterizar el conjunto de factores, actores y sucesos que en distintas escalas –global, nacional, estatal y local–, y en distintos momentos, favorecieron la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural, y particularmente, la sede regional Huasteca.

### ***1.2 Contexto global***

Intentar describir algunas características del mundo contemporáneo en el que habitamos hoy en día es una tarea harto compleja, dependiendo de la perspectiva que adoptemos y del ámbito (o ámbitos) en que pongamos nuestra atención. No obstante, pretender entender la implementación de un cambio contemporáneo en el sistema escolar mexicano, sin revisar al menos algunas de las circunstancias planetarias que lo interpelan parece imposible. En primera instancia porque una característica central de nuestro mundo contemporáneo es lo que se ha denominado “globalización”; así, desde finales del siglo XX, y en lo que va del siglo XXI diversos autores (cf. Castells, 1999; Mato, 2000; Appadurai, 2005; entre otros) han planteado reflexiones y explicaciones acerca de este fenómeno y sus implicaciones para las sociedades actuales. Para Mato (2000), más que de globalización, debemos hablar de procesos de globalización:

La expresión *procesos de globalización* nos sirve para designar de manera genérica a los numerosos procesos que resultan de la interrelación que establecen entre sí actores sociales a lo ancho y largo del globo y que producen *globalización*, es decir, interrelaciones complejas de alcance crecientemente planetario. Este conjunto de interrelaciones es resultado de muy diversos tipos de procesos sociales en los que intervienen en la actualidad, y han venido interviniendo históricamente, incontables actores sociales en los más variados ámbitos de la experiencia humana, desde los más variados rincones del globo. (p.152)

Estos procesos de interrelación global en la historia reciente han generado, y a su vez son generados por, en palabras de Castells (1999) el “génesis de un nuevo mundo”. En éste se han incrementado las posibilidades de contactos a escala planetaria, por lo que es otra característica de nuestro mundo, el desarrollo acelerado de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el cual ha impactado en la velocidad e intensidad de diversos y desiguales contactos e intercambios planetarios, de manera sincrónica y asincrónica entre diversos actores (cf. García Canclini, 2004). Asimismo y siguiendo a Castells (1999), este nuevo mundo se gesta por las crisis de los modelos económicos capitalista y estatista, desde finales de la década de los sesenta, lo cual ha derivado en una re-estructuración del papel de Estado. En particular, en América Latina esta re-estructuración generó lo que se conoce como Neoliberalismo o Estado Neoliberal:

Los gobiernos neoliberales promueven las nociones de mercados abiertos, libre comercio, reducción del sector público, menor intervención estatal en la economía y desregulación del mercado...el neoliberalismo histórico y filosófico se relaciona con programas de ajuste estructural, definidos éstos como una serie de programas, políticas y condiciones que recomiendan el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y otras organizaciones financieras...Estos programas de estabilización y ajuste han dado lugar a la aparición de una serie de recomendaciones de políticas, que incluyen la reducción del gasto estatal, la devaluación de la moneda para promover la exportación, la reducción de aranceles a las importaciones y un aumento en el ahorro público y privado...buscan liberar el intercambio internacional, reducir las distorsiones en las estructuras de precios, eliminar el proteccionismo y facilitar la influencia del mercado en las economías latinoamericanas. (Torres, 1998, p.8-9)

A la par del proceso de re-estructuración económica y, por ende, del papel del Estado Neoliberal y sus características antes señaladas, favorecidas por la actual capacidad y velocidad de comunicación e intercambio a distancia, a partir de las tecnologías de la información y la comunicación, este nuevo mundo se origina por “el florecimiento de movimientos sociales y culturales, como el autoritarismo, el feminismo y el ecologismo” (Castells, 1999, p.387). Siguiendo a Dietz (2012) podemos afirmar que estos movimientos aparecen desde la década de los sesenta del siglo pasado y se caracterizan por problematizar la identidad sociocultural hegemónica y no por cuestiones “relativas a la economía y al Estado en torno a las cuales giraban sin cesar los principales movimientos de la burguesía y de la clase obrera” (p.30). Pues, como Castells (1999) identifica, el origen de estos movimientos es previo a la crisis económica contemporánea especialmente intensificada en este siglo XXI.

Así, desde finales del siglo XX, estos movimientos apoyados y reforzados por un proceso de academización e institucionalización han cuestionado los enfoques producto de la modernidad, reivindicando una política de la diferencia, obligando a los Estados a revisar su configuración “monocultural”, y reconocer su pretendida “universalidad”, “laicismo” y “equidad”. Estos movimientos los componen distintos grupos, que a su vez reivindican identidades culturales diversas, tales como: inmigrantes, indígenas, mujeres, homosexuales, transexuales, lesbianas, heteroflexibles, campesinos, distintas sub-culturas juveniles, entre otros. Sus integrantes son sujetos que, en general se caracterizan por reivindicar identidades culturales “construidas” como diferentes (Castaño y Pulido, 1999), subordinadas-excluidas-discriminadas-invisibilizadas, por una mayoría “construida-pensada” como “normal”, desde el *status quo* hegemónico del Estado-nación moderno.

Es en este contexto-marco en el que se gesta el enfoque intercultural. Contexto de procesos de interrelaciones globales, favorecidas (de desiguales maneras) por el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación. En donde, existe una hegemonía de las políticas neoliberales y de la “desconversión de lo social... recodificando (d)el campo de incumbencias del Estado” (De Marinis, 2005, p.21). Asimismo, de un cuestionamiento, “redefinición y reimaginación del Estado-nación de cuño europeo” (Dietz, 2012, p.13), a partir de la existencia de movimientos multiculturales que reivindican formas alternas de ser y de relacionarse con éste, para no ser/estar invisibilizados, excluidos y discriminados. Cabe señalar que para De Marinis (2005) es precisamente por la existencia de esta “desconversión de lo social” que se da una reinención de la comunidad, a la cual desde la modernidad se daba por superada, como estilo de organización y vida, frente a la “sociedad”:

La desconversión de lo social opera no sólo a través de la recodificación del campo de incumbencias del Estado...sino también a través de la reactivación (quizás se trate de una estratégica reinención) del viejo concepto sociológico de *Gemeinschaft*, de comunidad. Esta reinención de la comunidad procede de un doble juego... el Estado apela a las comunidades, se dirige a ellas y de algún modo promueve su constitución y su participación en tareas de gobierno, y, por el otro lado, las comunidades se (auto) activan, para conformar sus perfiles identitarios, recrearlos a través de diversidad de prácticas y articular sus demandas a autoridades de diverso tipo. (p.22)

Así, observamos la implementación del enfoque intercultural, en la educación superior en distintas naciones, como una “respuesta” específica del Estado para remediar, desde el ámbito escolar, diversos procesos de diferenciación, desigualdad y desconexión

(García Canclini, 2004), generados por la existencia de diversos perfiles identitarios; recreados (favorecidos) por esta desconversión social. Aunado a lo anterior, y como antecedente, al desarrollo de este enfoque en el contexto mexicano del siglo XXI, se debe señalar que la condición de diversidad cultural es una cualidad de toda colectividad humana, que el Estado-nación no había reconocido en sus orígenes. No obstante, después de la década de los sesenta del siglo pasado, el Estado-nación tuvo que generar una política para atender esta condición de *multicultural(idad) –diversidad cultural-*, a esta respuesta se denomina *multiculturalismo y/o interculturalismo*. Sin embargo, desde el *multiculturalismo/interculturalismo* hallamos varias posibilidades de entender y actuar ante la existencia de la diversidad cultural, en las sociedades contemporáneas. Esta política de atención a la multiculturalidad, tuvo como centro el sistema escolar. “Por razones eminentemente estratégicas y prácticas, los primeros pasos hacia la implementación de medidas destinadas a multiculturalizar a las sociedades contemporáneas se centran en dos ámbitos de actuación: la escuela pública y la Universidad” (Dietz, 2012, p.58). Por ello, es el sistema escolar en donde más se ha desarrollado una revisión al multiculturalismo, como: aspiración a realizar, política establecida por el Estado y derivada de la condición de diversidad cultural, a la cual se debe investigar, para entender la multiculturalidad e interculturalidad contemporáneas.

De acuerdo con Kincheloe y Steinberg (1999) se puede distinguir una tipología de cinco multiculturalismos para el contexto de los Estados Unidos de Norteamérica; esto lo logran desde un esfuerzo heurístico, pues en la práctica no existe un purismo respecto a la manera de entender y operar esta política para la multiculturalidad. 1) Multiculturalismo conservador (o monoculturalismo), se aboga por la “supremacía del hombre blanco” (p.41), éste es por excelencia el tipo del que se desprende la primera reacción de los movimientos multiculturales. 2) Multiculturalismo liberal, para éste “los individuos pertenecientes a diversos grupos raciales, de clase social o de género comparten una igualdad natural y una condición humana común” (p.47), negando con esto la estructura social y de poder en que se desenvuelven las acciones humanas, particularmente las escolares. 3) “El multiculturalismo pluralista se dedica a elogiar las diferencias en un momento en que los asuntos más importantes que afectan a los que quedan fuera de la norma de los blancos, de los varones y de la clase media, son casi siempre la impotencia, la violencia y la pobreza. Visto al margen de las relaciones de poder de la estructura social, el pluralismo se convierte en ejercicio trivial” (p.52). 4)

Multiculturalismo esencialista de izquierdas. “Normalmente se entiende por esencialismo la creencia en un conjunto de propiedades inalterables (esencias) que perfilan la estructuración de una categoría particular” (p.54), a partir de este esencialismo los defensores de este tipo de multiculturalismo rechazan las dimensiones intercultural e intergrupala, resolviendo autoritariamente a partir de un polo la identidad de un grupo, la cual fijan en/para todos los miembros 5) Multiculturalismo Teórico, el que prefieren los autores de esta tipología, pues están “interesados en saber de qué modo se produce la dominación, es decir cómo se configuran las relaciones humanas en los lugares de trabajo, en las escuelas y en la vida cotidiana en general...(así)... persiguen concienciar al individuo (hombre o mujer) como ser social” (p.58), para que comprenda “como producen, renuevan y reproducen los significados de un contexto configurado y reconfigurado por el poder” (p.60). Esto es un multiculturalismo que busca entender los procesos de dominación y a su vez revertirlos. Esta tipología nos permitirá, más adelante, entender y explicar algunos aspectos del enfoque intercultural favorecido en la educación superior generada en México, a partir de la “*justiciabilidad* de los derechos multiculturales hoy reconocidos (fruto de las últimas reformas constitucionales)” (Martí, 2012).

Esta taxonomía de multiculturalismos y posibles acciones ante la condición multicultural, a la par que la idea de la desconversión social que favorece la recreación de perfiles identitarios comunitarios postsociales, nos permite apreciar como una “respuesta compleja” a las instituciones interculturales de educación superior (IIES) en América Latina, como las denomina Mato (2009). La composición de sujetos diversos culturalmente hablando, ha sido una constante histórica en la configuración de los Estados-nación de la región, a los que desde un monoculturalismo se ha invisibilizado y discriminado; derivado lo anterior del génesis colonial del cual son herederos y del que aún en la actualidad se observan sus efectos. Así, el sistema escolar instituido por el Estado, de manera previa al momento de desarrollo e implementación de este nuevo multiculturalismo, el enfoque intercultural de finales del siglo XX y principios del siglo XXI, se había diseñado para llevar a cabo lo que hoy se denuncia como un proceso de etnocidio, a partir de la asimilación-integración de los miembros de los pueblos indígenas, descendientes de las culturas precolombinas y de afrodescendientes a la cultura nacional hegemónica. Estos pueblos, percibidos y construidos como minorías “lastre” para el Estado-nación de la modernidad, desde las últimas décadas del siglo

XX, se han organizado y han entablado diversas demandas a los Estados; las mismas que en el panorama de procesos globales imperantes se han visto respaldadas y mediadas por diversos acuerdos y recomendaciones internacionales.

En consecuencia, en la actualidad encontramos que los movimientos de actores indígenas y afrodescendientes son transnacionales y exigen una relación distinta con sus Estados-nación, especialmente en cuanto al acceso y apertura de escuelas que tomen en cuenta sus necesidades y particularidades culturales. Por lo anterior, y por “el clima de época” (Mato, 2009) favorable, los Estados de la región han realizado reformas constitucionales que reconocen su condición pluricultural, a partir de distintas maneras de asumir el multiculturalismo como reacción a la situación. Así, en el ámbito escolar se han implementado transformaciones que permiten re-pensar el sistema educativo desde y para la diversidad. A diferencia de la respuesta europea de interculturalismo para entender/atender a la “población alóctona” desde el ámbito escolar (Dietz, 2012), en América Latina es principalmente para implementar alternativas a la exclusión del sistema escolar que han sufrido las comunidades indígenas y afrodescendientes. Lo anterior ha permitido revisar y realizar transformaciones al sistema escolar en los niveles de básica (preescolar, primaria y secundaria), media superior y universitario. En ambos casos, el europeo y el de América Latina, la pretensión última de este interculturalismo es el generar sociedades más democráticas y justas, en donde se diriman los conflictos producto de la interculturalidad y de ciertos tipos de multiculturalismo “antidemocráticos”, presentes hoy en día en las sociedades contemporáneas.

Antes de revisar algunas de las características de las instituciones interculturales de educación superior en América Latina, y particularmente en México, es prudente no perder de vista que es en el contexto de procesos globales, así como del desarrollo de los tres fenómenos<sup>1</sup> de re-configuración del mundo: nuevas tecnologías, neoliberalismo y multiculturalismo, donde se generan procesos que impactan directamente en distintos ámbitos de nuestra forma de existir como humanos; y viceversa, en nuestro actuar cotidiano como humanos impactamos en éstos, a veces a escala planetaria. Verbigracia, en el caso de este trabajo la intención es partir de un ámbito de la dimensión escolar

---

<sup>1</sup> Adaptados a partir de los ámbitos identificados por Castells (1999) en su intento por entender el génesis de *La era de la información* en que nos ha tocado vivir.

producto del influjo de los procesos globales, para identificar las maneras en que los sujetos accedieron a ésta y la “habitaron”, “usándola” (Cf. De Certeau, 2010) para volverse estudiantes-universitarios y proyectar una identidad profesional específica, desde sus propias (locales) y actuales (re)configuraciones, postproducciones e hibridaciones culturales.

## ***1.2 Las Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) en América Latina***

Desde las últimas décadas del siglo XX, el campo educativo ha sido el laboratorio preferido para implementar las políticas que buscan atender la condición multi e intercultural de las sociedades (Dietz, 2012). Estas implementaciones son, por una parte, producto de las reformas a las constituciones que se experimentaron en distintos países latinoamericanos, tales como: “Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Guyana, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela” (Mato, 2008, p.35). Por otra, responden a las demandas de los movimientos etnopolíticos que en su lucha por el reconocimiento de la diversidad, han abierto espacios para poner en el debate la pertinencia de una educación con base en sus modos de vida.

Cabe señalar que, en el contexto europeo, y el de otros países como Estados Unidos de Norteamérica, el multiculturalismo se implementó en consideración a su composición multicultural, especialmente generada como producto de la migración contemporánea de las antiguas colonias a los países colonizadores, la “alóctona” (Cf. Dietz, 2012). Sin embargo, para la gran mayoría de los países de América Latina, con un proceso colonial específico en el que no se aniquiló a los pueblos autóctonos, el multiculturalismo en el sistema escolar ha tenido como finalidad atender a la diversidad de miembros de los pueblos indígenas y afrodescendientes, configurando la aparición de un enfoque educativo denominado intercultural; el cual obedece al reclamo de una educación específica para éstos.

Los nuevos líderes indígenas de las organizaciones políticas que han surgido en Latinoamérica desde los años 1970 y que se han expandido y fortalecido en los años 1980 y 90, recibiendo una promoción excepcional por el movimiento zapatista en México, reivindicaban una educación que tomara en cuenta la herencia cultural de los pueblos

indígenas frente a la hegemonía de una “cultura nacional” homogeneizante que se acentúa en los últimos años bajo la presión de las llamas “globalización” y “mundialización”. Por el otro lado, las instituciones internacionales y sus expertos veían en la educación intercultural un medio para amortiguar los conflictos étnicos ya existentes o nacientes (Gasché, s/f, p.1-2)

Ante esta doble vía de aparición del enfoque intercultural en los sistemas escolares latinoamericanos, como demanda de los actores minoritarios étnicos (y como respuesta por parte de los Estado-nación, al igual que de parte de las instancias internacionales encargadas de la regulación de estos últimos, debemos considerar esta “transformación” en el ámbito educativo. La cual es llevada a cabo, en un inicio, en los niveles de formación básica y formación docente (magisterio) y más tarde, esta visión intercultural interpelará también al nivel de la educación superior. Independientemente del nivel escolar de que se hable, la educación con enfoque intercultural desarrollada desde el Estado, ha partido de un modelo combinado de multiculturalismo liberal y multiculturalismo pluralista (Kincheloe y Steinberg, 1999). Primero, porque se ha concentrado en un cierto tipo de diversidad. Segundo, porque no siempre desde la visión oficial se ha buscado revertir las condiciones de desigualdad, exclusión y discriminación de estos grupos; a los que, no obstante, sí se les ha reconocido su particularidad cultural, al reconocer la condición pluricultural de los Estado-nación.

Desde finales de la década de los ochenta del siglo XX se registran numerosos avances en las constituciones, leyes y normativas de la mayoría de los países de América Latina que reconocen derechos, en diversos campos, a pueblos e individuos indígenas y, en menor medida, a poblaciones afrodescendientes...estos avances frecuentemente resultan más significativos en el nivel normativo que en el de las realizaciones prácticas. El caso de la educación superior es uno de los campos en que puede observarse este tipo de inconsistencias. (Mato, 2008, p.68)

En el caso de la atención a cierto tipo de diversidad, la de pueblos indígenas y afrodescendientes, implica que hace falta que el enfoque intercultural se piense para atender a toda la sociedad y todas las particularidades culturales (p.e. urbanas). Al respecto Schmelkes (2006) expresa: “Muchos países latinoamericanos (...) tienen ya varios años de avance en capacidad de oferta de una educación cultural y lingüísticamente pertinente a su población indígena (...) pensamos que hay bases para proponer, a nivel latinoamericano, una educación intercultural para todos. Ninguno de nuestros países puede llamarse monocultural” (s/p). Asimismo, Mato (2009) expresa al respecto: “La educación intercultural debe ser para todos los ciudadanos, no sólo para

aquellos que desde la visión dominante resultan «diferentes». Esto es condición necesaria para democratizar la vida de sociedades cuya diversidad ha sido reconocida incluso en sus constituciones nacionales. No hacerlo así implica dejar tal reconocimiento en un nivel meramente retórico” (p.69). En cuanto a la situación de interculturalizar la educación de/para estos pueblos, como ya se mencionó, ha sido con la pretensión de amortiguar los conflictos étnicos, ignorando muchas veces “las relaciones de poder y de dominación que jerarquizan la sociedad mundial y todas las sociedades nacionales y pensar que una educación de respeto y tolerancia en un marco artificial de igualdad (el aula escolar) cambiaría esas macro-relaciones, siempre nos ha parecido no sólo una ilusión idealista y, a lo mejor ingenua, sino y más bien una falta de responsabilidad social” (Gasché, s/f, p.1-2).

Debido a la situación descrita anteriormente, Mato (2009) observa una distinción entre lo desarrollado como educación con enfoque intercultural por organizaciones indígenas y afrodescendientes y por algunas agencias gubernamentales, instituciones de educación superior y “otros tipos de actores participantes en este campo (...) [Pues] las mencionadas organizaciones enfatizan la necesidad de practicar esa colaboración a partir del reconocimiento de la existencia de situaciones de inequidad que deben ser corregidas” ”(p.34). Así, distingue entre “interculturalidad” e “interculturalidad con equidad”.

Por ello, en vista de las condiciones de inequidad imperantes, los intelectuales y dirigentes indígenas y afrodescendientes que impulsan las IES y programas estudiados proponen proyectos que parten de la reivindicación y afirmación de sus propias visiones de mundo, lenguas y saberes, como una manera de contribuir a la construcción de un horizonte societario de «interculturalidad con equidad». Esta interpretación de la idea de interculturalidad suele diferenciarlos de buena parte de las agencias gubernamentales, no porque estas últimas se proclamen partidarias de la inequidad, sino porque frecuentemente no hacen de la necesidad de reconocer las inequidades actuales e históricamente acumuladas un argumento central, como tampoco lo hacen de agregar la demanda de «equidad» a sus propuestas de interculturalidad, las cuales, por el contrario, y así sea por omisión, en muchos casos parecen partir de un supuesto de «armonía». (p.35)

A pesar de la situación señalada, es necesario reconocer que la aparición de las IIES, entre otras situaciones, ha contribuido a la escolarización y a la profesionalización de sectores de la población latinoamericana que, sin el surgimiento y proliferación de estas instituciones, a partir de los ochenta del siglo pasado y hasta la actualidad, no habrían podido acceder a la educación superior; y menos bajo un enfoque de pertinencia cultural

a sus necesidades. Así, estas “propuestas de educación superior(...) [han sido] formuladas por intelectuales, profesionales y organizaciones indígenas y afrodescendientes (...) por sí mismas, o en colaboración con IES, grupos de académicos y otros profesionales, iglesias, agencias de cooperación internacional, fundaciones, y otros tipos de agentes sociales” (Mato, 2009, p.69-70). Dada la importancia de su aparición y multiplicación, desde la UNESCO, a partir de la década anterior se ha llevado a cabo un trabajo de investigación, para conocer a estas instituciones, coordinado por Mato:

El Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina (que) es un proyecto de investigación orientado a producir información y análisis sobre experiencias de Instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina dedicadas a atender necesidades y demandas de formación terciaria de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes y a formular recomendaciones de políticas en la materia, así como a sentar bases para constituir una red de colaboración entre las instituciones estudiadas (abierto a otras), construir una base de datos, generar criterios para la producción de estadísticas e indicadores sobre el campo, y facilitar elementos para diseñar otras investigaciones que permitan profundizar en el conocimiento del tema. (Mato, 2008, p.15)

Hasta ahora, el proyecto de investigación “Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina” ha generado la existencia de tres libros dedicados a cumplir con el objetivo de producir y analizar información de experiencias de educación superior con/en pueblos indígenas y afrodescendientes. Es a partir de la información de los libros “Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina” (2008) e “Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos” (2009), ambos coordinados por Mato, que a continuación se presentarán algunos datos para ofrecer un panorama general de los logros y desafíos (oportunidades) que representan las Instituciones Interculturales de Educación Superior de América Latina (IIES). Para lo anterior, vale empezar por distinguir entre las IIES y las Instituciones de Educación Superior que desde un modelo convencional, ofrecen cursos, programas o algún tipo de formación a miembros de los pueblos indígenas y afrodescendientes; sin tomar en cuenta en éstas las necesidades específicas de los mismos:

Todas estas instituciones, a través de diversas modalidades, han logrado diseños curriculares innovadores que responden a necesidades, demandas y propuestas particulares de las poblaciones a las cuales dirigen su trabajo. Esto se expresa tanto en las

«carreras» que ofrecen como en las modalidades de aprendizaje que ponen en práctica, así como en los tipos de relaciones con las comunidades que desarrollan. En este sentido, estas IIIES han producido innovaciones importantes de las cuales muchas IES «convencionales» podrían desprender aprendizajes importantes. (p.64)

A la par de las IIIES, algunas instituciones de educación superior, incorporaron proyectos de investigación, estudios y/o estudiantes provenientes de los pueblos indígenas y de los pueblos afrodescendientes o de sus saberes. Sin embargo, es en las IIIES en donde se concentra un tipo de escolarización específica, desarrollada desde, y para atender las necesidades y proyectos de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Por ello, en estas instituciones se busca generar un diálogo de saberes, entre la ciencia occidental y los saberes de las comunidades en donde se establecen éstas instituciones.

Para Mato (2009) “La idea de “diálogo de saberes” debe servir no sólo para incluir contenidos referidos a cosmovisiones, historias, taxonomías, y otros conocimientos de diversos pueblos en el currículo, sino también para promover formas prácticas de colaboración intercultural en la producción y aplicación de conocimientos y en el desarrollo de innovaciones” (p.75). Asimismo, es relevante señalar que las IIIES generalmente se ubican en áreas geográficas desatendidas por las IES de modalidad convencional, en donde se localizan asentados las minorías étnicas nacionales. Cabe señalar que este diálogo de saberes, en ciertos casos también se da en algunos sectores de las IES convencionales. No obstante es una característica de las IIIES, que incluso posibilita se distinga el tipo de IIIES de acuerdo a su origen, sea éste por parte de la IES convencionales o desarrollado desde algún sector étnico.

Las diferencias más críticas entre las visiones y proyectos de organizaciones indígenas y afrodescendientes y las de algunas IES y académicos “convencionales” suelen estar referidas a la jerarquía otorgada por estos últimos tipos de actores a “la ciencia” – entendida con toda su carga institucional, “moderna” y monocultural- y con ella a ciertas modalidades de producción de conocimiento y de adquisición de los mismos. Esto se expresa, entre otras formas, en la creencia de que “la ciencia” constituiría un conocimiento “universal”, mientras que otras formas de saber tendrían validez más limitada. Pese a que desde hace ya casi medio siglo estas visiones etnocéntricas y monoculturales del saber, la ciencia y el quehacer universitario vienen siendo cuestionadas por importantes teóricos e investigadores que ostentan indudables créditos en el mundo de “la ciencia” y de las IES “convencionales”, estas creencias y prejuicios persisten y continúan siendo características de numerosos actores académicos, IES y agencias gubernamentales con capacidad decisoria en el campo... El caso es que, además, las modalidades de educación superior tributarias de ese sistema de creencias están altamente asociadas al trabajo individual, en aulas, bibliotecas y laboratorios. Así, como veremos de inmediato, las diferencias respecto de los otros tipos de proyectos se plantean

dos dimensiones, la de la existencia de un cierto saber de validez “universal” y la de ciertas modalidades de educación para adquirirlo. (p.56)

Debido a esta adecuación a las necesidades y proyectos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, además de incorporar su lengua y saberes, se ha buscado que los estudiantes que se formen en estas IIES no se aíslen de sus comunidades; generando con ello una producción del conocimiento *in situ*, en conjunto con las circunstancias actuales y las necesidades que tengan estos pueblos; generando a la par un futuro profesional comprometido y preparado para/con el bienestar de su comunidad. “Estos egresados juegan papeles importantes en el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo sustentable en sus localidades y regiones, así como en la prestación de servicios de salud y la protección de los derechos de sus comunidades. Algunos de estos nuevos profesionales se incorporan al trabajo de estos mismos tipos de IES y programas y/o se convierten en impulsores de nuevas iniciativas en este campo” (Mato, 2008, p.69). Lo anterior, como se puede observar son logros de gran trascendencia. A continuación citamos otros de los principales “logros” que registró Mato al coordinar el proyecto de investigación “Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina”:

i) mejoran las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de educación superior y culminen exitosamente sus estudios, ii) ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades y la relacionan con oportunidades locales y regionales (subnacionales) de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad, iii) desarrollan modalidades participativas de aprendizaje centradas en la investigación aplicada, iv) integran aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades, v) integran diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento, vi) promueven la valorización y, según los casos, incorporan lenguas y saberes propios de estos pueblos y comunidades, contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre ellos, viii) desarrollan docencia e investigación orientados por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible, ix) forman egresados que contribuyen al desarrollo sostenible local y regional y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades, x) buena parte de las IES “convencionales” a cuyo interior se desarrollan algunos de los programas acá estudiados han sido favorablemente impactadas por estas experiencias. (p.70)

A pesar de los logros señalados, que si bien son experimentados de diferente, desigual o particular manera por cada una de las IIES, en parte debido a la diversidad de contextos nacionales, regionales y locales, así como a las constituciones y leyes que existen y operan, las IIES se enfrentan a diferentes retos que han servido como oportunidades para desarrollar de manera creativa su labor. Principalmente a estas instituciones las

aqueja la falta de recursos económicos de la institución y sobretodo de sus estudiantes, quienes en muchas ocasiones por ello desertan de su proceso de formación. Lo anterior, de principio, genera que se atienda a grupos pequeños, lo cual para ciertas visiones y modelos de las IES es observado como algo negativo, sin considerar que “esas cantidades de estudiantes no pueden valorarse en términos absolutos, sino relativos, tanto respecto del total de estudiantes universitarios de cada país, como de estudiantes y poblaciones indígenas y afrodescendientes en cada uno de ellos (lo que se hace difícil por la no disponibilidad de estadísticas), como respecto de presupuesto anual y valor económico de su infraestructura” (Mato, 2008, p.70). Asimismo, sin considerar que la educación previa que han recibido los estudiantes en este tipo de poblaciones es o poco accesible o de muy baja calidad, y que se requiere una mayor distribución de becas para que este estudiantado pueda dedicar todo su tiempo a sus estudios.

Por otra parte, al igual que los criterios de evaluación suelen considerar poco el impacto de las IIES en función de la cantidad de población que atienden, también suelen cuestionar su calidad. Esto sólo es un reflejo de la “rigidez de los criterios y procedimientos de evaluación, los cuales frecuentemente responden a “un” modelo de IES asociado a una visión monocultural, urbana y “occidental-moderna”, de la educación superior” (Mato, 2008, p.67). Por lo anterior, el mismo Mato señala:

La evaluación de la calidad es indisociable de consideraciones de pertinencia y relevancia y no debe ser descontextualizada. Si los criterios de evaluación no son contextualizados las IES que procedan tomándolos en cuenta formarán profesionales condenados a la desocupación y/o la emigración, y a generar conocimientos que no pueden ser aprovechados por agentes económicos y sociales de sus contextos más próximos.(p.66)

Un reto no menor es la contratación de docentes con un perfil *ad hoc* para un quehacer intercultural, quienes muchas veces no suelen permanecer en las IIES por mucho tiempo, lo anterior en parte debido a su precaria condición laboral. Esta precariedad es generalizable a las instituciones y las comunidades en que se asientan, en cuanto a su economía y a su estatus jurídico, a pesar de las reformas constitucionales en algunos casos existentes, pues en estas últimas imperan:

La escasez de oportunidades económicamente productivas, sea por falta de empleo o porque estas poblaciones han sido privadas de sus territorios ancestrales y con ellos de sus modos de vida y producción históricos; violencia armada asociada a conflictos de

alcance nacional, o bien a intentos de apropiación de los territorios que aún conservan; condiciones ambientales y sanitarias riesgosas, entre otros (Mato, 2008, p.68).

Ahora bien, este panorama de las IIES en América Latina es general y sintético; no obstante, nos permite identificar cómo ante las demandas<sup>2</sup> de los movimientos étnicos (multiculturales) se han generado respuestas similares en relación a la educación de parte de los Estado-nación latinoamericanos y de instancias internacionales que comprende la implementación de educación superior con enfoque intercultural. Sin embargo, como se puede apreciar esta respuesta en el ámbito escolar, aunque en muchos casos va acompañada de reformas constitucionales y de leyes específicas, no ha logrado aún ser el camino que revierta los procesos de inequidad, discriminación, desvalorización e invisibilización en que han sumergido las poblaciones hegemónicas a los pueblos indígenas y a los afrodescendientes. Por lo anterior, y por el terrible saqueo a sus, y de sus, territorios, aún siguen movilizándose y el hecho de que algunos de sus miembros hayan podido tener acceso a una educación que revalorice sus culturas, ha permitido sumar fuerzas a éstas. Así, “Las nuevas tecnologías de la comunicación y la aparición de *comunidades letradas* han generado un movimiento indígena que si bien lucha por la defensa de sus recursos y cosmovisiones, lo hace insertado en la red cívica transnacional y con presencia global” (Martí, 2012).

### 1.2.1 Las IIES en México

A continuación se presentará el caso de las IIES mexicanas. Para ello se utilizará lo escrito por Sylvia Schmelkes, quien como funcionaria del Estado-nación mexicano, en el sexenio 2000-2006, estuvo al frente de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), de la Secretaría de Educación Pública (SEP). “Esta Coordinación General se creó en enero de 2001 con dos objetivos fundamentales: coordinar las acciones de las diversas dependencias de la Secretaría de Educación Pública a fin de ofrecer una educación cultural y lingüísticamente pertinente a los indígenas a todos los niveles educativos, y de ofrecer una educación intercultural para toda la población, también a todos los niveles educativos” (Schmelkes, 2008, p. 329).

---

<sup>2</sup> Que incluyen diversas problemáticas como las relacionadas con autonomía, territorio, salud, acceso más equitativo de los recursos materiales y simbólicos, etc.

El fundamento teórico con el que se abrieron las IIES en México y la reflexión y la crítica más agudas sobre su actual circunstancia la ha desarrollado Schmelkes. Esta autora, incluso escribe un apartado sobre el surgimiento, retos y oportunidades de las Universidades Interculturales en México (2008).

Como el propio Mato identifica, “El caso del Estado mexicano con la creación desde 2004 y hasta la fecha de ocho universidades interculturales públicas...constituye un caso bastante excepcional (...) [Pues] en general, los Estados han estado a la zaga” (2008, p.38). Aunque, como veremos más adelante, las instituciones interculturales en México también han enfrentado diversos retos que las han llevado a tener que ofrecer respuestas a los mismos, es indudable que es éste uno de los países latinoamericanos que más IIES posee y a las cuales tiene reconocidas y ha dado financiamiento. No obstante, que esto se debe en parte a sus dimensiones geográficas y a la cantidad de pueblos indígenas que existen en el mismo. A nivel normativo, la respuesta está en la reforma constitucional a principios de la última década del siglo XX al artículo 4° y que en el 2001 se deroga y se adiciona al artículo 2°.

### 1.2.2 La “nueva” relación del Estado-nación mexicano con los actores indígenas

En este marco de inminente composición pluricultural de las naciones, las políticas implementadas por el Estado mexicano han transitado dentro del debate internacional de atención a la diversidad. A lo largo de éste se muestra cómo ha pasado de ser percibida como un problema, y posteriormente como un reto; a ser vista como un recurso y, finalmente como un derecho. “Por razones eminentemente estratégicas y prácticas, los primeros pasos hacia la implantación de medidas destinadas de esta manera a reconocer y administrar públicamente la diversidad cultural como un derecho, se centran en dos áreas de acción: la escuela pública y la universidad” (Dietz, 2007, p.14).

El debate, hoy día, también incluye explicitar el concepto de diferencia, que paulatinamente se ha sustituido por el de diversidad, que “sugiere la posibilidad de distinguir de forma nítida, incluso a menudo *binaria* entre sus características o indicadores respectivos, está siendo sustituida gradualmente por la noción de diversidad, misma que, por el contrario, enfatiza la multiplicidad, el traslape y el cruce entre distintas fuentes de variabilidad humana” (Dietz, 2007, p.3). Explicitar estas categorías,

nos ayudaría entonces, a entenderla como “una situación que representa una multiplicidad (en casos ideales una totalidad) de grupos dentro de un ambiente específico, tal como una universidad o un lugar de trabajo” (p.3).

Si bien las recientes ideas de educación intercultural presentadas a comunidades indígenas, y en menor medida afrodescendientes, se suscriben por el reconocimiento y valor de la diversidad cultural, también han fungido como un principio aculturador:

En efecto, las primeras aplicaciones de la idea de interculturalidad registradas en la región han estado asociadas a proyectos orientados a lograr que comunidades indígenas abandonaran sus visiones de mundo y prácticas ancestrales y las sustituyeran por el discurso y prácticas modernas que impulsaban algunas agencias gubernamentales y de cooperación internacional (Mato, 2009a, p.67).

En este punto, se considera útil la diferenciación que establece Albó (2002, p.260) entre interculturalidad *positiva* “cuando la gente de diversas culturas se relaciona entre sí de manera positiva, creativa y enriquecedora de ambas partes”; *negativa* “si sus relaciones llevan a disminuir o eliminar a una de las partes”; e *institucional o estructural*, “cuando este tipo de relaciones –positivas o negativas- se plasman en las estructuras de manera de ser una institución”. No obstante, hay que tomar en cuenta que las relaciones e interacciones se pueden presentar entre dos o más grupos culturales.

En consecuencia, el reconocimiento de la diversidad, “ha desafiado las nociones convencionales de ciudadanía<sup>3</sup> propiciando además nuevas formas de participación política por parte de estos actores emergentes que terminarán estableciendo diferentes tipos de pertenencia permitidos en la esfera política” (Dietz, 2007, p.4).

### 1.2.3 La educación superior con enfoque intercultural

Ante la actual existencia de firma de convenios y declaraciones a nivel internacional, el Estado-nación mexicano ha debido modificar y crear leyes y normativas específicas para la atención a la diversidad cultural en materia educativa. Especialmente se evidencia este panorama normativo en la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública.

---

<sup>3</sup> Evelina Dagnino (2003) ha explorado las implicaciones del pluralismo cultural y el derecho a la diferencia, que siempre está conectado a situaciones concretas de desigualdad y discriminación, como uno de los debates actuales sobre ciudadanía.

Fue la CGEIB, la instancia que propuso la creación de universidades específicas para ampliar la cobertura escolar a la población indígena en el país; especialmente en el nivel de educación superior se pensó en desarrollar instituciones centradas en una currícula de atención y pertinencia cultural, a éstas se les denominó Interculturales. Entre otras características estas universidades se debían ubicar en regiones habitadas por sujetos indígenas; aunque en éstas no se negó el acceso a población monolingüe de español y/o autoadscrita como mestiza. Asimismo, universidades que en su propuesta curricular se proponían ampliar las posibilidades de desarrollo de las localidades y regiones en que habitaba su estudiantado, a partir de una formación que permitiera tal fin; a la vez que favorecía el orgullo étnico, pues se incluyen lenguas y saberes autóctonos. A la par que tenía como finalidad menguar la emigración de los jóvenes de las comunidades, debida principalmente por la falta de oportunidades escolares y laborales.

La creación de universidades que funcionen a partir del enfoque intercultural ha provocado la apertura de espacios de formación, a los que sin embargo, los jóvenes indígenas difícilmente acceden. Lo anterior a pesar de que, como considera Schmelkes (sin fecha), sólo “entre 1 al 3 % de la matrícula universitaria” (s/f, p. 1) del país es indígena; lo que plantea retos para disminuir esta brecha e implica considerar que la mayoría de estudiantes universitarios indígenas se encuentran en formación en las Universidades Interculturales. Estudios como el que se presenta aquí, de corte etnográfico-reflexivo, pueden ayudar a develar algunos procesos que influyen en el ingreso, la permanencia o deserción en el nivel superior con enfoque intercultural, para así aportar conocimiento para revertir la exclusión producto del no ingreso y el abandono de los estudios de educación superior en esta modalidad educativa.

Así, la aproximación etnográfica a la escuela para registrar e interpretar los procesos de (re)significación del ser estudiante al interior del trayecto formativo, nos abre oportunidades para el entendimiento de lo que conciben como educación superior intercultural sus usuarios; pues si bien entendemos la estructura de las IIES en México, son los actores sociales quienes construyen los sentidos de la misma.

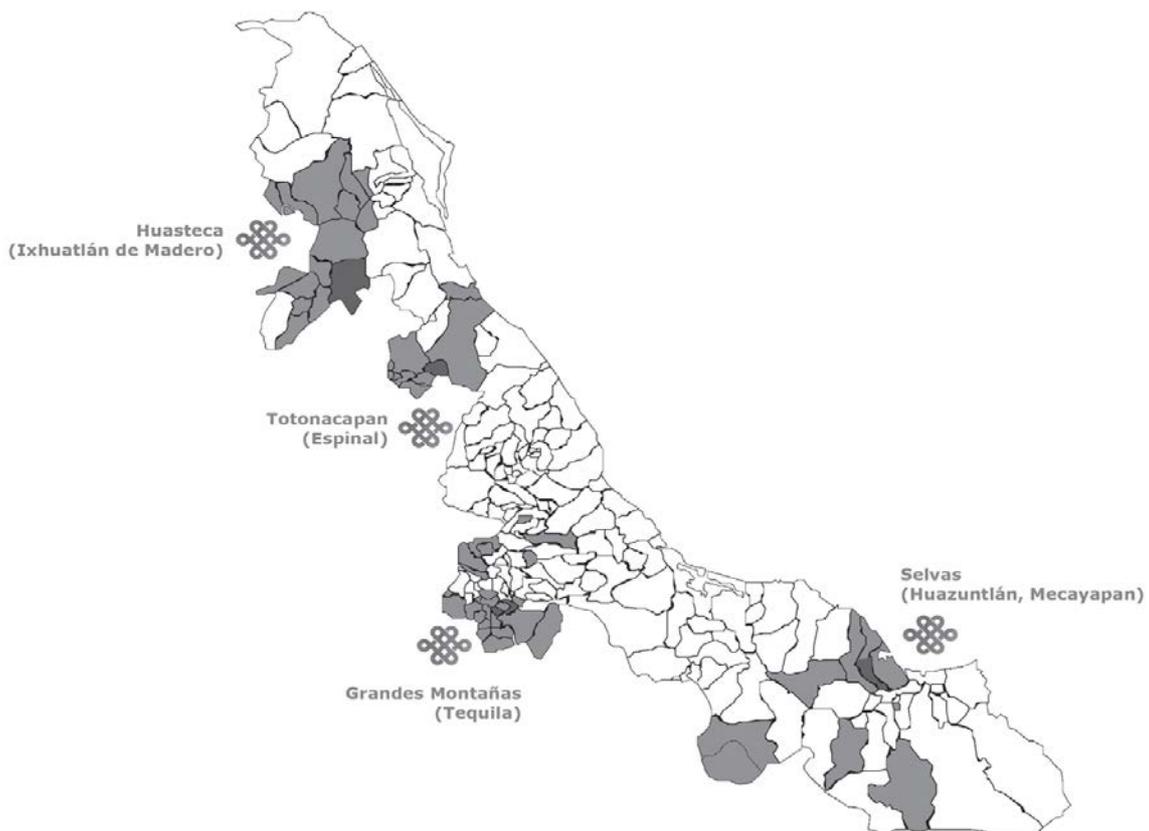
### ***1.3 Una particularidad del modelo de universidades interculturales: La Universidad Veracruzana Intercultural***

En el caso del estado de Veracruz, la creación de la universidad intercultural partió del apoyo y financiamiento federal vía la CGElyB. Del interés de las autoridades que ocupaban alguna curul en los años 2004 y 2005 en la entidad federativa. Del reclamo de movimientos indígenas de distintas etnias y regiones, así como de distintos miembros de Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) y de un grupo de académicos de la Universidad Veracruzana (UV). De hecho, "...es la primera y única institución del programa de universidades interculturales, impulsado por el gobierno federal a través de la CGElyB, que se crea como parte de una universidad pública autónoma, en este caso la UV. Está organizada en cuatro sedes regionales: Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Selvas" (Ávila y Mateos, 2008, p.64-65).

En el año 2005 abrieron las cuatro sedes que atiende la UVI (Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Selvas), con base en un estudio diagnóstico, llevado a cabo por personal de la Universidad Veracruzana. Éste "aplicó de forma combinada criterios etnolingüísticos y socioeconómicos, índices de marginación, de desarrollo social y de desarrollo humano; se eligieron cuatro *regiones interculturales*" (Dietz, 2009, p.452) que plasman la "composición pluriétnica y la diversidad interna que caracteriza a cada una de las regiones indígenas del estado de Veracruz" (p.452).

- 1) Región Intercultural Huasteca: desde Ixhuatlán de Madero (cabecera municipal), que atiende estudiantes de los municipios de Ixcatepec, Chontla, Citlaltépetl, Tepetzintla, Ixhuatlán de Madero, Tlachichilco, Zacualpan, Texcapetec, Zontecomatlán, Ilamatlán, Benito Juárez, Chicontepec, Chalma, Chiconamel, Platón Sánchez, Tantoyuca así como de otros municipios septentrionales del estado y de estados vecinos.
- 2) Región Intercultural Totonacapan: desde Espinal (cabecera municipal), que atiende estudiantes de los municipios de Cazonas de Herrera, Espinal, Zozocolco de Hidalgo, Coxquihuil, Chumatlán, Mecatlán, Filomeno Mata, Coahuatlán, Papantla, Coyutla así como de otros municipios colindantes y de estados vecinos.

- 3) Región Intercultural Grandes Montañas: desde la cabecera municipal de Tequila, que atiende a estudiantes de los municipios serranos de Tenampa, Comapa, Tepatlaxco, Coetzala, Tequila, Tezonapa, Zongolica, Mixtla de Altamirano, Tehuipango, Texhuacan, Astacinga, Tlaquilpa, Los Reyes, Atlahuilco, Xoxocotla, Soledad Atzompa, Acuiltzingo, Aquila, San Andrés Tenejapan, Magdalena, Tlilapan, Rafael Delgado, Ixhuatlancillo, La Perla, Alpatláhuac, Calchualco y de otros municipios vecinos.
- 4) Región Intercultural Selvas: desde Huazuntlán, comunidad y congregación del municipio de Mecayapan, que atiende a los estudiantes de los municipios meridionales de Hueyapan de Ocampo, Santiago Sochiapa, Playa Vicente, Sayula de Alemán, Uxpanapa, Zaragoza, Mecayapan, Pajapan, Soteapan, Tatahuicapan y de otros municipios veracruzanos y oaxaqueños<sup>4</sup>.



Mapa 1: Sedes de la UVI. Ávila Pardo y Mateos Cortés (2008).

<sup>4</sup> Datos tomados de Dietz (2009); Ávila Pardo y Mateos Cortés (2008).

Lo que se denominó en sus inicios como Universidad Veracruzana Intercultural, actualmente se denomina Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural. Opera en cuatro sedes desde su fundación, situadas a lo largo del estado de Veracruz; de igual manera cuenta con oficinas centrales ubicadas en la ciudad de Xalapa, en éstas se realizan diversas funciones académicas y administrativas, así como de desarrollo curricular, investigación y vinculación. A la par del cambio en el nombre de la institución, en el 2006 la licenciatura y su mapa curricular fueron transformados. Los estudiantes considerados en esta investigación y que se matricularon en las dos primeras generaciones, la 2005 y la 2006, originalmente supusieron que al egresar y titularse obtendrían un título como licenciados en “Gestión y Animación Intercultural” (GAI) o bien en “Desarrollo Regional Sustentable” (DRS); sin embargo desde la primera generación todos los universitarios que han concluido sus estudios han obtenido el título de licenciados en “Gestión Intercultural para el Desarrollo” (GID).

Por parte de la institución el cambio de nombre de la licenciatura se justificó como una respuesta a las demandas de las comunidades, al momento de realizar entrevistas a actores considerados como claves en las regiones de influencia de las sedes de la UVI, en los primeros años de funcionamiento de la UVI. Por observación directa al momento de realizar el trabajo de campo, se pudo saber de la inconformidad inicial de los universitarios ante estos cambios, al transformar de forma abrupto el proceso de identificación iniciado ya, como estudiantes y futuros profesionistas. Particularmente el desconcierto lo manifestaron los miembros de la primera generación de inscritos, el nuevo diseño curricular contempla cinco opciones terminales derivadas de un mismo tronco común, entre las cuales ellos no podrían elegir y debían permanecer en las que se derivaban de lo que había sido originalmente el mapa curricular de las licenciaturas que desaparecieron y cursaban. Las cinco orientaciones son: Comunicación, Sustentabilidad, Lenguas, Derechos y Salud. En el 2007, los que estudiaban “Desarrollo Regional Sustentable” en automático ingresaron a la opción de “Sustentabilidad” y los que habían elegido la licenciatura en “Gestión y Animación Intercultural” pasaron a la opción de “Comunicación”. Cabe señalar que el trabajo de campo, principalmente, da cuenta del momento en que los universitarios concebían la existencia de las dos licenciaturas y su adscripción a las mismas.

Hasta 2010, la UVI en sus cuatro sedes contaban con 524 estudiantes, de los cuales más de la mitad eran hablantes de una lengua indígena (cf. Tabla 1).

Tabla 1: Número de estudiantes según la lengua y en cada sede de la UVI

Sede	Lenguas	Número de estudiantes
Huasteca	Sólo español	52
	Náhuatl	54
	Núhu (Otomi)	13
	Hamasipijni (Tepehua)	4
	Teenek (Huasteco)	1
	Tachiwín Tutunaku (Totonaca)	1
	Matrícula de la sede	125
Totonacapan	Sólo español	74
	Tachiwín Tutunaku (Totonaca)	17
	Matrícula de la sede	91
Grandes Montañas	Sólo español	55
	Náhuatl	78
	Matrícula de la sede	133
Selvas	Sólo español	74
	Náhuatl	81
	Diidzaj (Zapoteco)	3
	Nuntah+'yi (Zoque Popoluca)	17
	Matrícula de la sede	175
Total		524

Fuente: datos proporcionados por el Área de Control Escolar de la UVI (Alatorre, 2010, p.327)

Como ya mencionamos, la oferta académica inicial en la UVI incluía dos licenciaturas: Desarrollo Regional Sustentable y Gestión y Animación Intercultural, así como un programa transversal de Lengua y Cultura. Posteriormente (2007) esta oferta se transformó al crearse la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, con las cinco orientaciones terminales enunciadas: Sustentabilidad, Comunicación, Lenguas, Derechos y Salud. Y, en 2008, con el objetivo central de atender las necesidades de formación de los propios docentes de la UVI, se puso en marcha la Maestría en Educación Intercultural (Alatorre, 2010, p.320-321).

Las condiciones de ingreso a la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo se distinguen de las de los *otros* estudiantes de la Universidad Veracruzana, los de los campus urbanos que concursan mediante un examen de admisión sobre conocimientos académicos generales; en cambio, los jóvenes que desean estudiar en la UVI tienen que presentar su certificado de bachillerato, una carta de motivos y una carta de

recomendación expedida por alguna autoridad tradicional, civil o religiosa de su comunidad de origen. Además, se realizan entrevistas de selección con cada aspirante (Dietz, 2009, p.455). Lo anterior apunta a un involucramiento con las propias comunidades de los estudiantes, abordando conocimientos que tienen un impacto en lo local y que se traducen en “derechos particulares de grupos específicos en cada contexto multicultural” (Kymlicka, 1996, citado en Dietz, 2007, p.14).

La UVI como una Institución de Educación Superior (IES) responde “no sólo a los retos que plantea la insuficiente inclusión de estudiantes indígenas y afrodescendientes en el subsistema de educación superior, sino también contribuir de maneras efectivas a la valoración y promoción de la diversidad cultural y la construcción de relaciones interculturales equitativas y de valoración mutua” (Mato, 2009, p.30-31), aprovechando las potencialidades “que derivan de la colaboración intercultural en la producción de conocimientos”.

Las Universidades Interculturales representan el derecho a la incorporación de saberes, experiencias, manifestaciones culturales nacionales y de origen indígena (minoritarias); están pensadas para atender con pertinencia cultural la formación profesional de los miembros jóvenes de los contextos comunitarios en que se establecen. Siguiendo esta línea de reflexión se dio cuenta del proceso socio-histórico de la implementación de la educación intercultural a nivel superior, para perfilar el escenario de análisis puesto que si bien, se trabaja en un caso específico, consideramos que responde a procesos más amplios dentro del campo educativo bajo un modelo intercultural.

## **Capítulo 2. Recorrido conceptual: una aproximación teórica a los cambios socioculturales**

Para atender al objetivo principal de esta tesis identificar, así como, analizar experiencias y sentidos de acceder e ingresar, al igual que de permanecer en la instrucción escolar superior con enfoque intercultural, de estudiantes y sus familias en el medio rural e indígena, se ha estructurado y desarrollado las siguientes preguntas de investigación: ¿quiénes y cómo son los estudiantes y las familias de los que acceden a esta educación superior?, ¿cuáles son sus expectativas y experiencias del sistema escolar?, ¿cuáles son sus vivencias cotidianas?, ¿qué expectativas tienen del ingreso y del egreso de la universidad? Con la intención de, identificar si la educación oficial universitaria e intercultural, en el contexto de la Huasteca, ha contribuido a transformar y re(definir) identidades entre los actores matriculados en las dos primeras generaciones, al igual que en sus familias.

Actualmente a la figura de la universidad en México, se le reconoce como un (el) espacio donde se transmiten saberes legitimados por la ciencia occidental. También la universidad puede ser un espacio explícitamente abierto a los saberes y estilos de vida no occidentales u occidentalizados; aunque esto con limitaciones y en distintos grados de acuerdo a las diversas instituciones (*cf.* Mato, 2009, 2011). Lo anterior se constata, especialmente, ante la aparición de universidades que se distinguen por la pertinencia cultural que buscan imprimir a su currícula. Estas instituciones denominadas interculturales impactan el modelo tradicional de universidad, especialmente por la variedad de universitarios que recibe y que profesionaliza. Ante este panorama de nuevos universitarios y políticas educativas, se requiere realizar investigaciones para entender y atender a estos actores jóvenes desde sus diversas especificidades culturales e identitarias. Asimismo, para (re)pensar el quehacer universitario y su mismo ser. Además, este tipo de estudio sirve para comprender y reconocer los estilos e identidades culturales que se gestan en espacios escolares desarrollados desde perspectivas teórico-metodológicas, y políticas, centradas en el horizonte de la atención a la diversidad y la equidad, tema que generalmente ha sido abordado en el nivel de educación básica en el contexto mexicano y no en el de educación superior.

En otras palabras, se parte de concebir que los jóvenes universitarios que se escolarizan y profesionalizan en contextos rurales e indígenas, al transitar por la educación superior construyen y resignifican sus prácticas de identificación. Con la delimitación del argumento anterior se ha buscado responder a problemáticas de largo alcance. Así, partiendo de este fenómeno, se busca identificar y analizar las (re)conversiones en los ámbitos cultural y local que tienen lugar con la configuración de identidades de futuros profesionistas indígenas-rurales-interculturales. Para lo anterior recurro a un marco teórico-conceptual que me ha permitido interpretar dichos procesos en el contexto específico aquí presentado. A manera de dilucidar e ir tejiendo las relaciones imbricadas entre categorías de análisis, metodología de investigación y el material etnográfico recopilado durante el trabajo de campo.

## ***2.1 Marco teórico-conceptual***

Diversos autores han llamado la atención sobre la creciente necesidad de estudiar los procesos de identificación cultural contemporáneos, especialmente en colectivos juveniles emergentes, tal es el caso de Reguillo (2003), García Canclini (1989, 2004, 2007, 2008, 2009) y Pérez Ruiz (2008). Esto debido a la importancia de los aspectos de configuración identitaria para entender las demandas ciudadanas de distintos colectivos de las sociedades actuales; pues es en la esfera de la identidad cultural donde hoy en día se están librando diversas batallas por el reconocimiento a la ciudadanía, por parte de sujetos que no se identifican con los modelos hegemónicos de género, raza, etnia, clase, entre otros (Dietz y Mateos, 2009). Así, hoy día los estudiosos de lo cultural tienen necesidad de comprender, desde una perspectiva holística, a los actores y sus prácticas en distintas escenas cotidianas por las que ahora están habitando y transitando (construyendo); incluso espacios que antaño eran exclusivos para ciertos grupos provenientes de las élites y que ahora por medio de distintas políticas de inclusión multicultural parecen reconfigurarse. Tal es el caso de los espacios escolares, particularmente los universitarios.

Para el estudio contemporáneo de los procesos de identificaciones colectivas, desde ámbitos de reconocimiento explícito multicultural e intercultural, es pertinente la articulación de una perspectiva conceptual generada por autores que realizan su

quehacer en investigación, reconociendo la necesidad de abordajes transdisciplinarios e interdisciplinarios; esto ante la complejidad y transformación de los procesos objeto de estudio, en el campo de las humanidades y las ciencias sociales. En particular interesa retomar conceptos aportados desde perspectivas de análisis y comprensión como son los estudios interculturales, los estudios culturales y los estudios de las culturas juveniles. En el caso de los estudios culturales y los estudios interculturales por poner en el centro de sus cuestiones a estudiar a la dimensión cultural de manera holística; a partir de un eficaz (re)conocimiento de los escenarios actuales como híbridos, multiculturales y, por o mismo, atendidos por algún tipo de multiculturalismo. También, se optienen instrumentos analíticos en los estudios de jóvenes, de las juventudes o de las culturas juveniles; por aportar distintos elementos para la observación, la descripción y el análisis de los colectivos juveniles transitando a la adultez desde diversos, diferentes y desiguales contextos culturales globales o globalizados, en el caso que nos ocupa el de la educación de nivel superior intercultural.

Los estudios interculturales son un campo en que interesa estudiar relaciones y contactos de actores individuales y colectivos, en contextos de reconocimiento a la diversidad cultural, o sea de interculturalización desde algún tipo de normativa derivada del multiculturalismo estatal. En éstos se (re)define la inclusión de la diversidad y diferencia cultural como elementos constitutivos de los Estados-nacionales contemporáneos. Así, para Dietz y Mateos (2009) “...los nacientes Estudios Interculturales reflejan el éxito alcanzado por el multiculturalismo en su estrategia de visualizar y tematizar la diversidad cultural en cualquier ámbito de las sociedades contemporáneas” (p.13).

Cabe señalar que en el capítulo anterior se describieron diversos elementos que desde los estudios interculturales nos ayudan a entender los contextos escolares, surgidos a partir de un reconocimiento explícito a la diversidad cultural autóctona.

Por su parte, los estudios culturales en México “representan un enfoque que articula perspectivas transdisciplinarias desde las cuales se conforman nuevas comunidades interpretativas y nuevas formas de significación” (Valenzuela Arce, 2003, p.26), ante los desafíos de comprensión teórica contemporánea de los procesos de resignificación y resistencia cultural. “Desde el punto de vista de los estudios culturales, es importante

trabajar con nuevos ámbitos identitarios, donde adquieren relevancia los intersticios (*in between*) que permiten elaborar estrategias particulares y comunitarias de identificación y de pertenencia, pues desde ellos se definen nuevos ámbitos identitarios y nuevos procesos de producción de lo social” (p.24). La idea de intersticios viene a reforzar la necesidad de nuevas herramientas conceptuales, que el científico social no aspira a que sean “puras” y procedentes de una sola disciplina. Asimismo nos recuerda que para los estudios sociales la frontera, cultural e identitaria, “...más que simbolizar la ruptura de espacios de contención, expresa campos donde inicia algo; un más allá que sigue incorporando al otro lado de la frontera, tanto como punto de inicio, como elemento que lo constituye y lo complementa” (p.24). Esta ruptura de fronteras nos mueve a observar los procesos de recuperación, rechazo, readaptación, apertura o reapertura cultural e identitaria, producto de los nuevos encuentros bajo las actuales condiciones sociales, políticas, económicas, tecnológicas, artísticas, etc.

En cuanto a los estudios sobre jóvenes, su preocupación está centrada en la condición de ser joven como fenómeno de transicionalidad, vinculada pero no determinada por las circunstancias biológicas de los sujetos; en donde desde la aparición de distintas agencias socializadoras como la escuela y los medios de comunicación, se genera un tipo particular de categoría y actor: la juventud. Actualmente a los jóvenes se les estudia y caracteriza, entre otras circunstancias, “por su número, el impacto que en ellos tienen las transformaciones económicas, culturales, comunicacionales e informáticas asociadas a los procesos de desarrollo y globalización, así como por sus demandas y formas de participación, movilización y acción social” (Pérez, 2008, p.11). De igual manera, por que algunas de las características del mundo contemporáneo son a su vez productoras de un nuevo concepto de juventud:

que toma como criterio, no un grupo de edad, sino el espacio vital que separa a dos condiciones o estilos de vida: un modo de integración ligado a la familia de origen, y otro al trabajo y a la creación de una nueva cédula familiar; trabajo fijo, pareja estable, domicilio fijo y descendencia son las cuatro condiciones que... definirían a los adultos de pleno derecho. (Rodríguez, Félix, 2002, 25 y 26)

Estos tres campos surgen de la necesidad de ampliar la manera en que se aborda la construcción de sentidos, en prácticas y discursos, de distintos colectivos emergentes (también tradicionales), los cuales enfrentan en condiciones particulares, a veces inequitativas, las transformaciones derivadas de distintos cambios en la escena mundial, algunos productos de los adelantos tecnológicos. Son estos colectivos para los que se

crean prescripciones, políticas multiculturales, para poder vivir juntos y contener sus demandas sociales de mayor participación ciudadana desde su(s) particularidad(es). Éstas son desarrolladas para adecuar al Estado-nación a la composición pluricultural y multicultural, misma que ahora éste reconoce, aunque no siempre permitiendo la participación plena de los sujetos, pues el génesis de éstos está anclado a “políticas de identidad” (Dietz, 2012) que de antemano privilegian ciertas prácticas e identidades culturales.

Paradójicamente a la consideración anterior, se visualiza como fundamental para el entendimiento de la configuración del mundo actual, el reconocimiento por parte de los Estados-nación a la multiculturalidad. Expresada de manera clara en la creación de una educación denominada intercultural, en donde los colectivos emergentes incluidos – generalmente rurales e indígenas en México– van más allá de los estudiantes admitidos en las aulas, pues involucra también a sus familias y sus contextos de participación. Derivado de este giro educativo intercultural, aparecen actores con y en nuevos ámbitos identitarios producto de su convivencia paralela con sus culturas de origen y su cultura escolar; las cuales a su vez se pueden subdividir en la oficial y en la de pares.

## ***2.2 Conceptos/Categorías de análisis***

Como se puede observar los campos de estudio señalados se centran en entender desde distintas perspectivas disciplinares nuevos fenómenos identitarios colectivos, asociados a los estilos de vida generados del intercambio a nivel planetario, desigual y diverso, entre diferentes actores individuales o grupales; y enmarcados en particulares condiciones socio-políticas y económicas. Ahora bien, ante este horizonte de (re)definición de los escenarios y los actores, es pertinente reunir herramientas conceptuales suficientes para: observar, describir y analizar lo que desde distintos actores es importante y por ello es conservado y/o renovado, recreado, resistido. Para el caso que nos ocupa, la articulación de conceptos como: identidad, postproducción, procesos de hibridación, diferencia, desigualdad, diversidad, jóvenes, universitarios, interculturalidad, permiten el estudio sobre las formas particulares de experimentar e interesarse por la educación superior, con enfoque intercultural.

### **2.3 Procesos de hibridación cultural, postproducción y configuración identitaria**

En la actualidad, el estudio de la identidad ha dejado de tener por centro a la misma y es más bien, en los procesos de identificación, que busca la información para comprender los procesos de configuración identitaria, esto por las características que ahora definen a la identidad: precariedad, multiplicidad y el estar abierta a nuevas (re)configuraciones. La identidad de un sujeto al formarse en una serie de relaciones permanentes con la otredad y estar en constante (re)significación y (re)localización, no puede ser pensada como algo cerrado y acabado, por el contrario, debe ser pensada como un proceso que al estar caracterizado por la precariedad de un momento y sus circunstancias, se modificará –de manera parcial o completa– al entrar en contacto con otras posibilidades de significación, de formas particulares. Estas circunstancias de relación y su significación están estructuradas por estructuras estructurantes<sup>5</sup> (Bourdieu, 2000), con lo cual identificamos que en parte son mediadas por los contextos en que hemos estado socializados y nos hemos desarrollados en conjunto con ciertas prácticas y hábitos culturales, estilos. Ahora bien, al entrar en relación con otras estructuras estructurantes, otras prácticas y hábitos, los procesos de identificación podrán interpelar a los sujetos para generar nuevas formas de expresión cultural e identitaria, nuevos estilos, estéticas. (Gregorio Zamora, 1994).

Como ya se ha señalado antes, Morales (2012), las formas en que se generan identidades emergentes, individuales y colectivas, se enmarcan en procesos de postproducción e hibridación, por el tipo de inter-cambios en cuanto a las esferas de socialización, en especial visibles en el tipo de hábitos y prácticas culturales realizadas. Para Bourriaud, en su libro titulado *Postproducción* (2004), ésta “Designa el conjunto de procesos efectuados sobre un material grabado: el montaje, la inclusión de otras

---

<sup>5</sup> Una de las funciones de la noción de *habitus* es el dar cuenta de la unidad de estilo que une a la vez las prácticas y los bienes de un agente singular o de una clase de agentes...El *habitus* es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas. Al igual que las posiciones de las que ellos son el producto, los *habitus* están diferenciados; pero también son diferenciadores. Distintos, distinguidos, ellos son también operadores de distinción: ponen en juego principios de diferenciación comunes (...) estructuras estructuradas, los *habitus* son también estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos, diferentes. Producen diferencias diferentes, operan distinciones entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo distinguido y lo que es vulgar, etc. ( Bourdieu, 2000, p.33-34).

fuentes visuales o sonoras, el subtítulo, las voces en off...” (p.7). Además, este autor expone que desde los años noventa existen los artistas llamados de “la postproducción”, los cuales parten de materiales originales para otorgarles una nueva forma y un toque distintivo, artistas que reciclan, que buscan usar y meter en nuevas cadenas de significado a lo ya producido. Aparte de utilizar en sus ejemplos de creación, a partir, del reciclaje a los artistas de la postproducción, menciona también a las figuras del DJ y del *web surfer* (internauta), figuras todas ellas que trascienden la propiedad privada pirateando las formas originales y reapropiándose de ellas para generar nuevos usos.

Así, la postproducción sirve como concepto descriptivo de una condición actual de ciertos sectores; sin embargo es necesario convertirlo en un concepto más abarcable, en donde más sectores se puedan describir y entender como capaces de realizar postproducciones para configurar sus experiencias vitales de manera reflexiva y que les permita revertir su posicionamiento estructurante desigual y diferente. La categoría procesos de hibridación, en el sentido que a ésta da García Canclini (1989) me parece es idónea, ya que “...a menudo la hibridación surge de la creatividad individual y colectiva. No sólo en las artes, sino en la vida cotidiana y en el desarrollo tecnológico. Se busca reconvertir un patrimonio (...) para insertarlo en nuevas condiciones de producción y mercado”. Si con Bourriaud queda claro que la postproducción es reapropiación de materiales ya creados para reciclarlos, con García Canclini (1989) complejizamos la reapropiación al complementarla con la idea de reconversión, lo anterior pues la hibridez y los procesos que genera (como la reapropiación) “interesa tanto a los sectores hegemónicos como a los populares que quieren apropiarse los beneficios de la modernidad” (p. 46).

Por su parte, para De Certeau (2010), es imprescindible el estudio de las prácticas culturales que den cuenta de las maneras (tácticas) particulares que los sujetos generan para usar/emplear/consumir los grandes entramados culturales, diseñados por las instituciones, es decir por el poder, como estrategias con pretensiones de homogenización. A estas (micro)prácticas, el autor las concibe como expresiones de libertad, escaramuzas efímeras y sin lugar que pueden configurar los actores frente al poder. Lo anterior permite entender estas (micro)prácticas, como un tipo específico de práctica cultural, cargada de contrapoder para hacer frente a la imposición del poderoso. Es a partir de las categorías de táctica y estrategia que concibe un entramado analítico,

para entender la ocasión y la circunstancia, que posibilitan estos artes de hacer en lo cotidiano por parte de los sujetos, que no están concebidos de manera previa y que se escapan a los planificadores institucionales y sus diseños.

Son justamente estas categorías *táctica* y *estrategia* dos conceptos clave para entender las maneras en que los estudiantes experimentaron su trayecto escolar universitario. Para De Certeau (2010) por estrategia, entiende la imposición del hegemónico y la táctica es la capacidad de usar ese mandato y revertirlo. Cabe señalar que aun cuando el enfoque de la educación intercultural, desde su surgimiento, ha estado alimentado por teorías de la resistencia y crítica al monoculturalismo, al multiculturalismo liberal y al multiculturalismo esencializante, en la práctica, no como discurso ni ventana de investigación, adopta muy diversas formas, algunas como paradoja cargadas de todo lo que los estudios interculturales le critican. En el caso de la investigación que nos ocupa, el enfoque intercultural, al inicio de operaciones de la universidad, estaba en construcción y en mucho operaba como una escuela que “vigilaba y castigaba” a los que se salían del canon que en la misma se iba construyendo; distinguiéndose de otros modelos educativos por centrar su discurso en la identidad producto de la diferencia étnica de los estudiantes que atendía. Como ejemplo del extremo en el que se vivía esta reificación del valor de la identidad étnica, los estudiantes se decía a sí mismos “patrimonio”, en alusión a la categoría “patrimonio cultural” que se hace de ciertos rasgos culturales que se considera importantes a nivel nacional e incluso internacional.

## ***2.4 Diferencia, desigualdad, desconexión y diversidad***

Ante un incesante panorama de convivencia planetaria, se podría llegar a la conclusión de que hoy día los fenómenos, producto de los procesos de la globalización, son experimentados de la misma manera por todas las personas, o bien que si no hay una cultura planetaria se debe a la diferencia étnica y cultural que despliegan algunos grupos humanos. Si bien existe en ocasiones un rechazo para incorporar características de una cultura planetaria, no podemos dejar de lado el hecho de que entre distintas sociedades hay construcciones de diferenciación, que enmascaran procesos de exclusión, desigualdad e incluso de discriminación, particularmente por parte de las élites de los grupos hegemónicos. Asimismo, más allá de las inequidades entre las apropiaciones

producto de los beneficios de la modernidad, también existen fenómenos de rechazo y resistencia de los propios sujetos hacia la denominada cultura planetaria, pues esos beneficios no están exentos de circunstancias que pueden ser percibidas como amenazas y/o imposiciones. Por el contrario, podemos encontrar grupos con una agencia o resistencia escasa ante las imposiciones de los fenómenos de expansión global, al menos así se avizora en la generalidad, pero al interior del grupo pueden existir diversas maneras de representarse los fenómenos de homogenización cultural global, incluso resistiéndolos; “los generadores y portadores de las prácticas culturales que conforman un determinado movimiento no son simples víctimas de imposiciones hegemónicas, sino que son, a la vez, artífices creativos de estas prácticas” (Dietz, 2012, p. 40)

Para García Canclini (2004), por el panorama de resignificaciones, rechazos y absorciones culturales, es necesario:

(...) pensarnos a la vez como diferentes, desiguales y desconectados, o mejor como diferentes-integrados, desiguales-participantes y conectados-desconectados. En un mundo globalizado no somos solo diferentes o solo desiguales o solo desconectados. Las tres modalidades de existencia son complementarias. Y a la vez (...) cada forma de privación va asociada a formas de pertenencia, posesión, o participación. Por lo tanto, partir de procesos de oposición, como son la diferencia, la desigualdad y la desconexión es la elección necesaria de un pensamiento crítico, no conformista. Pero a la vez es necesario, para evitar maniqueísmos, entender esas formas de oposición en relación con los modos afirmativos de existencia que las acompañan (p.79).

En cuanto a la categoría *diferencia*, se centra en la dimensión étnica que genera procesos de identificación alternos a las identidades nacionales. Desde la *desigualdad* se observa la inequidad asociada a la distribución de recursos, muchas veces producto de las mismas diferencias; las cuales también pueden generar *desconexión* a los sujetos que no viven (o no quieren, o no pueden vivir) de acuerdo a los modelos establecidos desde la aparente cultura global, marginándolos de los beneficios de la modernidad, por su condición de alteridad. No obstante, como señala García Canclini, se requiere también observar cómo participan, se conectan e integran los actores; en este caso los estudiantes al sistema escolar y profesionalizante, con ello a una posible (re)distribución de bienes materiales y simbólicos, a partir de una transformación y (re)definición identitaria.

Además de las categorías diferencia, desigualdad y desconexión es necesario resaltar la de *diversidad*, la cual nos recuerda que al interior de todo grupo hay procesos de identificación, organización y clasificación intra-grupal, que generan la apariencia de

una identidad homogénea hacia el exterior (García Castaño, 1999), hacia la *alteridad*. Aunque esto no es más que un ideal al que a veces los antropólogos han venido a contribuir, olvidándose de la condición diversa de los procesos de construcción de identidades al interior de un grupo cultural, cualquiera que éste sea.

Por ello es necesario acercarse a estudiar los procesos de *desigualdad-igualdad*, *diferencia-integración*, *desconexión-conexión* y *diversidad-homogeneidad*, que permean y configuran la cotidianidad de cualquier colectividad en la actualidad, a escalas y en dimensiones globales y globalizadas. Pues, para el estudio del reconocimiento plural, como mencionan Dietz y Mateos (2009), a las formas de experimentar fenómenos producto de una convivencia planetaria:

La investigación intercultural aborda la realidad desde distintos posicionamientos en relación a la cultura. Se requiere, por una parte, una perspectiva intra-cultural, que tome en cuenta las versiones desde la propia lógica cultural para su revalorización, para el empoderamiento del grupo afianzando la identidad a través del contraste con “los otros”, “los diferentes”. Además, es necesaria una perspectiva inter-cultural, que investigue aportando una visión externa, que visibilice la diversidad, que valore la interacción entre posicionamientos y prácticas culturales. Y por último, se requiere una perspectiva trans-cultural, que hibridice las visiones propias y ajenas, subalternas y hegemónicas, para generar críticas y propuestas transformadoras de realidades caracterizadas por la desigualdad y las asimétricas relaciones de poder que añaden complejidad a “lo intercultural”. (p.16)

## ***2.5 Jóvenes, culturas juveniles y universitarios***

Este apartado inició su configuración cuando se redactó el texto presentado para obtener el Diplomado de Estudios Avanzados, así a lo largo del mismo existe información que he usado en momento previos al desarrollo final de esta tesis (Morales, 2002, 2010, 2011, 2013). Los estilos juveniles son fenómenos estudiados en nuestros días por especialistas provenientes de distintas disciplinas, como la Comunicación, Antropología, Sociología y Pedagogía, entre otras, quienes con sus trabajos han logrado consolidar un campo de estudios específico y transdisciplinar e interdisciplinar para dar cuenta de las maneras de construir, por parte de distintas sociedades, esa etapa de vida; así como para caracterizar formas y estilos juveniles. Los estudios que se han realizado a partir de la conformación de este campo en los noventa, generalmente han incluido a colectivos urbanos, aunque entre los trabajos pioneros que se pueden adscribir al campo,

encontramos ya el interés por observar a jóvenes de sociedades “tradicionales”, como en el caso de los trabajos de Margaret Mead<sup>6</sup>. Sin embargo, el estudio de los emergentes colectivos juveniles se amplía más allá de los colectivos urbanos visibilizados por sus estéticas y consumos musicales; así se ha ampliado hacia colectivos de jóvenes en contextos rurales e indígenas, en parte por los fenómenos emanados de los actuales procesos de globalización.

Siguiendo a Feixa (1999 y 2006), quien a lo largo de su obra se ha dedicado a realizar una historiografía del concepto juventud, nos encontramos con que el estudio de la juventud inicia con una visión que conjuga elementos de la biología y la psicología; estos concebían como universal esa etapa de vida entre la niñez y la adultez, la adolescencia. Para una tradición intelectual, encabezada por Aries, el concepto juventud emerge en occidente, a partir de lo que se concibe como segunda Revolución Industrial. En esta etapa se transformaron las condiciones de trabajo y con ello se trastocó la vida familiar, generando una modificación en la concepción social de la integración inmediata a la vida laboral por parte de los jóvenes. Empiezan a permanecer con sus padres hasta una edad más avanzada, manteniendo su condición de hijos, debido al desarrollo tecnológico. El mismo propicia la necesidad de una mayor cualificación por parte de la mano de obra, propiciando la aparición de escuelas para todas las clases sociales. En ese mismo momento se instaura en las naciones el deber de prestar servicio militar. Estos tres hechos, mayor permanencia con la familia base, aparición de las escuelas y el servicio militar obligatorio (para los varones) posibilitan que los jóvenes entren en contacto directo con sus coetáneos o pares (ídem, 1999).

Para otros autores como Natalie Zemon-Davis y John R. Gillis, es hasta el periodo de la segunda Revolución Industrial en el que aparecieron las condiciones para generar a la “juventud” ya plenamente identificada. Sin embargo observan la existencia de “...numerosas sociedades de jóvenes existentes en las comunidades rurales del antiguo régimen, que cumplían una importante función en la organización de las fiestas y los juegos, en el control de los matrimonios y de las relaciones sexuales.” (ídem, 2006, p.174). Esta discusión, además de ser importante por darnos elementos para preguntar

---

<sup>6</sup> Mead (1928) como oposición a esas afirmaciones realizó un estudio con las jóvenes samoanas, entre sus conclusiones estaba que la juventud es un proceso cultural y no natural; Mead trabajó con las jóvenes, expuso que en la sociedad samoana no había ese estadio de adolescencia que se creía natural para todas las culturas, ella atribuía esto a que los samoanos tenían una menor represión sexual.

por el tipo de perspectivas existentes en los estudios sobre jóvenes, nos permite preguntarnos por la existencia del periodo juvenil en sociedades donde los procesos de industrialización y derivados del Estado postfordista se han vivido de manera diferente a Europa, tal es en el caso de México y sus sociedades rurales e indígenas. Asimismo, nos lleva a la reflexión sobre el tipo de características que tiene en el México rural e indígena la transicionalidad a la vida adulta contemporánea, en sociedades campesinas, migrantes, comunitarias, etc.

Para Feixa (1998) es a partir de los sesenta del siglo XX que se posibilitaron unas circunstancias mundiales hasta antes no existentes, las cuales generaron una condición juvenil transcultural. Éstas fueron:

1) Incremento en las condiciones económicas y sociales, esto por la aparición del Estado de Bienestar, que crea un aumento en la protección social de grupos dependientes como los jóvenes, dando por resultado mayores posibilidades de ocio, educación, etc.

2) Aparece un consumo de masas especialmente diseñado para los jóvenes, quienes tienen capacidad adquisitiva, ésta es solventada por sus padres.

3) La autoridad patriarcal entra en crisis, así como toda forma de autoritarismo, en especial se identifica dicho fenómeno con la aparición de las actitudes provocadoras que se observan en la música que se empieza a escuchar. El rock es un ejemplo con su clara actitud rebelde y escandalizadora de la generación adulta.

4) La creación de una cultura juvenil de masas generalizada de manera internacional y popular, en donde empiezan a existir iconos con los que se pueden identificar los jóvenes (por ejemplo, los actores de Hollywood, como James Dean).

5) Esta modernización de los usos y las costumbres da por resultado una relajación en la moral puritana, empieza a haber un cambio de valores, como en el tipo de relaciones de pareja.

Estas características de una “juventud transcultural” no deben hacernos creer que no existe variedad de formas de apropiarse de ésta. Como se señaló en el apartado anterior, la condición de diversidad en las sociedades contemporáneas sólo es parte de una más compleja situación intragrupal de relaciones que viven los sujetos en sus cotidianidades. Al estudiar a la diversidad de colectivos de jóvenes contemporáneos debemos también

percibir sus variadas condiciones de participación e integración del consumo de masas transcultural y etario.

En concordancia con esta necesidad de incorporar al estudio de las culturas juveniles su condición de pluralidad, en el trabajo de Feixa (1999) se señala la necesidad del estudio de la construcción cultural de la juventud. Esto es: identificar la manera en que cada sociedad modela la forma de ser joven, a la vez de que estudiar la forma en que la juventud contribuye a la construcción cultural hegemónica y parental del grupo. Así, es de interés para los investigadores en culturas juveniles, observar y analizar los procesos de circulación y creación cultural en los que participan los jóvenes, ya que éstos poseen capacidad creativa que puede impactar en todo el grupo.

Al igual que como señala Feixa (1999), para Reguillo (2003) el estudio de jóvenes, aunque pareciera centrarse en éstos, ofrece posibilidades de comprensión de los procesos de construcción de identidades al interior de un grupo cultural, pues estudiar al colectivo de jóvenes posee "...una densidad que no se agota en el referente biológico y también adquiere valencias distintas no sólo entre, principalmente en función de los lugares sociales que los jóvenes ocupan en la sociedad" (p.359). Además de la importancia de la construcción de sujeto joven, es necesario estudiar la capacidad creativa de las culturas juveniles, porque posiblemente se verá reflejada en la cultura hegemónica y parental, a partir de un momento de transición de los colectivos de jóvenes a la categoría de sujetos adultos; así aunque se viva de distintas maneras el ser joven, tendrá influencia definitiva en la configuración cultural e identitaria de todo el colectivo:

(...) las culturas juveniles pueden representar como un reloj de arena que mide el paso del tiempo. En el plano superior se sitúan la cultura hegemónica y las culturas parentales, con sus respectivos espacios de expresión (escuela, trabajo, medios de comunicación, familia y vecindario). En el plano inferior se sitúan las culturas y microculturas juveniles con sus respectivos espacios de expresión (tiempo libre, grupos de iguales). Los materiales de base (la arena inicial) constituyen las condiciones sociales de generación, género, clase, etnia y territorio. En la parte central, el estilo filtra estos materiales mediante las técnicas de homología y bricolage. Las imágenes culturales resultantes (la arena filtrada) se traducen en el lenguaje, estética, música, producciones culturales y actividades focales. La metáfora sirve para ilustrar tanto el carácter histórico (temporal) de las culturas juveniles como su dimensión biográfica. Y también pone de manifiesto que las relaciones no son unidireccionales: cuando la arena ha acabado de verterse, se da la vuelta al reloj, de manera que las culturas y microculturas juveniles muestran también su influencia en la cultura hegemónica y en las culturas parentales (Feixa, 1998, p.104-105).

El estudio de las capacidades creadoras de los jóvenes para re-convertir sus sociedades, sumado al estudio de la construcción de la categoría ser joven, en diversas sociedades, nos lleva a distinguir las maneras en que se asigna reconocimiento de adulto. Así, para Pérez Ruíz (2008, p.19) esta categoría “...da cuenta de una identidad social que se establece en oposición a las categorías sociales para definir a los mayores y a los niños y que implica un acceso diferenciado a la toma de decisiones, a la autonomía y a la posibilidad de desarrollo”. Entonces, podemos observar a la escolarización en el medio rural como una pauta de acceso al mundo adulto, desarrollada –al menos en parte– en contextos urbanos e importada a distintos contextos rurales, que posibilita procesos identitarios nuevos, en jóvenes que tenían otras maneras de relacionarse, crear y acceder a las demás categorías sociales mencionadas por la autora.

A partir de las posibilidades analíticas que nos ofrece “la analogía del reloj de arena”, por el tipo de observación al proceso que convierte a los jóvenes y su etapa de transición en una etapa creativa; podemos agregar el potencial analítico de la investigación intercultural señalado por Dietz y Mateos (2009) a contextos de reciente transformación del Estado, en donde se deben tener en cuenta las condiciones de diversidad, diferencia y desigualdad. Así, los estudios de las culturas juveniles deben estudiar los posibles procesos de exclusión e inequidad experimentados ante el contacto con la cultura planetaria, pero también ante la cultura local y su categorización social al interior de la misma. Por ello, es también importante rescatar las tres categorías que acuñó Margaret Mead para estudiar la ruptura generacional, en donde divide en igual número el tipo de diferentes culturas coexistiendo “...*posfigurativa*, en la que los niños aprenden primordialmente de sus mayores; *configurativa*, en la que tanto los niños como los adultos aprenden de sus pares, y *prefigurativa*, en la que los adultos también aprenden de los niños.”(Mead, 1990, p.35).

La tipología de Mead, permite observar a diferentes sociedades, a partir de sus colectivos de jóvenes, insertándose de distintas maneras ante (y en) la cultura hegemónica y parental, por las propias características y (dis)posiciones de la sociedad de adultos a las propuestas de innovación. Si aquí incluimos la reflexión de Feixa sobre la aparición de la cultura juvenil como transcultural, entonces tenemos como resultado que la cultura *prefigurativa* es condición reciente en las sociedades rurales e indígenas.

(...) la *prefigurativa*, que emerge desde 1960 y en la cual los pares reemplazan a los padres, instaurando una ruptura generacional, puesto que no se trata de un cambio de viejos contenidos en nuevas formas, o viceversa, sino de un cambio en la naturaleza del proceso, puesto que la aparición de una comunidad mundial propicia entre los jóvenes la propia exploración del mundo tecnocultural y el aprendizaje a través de la imagen, la sonoridad, del tacto y la velocidad. (Pérez, 2008, p.20)

Por estas (dis)posiciones de la cultura hegemónica y parental, es necesario el estudio de las circunstancias en que se generan los actuales procesos de configuración cultural juvenil, lo que nos implican en parte registrar a los agentes socializadores con los que interactúan, y las maneras en que lo hacen, ya que éstos imprimen en los sujetos jóvenes características; que a su vez éstos re-toman para generar procesos de identificación individual y grupal. Y que a su vez, cuando el reloj de la vuelta, serán influidas por lo que los jóvenes hayan postproducido e hibridado.

Es pertinente, por tanto, analizar a los jóvenes en sus complejas y múltiples relaciones con su familia, su grupo cultural, su clase social, su país y sus vínculos con lo global, así como en sus interacciones y conflictos con otras generaciones y géneros, y con otros sectores sociales, siempre en el marco de las relaciones interétnicas en las que se desenvuelven, así como en los diversos ámbitos en los que nacen, viven, trabajan, consumen, se mueven y se divierten. Para ello hay que desarrollar una perspectiva multidimensional del hecho social y realizar un profundo trabajo de campo (Pérez, 2008, p.20)

A su vez, una perspectiva multidimensional que nos acerque a las (dis)posiciones de la cultura hegemónica y parental, es necesaria para trabajar con colectivos identitarios emergentes como son los jóvenes universitarios, ante la aparición de una educación superior denominada intercultural; así una dimensión y posición que interesa re-conocer es la de la universidad como agente socializador, pues "...las propuestas y representaciones en torno a la figura de los universitarios no surgen de la nada, sino que hay condiciones y grupos que las hacen surgir y que, por lo tanto, en torno a ellas, hay intereses, sospechas, adscripciones, rechazos, resistencias, oposiciones, querellas, acuerdos, pactos y oportunidades." (Suárez y Pérez, 2008, p.15).

Además, el hecho de ser joven universitario hoy en día no adscribe a los sujetos a una condición homogénea y menos a la forzosa posibilidad de transitar a la vida adulta desde un empleo bien remunerado, como sucedía en otros momentos de la historia contemporánea. "Lo cierto es que creer que hoy en México existe una condición social unitaria para todos los universitarios constituye un craso error, pues lo que caracteriza a

la realidad y a la sociedad presentes es la complejidad y, por tanto, lo inherente a los universitarios es la diversidad y la dificultad, que en un contexto de heterogeneidad estructural y de injusticia social expresa grandes desigualdades” (ídem, p.45). Tal como señala García Canclini “Desde los ochenta, las universidades, envejecidas y económicamente asfixiadas, se han vuelto para los jóvenes, en opinión de Juan Villoro, “gigantescas salas de espera donde se les entretiene para que no se conviertan en factor de conflicto social”” (2001, p. XVII). A partir de la idea anterior, vuelve a manifestarse como urgente la necesidad de utilizar herramientas conceptuales que incidan en el reconocimiento de los actores como jóvenes y como universitarios, insertos en condiciones de integración a la educación superior intercultural y al empleo desde diversas, diferentes y desiguales circunstancias.

## ***2.6 Interculturalidad y educación***

En particular, emprender un estudio sobre jóvenes universitarios y sus experiencias cotidianas, en una universidad con enfoque intercultural, requiere de una caracterización de las dimensiones que posibilitan su incorporación escolar. Herramientas conceptuales útiles para llevar a cabo dicha caracterización son: interculturalidad, multiculturalidad, interculturalismo y multiculturalismo. Es a partir de un nuevo escenario político-institucional, que aparece lo que se denomina multiculturalismo. Éste es una política oficial para responder a los movimientos contestatarios de minorías étnicas y culturales a nivel mundial. Resultando que, de la lucha por la inclusión por parte de las minorías, se trastocan “las relaciones normativas, conceptuales y empíricas que se establecen entre “interculturalidad” y “educación” (Dietz y Mateos, 2009, p.11). Especialmente evidente lo anterior en el ámbito educativo, espacio donde se manifiestan más claramente las condiciones para un nuevo tipo de actor y escenario, producto y productor, de diferentes relaciones de los grupos minoritarios con el Estado-nación (Dietz, 2012).

Para las sociedades actuales, en conjunción con estudios de corte cualitativo, al ámbito escolar se le investigó a partir del desarrollo de la Antropología de la Educación. Como

ya hemos establecido antes (Morales, 2010), esta subdisciplina “caracteriza a la institución escolar como todo un entramado socializador, informal en sus modos, que tiene como objetivo (éste sí es formal) la preparación en conocimientos...de los jóvenes que por ella pasan” (García y Pulido, 1994, p.8). Así la educación entendida como transmisión cultural fue definida por Spindler<sup>7</sup> (1974, p.248-249) como:

(...) los medios empleados por miembros establecidos de un sistema cultural para informar a nuevos miembros que entran en el sistema de los eslabones instrumentales sancionados, para comunicar cómo están ordenados y organizados, y además comprometer a estos nuevos miembros al apoyo y continuidad, de estos eslabones y el sistema de creencias que les da credibilidad. Por eso, las instituciones educativas sirven principalmente a funciones de reafirmación, mantenimiento del sistema y reclutamiento tanto tiempo como el sistema cultural esté en un estado estable.

Sin embargo, para García y Pulido (1994) la transmisión cultural, sólo es parte del quehacer del estudioso de los espacios escolares, pues en realidad se debe visualizar también la parte de la incorporación cultural por parte de los sujetos que transitan por cualquier ámbito escolar, así el verdadero objetivo de la Antropología de la Educación son los procesos de transmisión-adquisición de cultura:

El concepto transmisión-adquisición de cultura merece ocupar la posición nuclear que aquí le otorgamos siempre y cuando sea redefinido progresivamente. En la medida en que los conceptos de escolarización, educación, socialización, enculturación y aculturación son acumulables en última instancia al de transmisión-adquisición de cultura, éste se erige en una especie de metaconcepto que, aparte de contar con las ventajas señaladas... (las referencias cultural, holística y comparativa que comparte o promueve), es capaz de constituirse en nudo de conexión entre diversas disciplinas que comparten unas mismas preocupaciones teóricas (p.90).

Por ello la Antropología de la Educación busca describir y analizar también lo que se autotransmite, aprende, o adquiere sin control y por lo mismo son procesos menos conscientes o dirigidos desde la cultura hegemónica o parental (Feixa, 1999), y de lo que se quiere transmitir de manera explícita y se aprende sin intervención directa de los adultos. Así la transmisión-adquisición de cultura, desde la institución escolar, es estudiada como transformada desde el mismo momento en que es transmitida, debido esto a la actividad de cada sujeto según sus posibilidades en su adquisición.

Si bien es verdad que Bourdieu ha enfatizado el lado reproductor del proceso de transmisión de cultura, no es menos cierto que en su caracterización teórica de la noción

---

<sup>7</sup> Citado por García (1994, p.48).

de habitus está presente la idea de transformación, al menos como posibilidad. De este modo, si <<el habitus es una capacidad infinita para generar productos -pensamientos, percepciones, expresiones y acciones- cuyos límites son marcados por las condiciones histórica y socialmente situadas de su producción, la libertad condicionada y condicional que proporciona está tan lejos de la creación de la novedad impredecible como de la simple reproducción mecánica del condicionante original>> (García y Pulido, 1991, p.55). El proceso de transmisión de cultura, por lo tanto, contribuye a la reproducción cultural y, simultáneamente, posibilita la modificación de la cultura, dada la propia naturaleza de lo transmitido y adquirido, el habitus (1994, p.96-97).

Por tanto, el estudio de la Antropología de la Educación, percibe a la educación en espacios institucionales como una dimensión no sólo formal en la preparación en conocimientos de los miembros más jóvenes, pues también incluye el análisis del entramado socializador informal de la institución escolar, como reproductor y transformador de cultura. En esa resignificación informal de lo transmitido, o al menos del espacio institucional proporcionado para tal fin, encontramos la socialización que se da entre miembros de una misma generación, la cultura juvenil que se puede formar en estos espacios. Los conocimientos que intercambian, reconvierten, reapropian, reciclan estos grupos juveniles, proceden no sólo de la transmisión oficial por parte de actores legitimados por el grupo de adultos o procedentes de representantes de la cultura hegemónica, sino que en muchos casos –sino es que en todos-, sobrepasan a la institución escolar, pues provienen de otros ámbitos como el familiar, el religioso, el proporcionado por el consumo de diferentes medios electrónicos, etc. Así:

(...) los conocimientos formales que los maestros le dan: clases y libros. Responde, también, a los patrones informales de la relación y de las expectativas desarrolladas entre los estudiantes y los maestros. Un estudio sociológico de los procesos educativos tiene que tomar en cuenta las pandillas en el recreo y los conocimientos en el salón de clases: los debates entre los estudiantes y las relaciones entre maestros y alumnos, y sus resultados finales. (Roberts Briyan, 1998, p.64)

Junto con la percepción que permite reconocer que en las escuelas se transmite y se adquiere cultura, desde diversos, diferentes, desiguales y desconectados ámbitos y/o actores, se ha desarrollado un nicho de la educación para atender a la diversidad cultural, ésta se ha denominado multicultural y/o intercultural, entre otras maneras. La aparición de esta modalidad educativa refiere a que las sociedades mayoritarias se reconocen como pluriculturales, por la existencia de colectivos minoritarios, étnicos, populares, etc., que se expresan y reclaman de parte de los dirigentes de los Estados, un reconocimiento e inclusión desde su diversidad, en especial en los países que

se autoconciben como democráticos, y que responden prescribiendo formas de convivencia multicultural. Cabe aclarar que hay una fuerte tendencia por concebir que un país es multicultural, únicamente porque existan relaciones de diversos grupos culturales provocadas por la migración contemporánea, sin embargo la diversidad intragrupal puede ser tan marcada como la intergrupala (García Castaño, 1999), más en países como México en donde hay población con un fuerte componente de otredad étnica, resistiendo a los procesos de homogenización-asimilación por parte distintas políticas del Estado, como fue el indigenismo.

La denominada educación intercultural se caracterizaría por atender de manera pertinente culturalmente a la diversidad de actores que acceden a ella, por lo mismo se pretende revertir los procesos etnocidas del modelo educativo imperante en México, que durante años el Estado-nación impuso a las sociedades minoritarias, en especial a las indígenas, pues:

(...) la escuela se empieza a visualizar y a consolidar como institución emblemática para poder lograr la integración y la homogeneización de la sociedad nacional aún a costa de la irremediable pérdida de saberes ancestrales que, veladamente, la instrucción escolar fuera desarticulando. Pero no es sino hasta la primera mitad del siglo XX que el proyecto educativo busca extender la educación pública a todos los rincones del país como una alternativa para la consolidación de la identidad nacional que ve en la presencia de la diversidad étnica y cultural un obstáculo que sólo la castellanización podría derribar (López y Viveros, 2003, p.3)

Por situaciones de exclusión como la anterior, aparece la educación multi e intercultural, teniendo entre otros objetivos: 1) Desarrollar una crítica cultural. 2) Transmitir, promover, facilitar la comprensión crítica de la(s) cultura(s), la(s) propia(s) y la(s) ajena(s). 3) El conocimiento sobre la cultura (propia y ajena) tiene una finalidad social, pues a partir de un proceso crítico-reflexivo, se defiende lo defendible, se es autocrítico, se acepta la diversidad, se es autocomprensivo (se observa y cuestiona la realidad, contrastando y comparando lo propio con lo ajeno). 4) Promover la toma de conciencia de la distinción de percepciones y presencias de humanos. 5) Proporcionar un espacio para la crítica cultural y la producción cultural (García Castaño, 1999). Asimismo, hay posturas críticas al respecto de la visión de la interculturalidad en educación cuando está orientada hacia la armonía social, dejando de lado la crítica a la desigualdad existente entre distintas sociedades y al interior de cada grupo, por ello se piensa que la educación intercultural no sólo debe aparecer en contextos de evidente alteridad, o para contextos

de previa exclusión y pobreza material, sino por el contrario se debe promover una crítica a la manera en que como colectivos generamos y legitimamos, a partir de la diferencia, procesos de desigualdad. Al igual que, se enfatiza en la necesidad de ser realista ante el hecho de que no todo es negociable entre culturas y que, por ello, la interculturalidad no es tal sin conflicto y sin reconocimiento de los juegos de poder, por parte de los actores que la pretendan vivir.

## ***2.7 Discusión teórica para el caso de estudio***

En el presente apartado podemos identificar los argumentos que nos resultan centrales para responder al objetivo principal de esta investigación “identificar, así como, analizar experiencias y sentidos de acceder e ingresar, al igual que de permanecer en la instrucción escolar superior con enfoque intercultural, de estudiantes y sus familias en el medio rural e indígena”. Se visualizó a esas experiencias y expectativas derivadas de ser estudiante universitario, como expresiones de una postproducción (Bourrioud) identitaria que (re)configura a los estudiantes, sus familias, sus comunidades y la región.

Se parte de la siguiente premisa, la educación universitaria ofrecida por el Estado-nación, en este caso la denominada intercultural, enviste a los sujetos como universitarios y como jóvenes. Estos actores se transforman en universitarios por su inclusión como receptores y (re)significadores de la construcción y desarrollo de programas y planes de estudio, que serán los medios para transmitir lo que la sociedad hegemónica –representada por la institución educativa– decide que es idóneo<sup>8</sup>. Al ser los sujetos quienes adquieren este bagaje cultural, experimentan procesos de (re)apropiación de lo transmitido, al decodificar la información (verbal o no verbal). Postproducen los materiales que la institución les presenta, al darle nuevos sentidos a los materiales culturales presentados en los espacios educativos.

Por otra parte, los espacios y tiempos universitarios trascienden los planificados por la institución escolar, posibilitando una transmisión-adquisición de cultura paralela a la “oficial”; desde modelos sociales postfigurativos, prefigurativos y configurativos paralelos. Asimismo, les dotan de un tiempo y espacio para incorporarse a un estilo de

---

<sup>8</sup> Por supuesto mediados con la práctica docente y sus resignificaciones.

vida juvenil. Por ejemplo al permitirles permanecer como hijos de sus familias de origen, postergando su incorporación plena a las responsabilidades de los adultos. Posibilitando relaciones de intercambio entre estudiantes y con docentes fuera del aula, incluso fuera de la escuela, asimismo con estudiantes de otras escuelas y miembros de las familias de sus compañeros, etc. Son estos espacios de transmisión-adquisición de cultura los analizados en este acercamiento antropológico. En éstos aparece una capacidad creadora y creativa para (re)elaborar y concebir maneras nuevas de participar de la familia, la comunidad, la escuela, la cultura juvenil planetaria y el Estado.

Como ya hemos referido antes (Morales, 2010a), en este estudio se establece una distinción de carácter analítico entre *trayectoria* y *ruta*. Trayectoria la utilizamos para señalar la “norma oficial” en el proceso de escolarización, la estrategia (De Certeau, 2010). Ruta, aquello que surge de forma espontánea y paralela dentro de la trayectoria, producto de procesos de postproducción derivados de sentidos alternos dados a aquello que se vivió para ingresar y permanecer en el sistema escolar. Por ruta entiendo la posibilidad creada, de manera individual, familiar o comunal, para mantenerse en el sistema escolar, a partir de un uso particular del mismo. Las rutas que se narrarán son esos transeptos de los sujetos, en este caso posibilitadores y posibilitados por la introducción a la vida escolar, en especial en las comunidades en donde no existió el servicio para los miembros del ciclo de vida anterior y el modelo educativo es el de las universidades interculturales.

Las categorías expuestas nos aproximan a la comprensión de los datos recogidos a través del enfoque de investigación etnográfico, con el objetivo de coadyuvar al entendimiento antropológico de las realidades de usuarios del sistema escolar intercultural y sus consecuentes cambios para lograr trayectos escolares.

## Capítulo 3. Marco metodológico: la configuración y el análisis del relato etnográfico

En este capítulo se presentan las maneras en que se configuró este trabajo de investigación, en cuanto a las decisiones de método y metodología por las que se optó, la perspectiva con la que se diseñó el plan de trabajo, así como las fases de producción, clasificación, estructuración y análisis/interpretación de la información. Se precisan las reflexiones elaboradas sobre cómo obtener y (re)presentar la información alcanzada durante el trabajo de campo. De igual manera, se discute el proceso metodológico global, reconstruyendo las implicaciones de *etnografiar* los procesos a partir de un espacio escolar, así como la labor previa y posterior al trabajo de campo para lograr la configuración y análisis del relato etnográfico.

### 3.1 La etnografía

Este trabajo se circunscribe como un estudio antropológico, por ello para el mismo se partió de la investigación cualitativa y de la etnografía reflexiva. En la antropología social, “el término etnografía alude al proceso metodológico global” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p.18), esto es la manera característica de esta disciplina, y de otros ámbitos de las ciencias sociales, en que se obtiene información y se producen conocimientos. De acuerdo a Hammersley y Atkinson (2001, p.15), “la etnografía se ha convertido en una manera popular de aproximarse a la investigación social (...) Esto es así debido en parte a la desilusión provocada por los métodos cuantitativos”. Para estos autores, en las ciencias sociales se había dado prioridad a “concepciones del método científico modeladas a partir de prácticas de las ciencias naturales” (p.16); no obstante, la “metodología etnográfica” se ha configurado a partir del conflicto en el método cuantitativo y el método cualitativo tradicional. Ésta, elucida en el reconocimiento y la reflexión del método científico como una “*doxa*”, tal como el sentido común o la opinión pública lo son:

El discurso científico y la *Doxa* comparten un rasgo común de todo proceso de producción de sentido: ambas discursividades poseen una dimensión ideológica constitutiva que diluye la oposición conocimiento verdadero por un lado, y error, falsedad

o equivocación por el otro. A nuestro parecer, esta mirada ingenua o mal intencionada tiene fuertes implicancias debido a la desatención, por naturalización, de los juegos de poder que el conocimiento científico esgrime y de los efectos que produce. (Saur,s/a, p.6)

Ello ha implicado para los investigadores de fenómenos sociales una revisión en las maneras en que producen la información que obtienen y presentan a sus audiencias –a la academia principalmente–. Por ello, Hammersley y Atkinson (2001) distinguen entre “tendencias como positivismo y naturalismo: el primero privilegia los métodos cuantitativos y el segundo propone la etnografía como método central, si no el único legítimo, de investigación social” (p.17). En el positivismo, entre otras características, se privilegia la idea de que el investigador debe controlar las variables que intervienen que son claramente identificables en sus “objetos” de investigación. Asimismo, la teoría debe compararse con “los hechos”, éstos recogidos “mediante métodos que, al igual que los hechos que tratan, son observados como neutrales respecto a la teoría” (p.19). De tal suerte, el comportamiento del investigador y los instrumentos de recolección de datos se conciben como estandarizados. Como se puede observar en la cita de Saur, creer lo anterior equivale a “naturalizar” el quehacer científico y a no reconocer la “producción social” del conocimiento científico.

Como reacción a la crítica anterior, desde la investigación cualitativa se ha privilegiado la producción de información a partir, entre otros, del método etnográfico. Éste, como ya se mencionó, en un principio era característico de la antropología social y ahora se ha generalizado en las ciencias sociales. En este método, desde la tendencia del naturalismo, se “entienden los fenómenos físicos como algo sustancialmente diferente de los fenómenos físicos (...) [Asimismo] los naturalistas se mueven en un campo amplio de ideas filosóficas y sociológicas, pero especialmente en una interacción simbólica, fenomenológica y hermenéutica” (Hammersley y Atkinson, 2001, p.21). Lo anterior implica que el mundo social no puede ser entendido a partir de relaciones causales y de leyes universales. Por ello, el investigador para generar conocimiento debe trabar relaciones inter-subjetivas con los “sujetos”, quienes atribuyen significado a sus prácticas y prácticas discursivas. Desde el naturalismo, en diferencia con el positivismo, el investigador debe “desaparecer” y experimentar como un “nativo” más la existencia de los sujetos de estudios, esto es como alguien que conoce el mundo social por formar parte del mismo.

Sin embargo, como señalan Hammersley y Atkinson, desde la investigación cualitativa se ha cuestionado la tendencia naturalista, pues “a pesar de sus diferencias, el positivismo y el naturalismo tienen muchas cosas en común. Ambos apelan al modelo de ciencia natural, a pesar de interpretarlo de diferente manera. Como resultado, los dos están comprometidos con la idea de entender los fenómenos sociales como objetos existentes de manera independiente a la investigación (...) tienen que protegerse para preservar la objetividad” (p.25). Así, este cuestionamiento es a la idea de “los viejos tipos de etnografía” de capturar el mundo social desde una perspectiva naturalista o realista, desatendiendo, al igual que en el positivismo, la posición, las circunstancias y las suposiciones del investigador. Ello indica que, al igual que la discursividad desde el positivismo, desde el naturalismo también se construyen relatos, desde una *doxa* revestida de supuesta neutralidad, el investigador es capaz de retratar “la realidad” tal cual es.

Una alternativa, para intentar superar los cuestionamientos señalados a las tendencias positivista y naturalista, es la etnografía reflexiva, lo que, entre otras situaciones, implica que el investigador reconozca que los datos se construyen; pues la investigación es un proceso activo, cuya finalidad es la de producir conocimientos. Así, la influencia que la presencia del investigador(a) tiene no debería ser vista como un problema, sino como posibilidades contextuadas de generar información. Y es que el etnógrafo forma parte del mundo social que investiga. Por lo cual éste debe reflexionar sobre su “propio papel dentro del enfoque de la investigación, y quizá incluso explotando sistemáticamente nuestra participación en los lugares en estudio como investigadores, podemos producir relatos sobre el mundo social y justificarlo sin recurrir a apelaciones fútiles al empirismo, o bien a variedades positivistas o naturalistas” (Hammersley y Atkinson, 2001,p.36).

Debido a que este trabajo de investigación se circunscribió en una de sus aristas a un entorno particular del mundo social como lo es una escuela universitaria con enfoque intercultural, además de la etnografía reflexiva y sus postulados, se revisó lo que se denomina etnografía escolar o en la investigación educativa, para conocer las maneras en que ésta se realiza en el entorno escolar y/o educativo (cfr. Woods, 1987; Goetz y LeCompte, 1988). Diversos investigadores provenientes de variadas disciplinas y especialidades como la Antropología, la Pedagogía, la Psicología y las

Ciencias de la Educación, han incursionado desde finales de la década de los setenta (Torres, 1988, p.11), ante el ya señalado cuestionamiento de la tendencia positivista, en las ciencias sociales. La intención principal de la etnografía en el entorno escolar ha sido reconocer las maneras particulares en que se realizan los procesos de educación formal, así como contrastar los procesos de escolarización con los procesos de educación informal, endoculturación, aculturación, primera y segunda socialización. Comprender las prácticas de enseñanza y/o aprendizaje desde sus contextos específicos y desde sus actores centrales.

En el caso concreto de México, en el siglo XX, debido a lo que se concibió como el “problema indígena”, desde la antropología hubo una reflexión y estudio constante sobre las maneras en que se podía mejorar el proceso de “asimilación” o integración a la cultura mayoritaria, por parte de las poblaciones minoritarias. Así, a la escuela y a los maestros se les asignaba un papel primordial en esta labor. No obstante, en los sesenta surge un cuestionamiento al papel y propósitos de los estudios realizados desde la antropología hegemónica. Esta “nueva antropología” buscaba entender a lo indígena no como un problema, sino como producto de un proceso de larga duración de discriminación y exclusión, en donde habían sobrevivido y se habían gestado particulares culturales y étnicas. Por lo anterior, *lo indio* ya no debería ser adjetivado como peyorativo, ni se debería buscar erradicar/asimilar a lo y los indígenas. Entonces, en la antropología mexicana el estudio de la relación del Estado con los pueblos indígenas se transformó, en particular la manera de observar el proceso escolar y su finalidad.

Asimismo, a principios de la década de los ochenta un grupo de investigadoras del DIE<sup>9</sup> se interesó por el “estudio etnográfico de diversos espacios escolares” (Rockwell, 2005, p.7), con la intención de comprender lo que acontecía en las escuelas primarias mexicanas del medio rural y urbano periférico, desde las prácticas y perspectivas de estudiantes, padres, maestros. El hecho de que se centraran en la escuela Primaria se debió a que era el nivel de mayor cobertura:

---

<sup>9</sup> Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, en México, D.F.

La tarea investigativa consistió por lo tanto en adentrarse en el mundo escolar, en lugar de asimilarlo a algún modelo prescriptivo. Conocer la escuela cotidiana requería echar mano de herramientas antropológicas. La etnografía – descripción de la otredad– resultó ser la mejor manera de documentar el modo de vida en este lugar tan cercano y a la vez tan ignorado. La lectura de estudios etnográfico de procesos educativos de varios países ayudó a precisar problemas y a situar los análisis en debates educativos vigentes. Sin embargo, sólo la estancia en las escuelas permitió resaltar contenidos relevantes y reconstruir procesos significativos en nuestro país (p.8)

Como se puede apreciar y reiterar con la información de la cita anterior, lo que se ha denominado en México como etnografía escolar es el uso de la metodología característica de la Antropología en y para la investigación en educación, tal y como sucedió en otros países. No obstante, tanto la etnografía reflexiva como la etnografía escolar se han configurado con el cuestionamiento al método científico y se ha aceptado que el papel del etnógrafo contemporáneo no puede pretender ser el de un investigador neutral. Sin embargo, se sigue considerando a la etnografía como una metodología capaz de producir conocimiento; siempre y cuando el investigador asuma como necesaria la reflexión sobre su papel en el mundo social que estudia. Este papel será en gran medida el asignado por los sujetos del grupo u organización humana en que investigue. Realizar una etnografía implica al investigador a entablar una interacción con sujetos en un entorno que para éstos es cotidiano, en donde han asignado sentidos al mundo en que viven desde antes de la llegada del etnógrafo; por ello deberá descubrir las categorías que desde la visión de los sujetos estudiados se le asigna.

La etnografía es el estudio de otra cultura, y por tanto, el estudio del etnocentrismo de sus nativos. Esta tarea puede ser contemplada como una descripción de las formas exóticas por las cuales las personas de un grupo se ven a sí mismas y entendiendo sus relaciones con los otros y con el resto del ambiente que los rodea (Werner y Schoepfle, 1993, p.115)

Asimismo, es necesario que el etnógrafo diseñe de manera previa a la actividad de recolección de información un plan de investigación; pues, aunque no se podrá prever el trabajo de obtención de datos en su totalidad, al menos sí se podrá “conseguir avances considerables en la clarificación y el desarrollo de los problemas de investigación” (Hammersley y Atkinson, 2001, p.41). Tal y como se puede observar en el trabajo de los investigadores del DIE para su estudio en las escuelas mexicanas, revisando investigaciones de otros autores y así “precisar problemas y (a) situar los análisis en debates educativos vigentes” (Rockwell, 2005, p.8). Generalmente las nociones teóricas con las que se diseña y proyecta un trabajo etnográfico, son orientadoras y difícilmente

definitivas en el análisis/interpretación de la información; por ello se les denomina “nociones sensibles” (Cf. Hammersley y Atkinson, 2001).

Como etnógrafa llevaba, al llegar a Ixhuatlán me confronte con mis propias apreciaciones, más allá de las teóricas, las que me posicionan como mujer universitaria citadina. Lo cual, en un espacio geográfico como Veracruz, en donde la mayor parte de la población únicamente estudia la primaria, me convierte en población con acceso a recursos y bienes desigualmente distribuidos. La educación oficial, la pude recibir sin tener que emigrar de mi lugar de origen. Mis padres son poseedores de estudios de educación superior. Al egresar del nivel de educación media superior, pude acceder sin contratiempo a las oficinas de la Universidad del estado y obtener trípticos para seleccionar la carrera que me interesaba. Fui estudiante de educación superior de tiempo completo, sin tener que trabajar ni obtener beca, pues mis padres costearon mis estudios. Más aún, en mi familia nunca nadie supuso o expeculó que yo no estudiaría una carrera universitaria.

Todo lo anterior me condicionaba a ver el proceso de acceso y permanencia a la escuela como una meta “natural”, a la que todo mundo aspiraría por su sencillez. Al llegar a hacer trabajo de campo, me encontré con que las personas con las que dialogaba no sabían si quiera de la existencia de la Universidad Veracruzana. Conocían a los antropólogos, pues seguido los visitábamos al estar formándonos para obtener datos de sus “costumbres”. En sus comunidades no había escuelas y debían caminar o emigrar para ingresar a una. Si emigraban estaban expuestos a que debido a su falta de recursos podían caer en la casa de algún pariente o padrino que a cambio de dejarlos ir a estudiar los empleara en trabajos domésticos o de servicios sin un salario y con un alto grado de responsabilidad. Careciendo de la posibilidad de apoyo económico por sus padres, en la mayoría de los casos. Además, para todos lo que había marcado su ingreso a la universidad era la incertidumbre, aunque deseaban estudiar, no tenían claridad sobre qué estudiar, dónde, con qué recursos. Aunque todos la vislumbraban como la posibilidad de salir de las condiciones de pobreza que vivían y tener una vida sin trabajos que extenuaran sus fuerzas, como en el caso de sus papás.

Esto que yo encontré al acceder a las vidas de los estudiantes, también los llevó a ellos a acceder a mi mundo y en función de este encuentro ambas partes experimentamos nuevas

expectativas. Yo vencer esa zona de confort que me hacía pensar que no había incertidumbre para mí, ellos acceder a cierta certidumbre, a partir del uso de bienes y servicios habituales en la ciudad para la gente incerta en el pleno empleo. Un auto, una casa de material, viajes, dispositivos tecnológicos, un posgrado. En el caso de las mujeres, incluso a retrasar su maternidad y el matrimonio. Para llegar a este intercambio de proyectos, con algunos de los egresados, se trascendió el tiempo en que permanecemos en Ixhuatlán de Madero, pues con varios estudiantes permanezco aún en contacto, para permanentemente apoyándonos material y simbólicamente.

### ***3.2 Trabajo de campo y herramientas de construcción de datos***

Como ya precisamos en otro trabajo (Morales, 2002) la metodología etnográfica al formar parte de la investigación cualitativa refiere a un proceso particular de obtención y producción de conocimiento. Para llevar a cabo esta metodología se requiere, además de una preparación teórica previa, de “formas e instrumentos de la recolección de datos y operaciones posteriores con ellos, tales como la clasificación, la contrastación, etc.” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p.18). Una de las primeras fases con las que inicia un estudio etnográfico es el trabajo de campo, el cual “es más que una técnica (...) Es una *situación* metodológica y también en sí mismo un proceso, una secuencia de acciones, de comportamientos y de acontecimientos, no todos controlados por el investigador” (p.18). El trabajo de campo implica que el antropólogo-etnógrafo dedique su atención al estudio de alguna interacción humana, en algún contexto específico de tiempo y espacio; buscando con ello producir conocimiento al acercarse a los actores sociales en su vida cotidiana, investigando los sentidos que dan a sus prácticas y prácticas discursivas:

Justamente porque toda antropología es antropología de la antropología de los otros, en otros términos, que el lugar, el lugar antropológico, es al mismo tiempo principio de sentido para aquellos que lo habitan y principio de inteligibilidad para aquel que lo observa. El lugar antropológico es de escala variable (Augé, 2000, p.58)

Al realizar trabajo de campo, entre las principales técnicas para obtener información se encuentran la observación y la entrevista. Aunque, también existen otras técnicas de recogida de datos como: los estudios de casos, las fotografías, las videograbaciones, los grupos focales, etc. Con estas técnicas el etnógrafo busca captar lo que la gente “dice y

hace”, en lugar de exclusivamente atender a lo que “dice que hace”; esto último más propio de las encuestas y métodos cuantitativos. En este estudio etnográfico se utilizaron principalmente la observación y la entrevista, por ello será en estas dos técnicas de recogida de datos en las que ahondaré.

Al hacer el trabajo de campo, el papel de etnógrafo como observador puede ser de: participación total, participante como observador, observador como participante y observación total (Junker, 1960, citado en Hammersley y Atkinson, 2001, p.121). En la participación total el etnógrafo oculta su actividad como investigador. El participante como observador remite a una investigación realizada por un miembro de una organización que decide realizar una investigación; por ejemplo, el docente como investigador. El observador total busca no interactuar con los sujetos. Generalmente el investigador busca un término medio entre los roles de observador y de participante, por ello en la literatura etnográfica la técnica de la observación participante (observador como participante) es de las más recomendadas. Esta última fue la postura que se siguió al momento de estar en campo, aún cuando hubo momentos en que el rol fue el de participante como observador, por mi incorporación como docente. Lo anterior no implicó que dejará de realizar la investigación para participar de lleno en la vida cotidiana del lugar. Pero sí implicó reconocer que de alguna manera está participando en el mundo social contribuye a configurar esta participación adecuada a los propósitos de investigación:

La observación total comparte muchas de las ventajas e inconvenientes de la participación total. A su favor está que las dos minimizan el problema del rechazo: en ninguno de los dos casos el etnógrafo interactúa como investigador con la gente que está estudiando. Por otro lado, podrían haber serios límites para lo que puede o no ser observado, y las entrevistas a los participantes normalmente resultan imposibles. En teoría, si sólo se adopta uno de los dos roles será muy difícil trabajar de una manera rigurosa, aunque ambas pueden ser estrategias prácticas para adoptar en determinados momentos del trabajo de campo y, en ciertas situaciones, su adopción puede ser inevitable...La mayoría de las investigaciones de campo se hacen empleando unos roles que se encuentran en un punto intermedio entre estos dos polos... (Hammersley y Atkinson, 2001, p.125)

Independientemente del tipo de rol que adopte “el trabajador de campo”, deberá registrar la información que observe. Para esta investigación el registro se realizó en el denominado “diario de campo (que) es el instrumento fundamental de inscripción (...) [y] la trastienda-taller de la investigación” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p.50-51). En

éste se redactaron las situaciones, interacciones, diálogos, sucesos, etc. que acontecían en el lugar en que se realizó la investigación, buscando dar sentido a las prácticas de los sujetos. Como sería complicado estar realizando el trabajo de observación, y al mismo tiempo apuntando todo los sucesos de un grupo u organización humana, se hizo toma de notas sueltas al momento sin profundizar en la redacción. Éstas, después de un momento, de preferencia el mismo día, las transcribí al diario de campo. El tipo de escritos que se realicen como parte de la observación de campo, de acuerdo a Hammersley y Atkinson, generalmente varía entre uno muy general y descriptivo que poco sirve, o uno más puntual y mínimo que aporta particularidad de un diálogo y de una situación específica. Ambos tipos de observación se realizaron. Los autores señalados recomiendan que, “en la medida de lo posible, la redacción debe hacerse de forma que nos informe del relato oral y del comportamiento no verbal en términos relativamente concretos; ello minimiza el nivel de deducción y por tanto facilita la construcción y reconstrucción del análisis” (2001).

Asimismo, como en el trabajo de campo se pueden experimentar diversas emociones y sentimientos que pueden influir en nuestra percepción sobre los sucesos cotidianos, por ello a la par del diario de campo, se redactó en otro espacio todo lo que carecía de rigor y a la vez se experimentaba de manera emotiva. En éste quedó registrado el shock cultural experimentado. Esta recopilación, según las fuentes consultadas, se vive por igual si el etnógrafo busca una alteridad cultural explícita; o bien, si el proceso de extrañamiento se ha vivido en un espacio familiar, e incluso cotidiano. Por otra parte, tanto en el diario de campo como en el cuaderno de “experiencias personales”, el etnógrafo pasará de buscar apuntarlo todo, a su llegada al campo, a ser más selectivo con lo que redacta. Especialmente, lo anterior es así por la pretensión de holismo de la Antropología. Esta pretensión de querer abarcarlo todo en la descripción, dejará lugar a una pretensión de concreción y representatividad de ese mundo social observado. Cabe señalar que será más factible la concreción en el registro de la observación, si el etnógrafo conforme ha realizado trabajo de campo desarrolla “protocolos” o “guías” de observación.

Nunca es posible registrarlo todo; los escenarios sociales son realmente inagotables. Es necesario realizar algún tipo de selección. De todas formas, la naturaleza de esta selección suele variar con el tiempo. Durante la primera etapa de la investigación, las notas de campo son de carácter general y, probablemente, existirá cierto recelo ante el hecho de

priorizar cualquier aspecto en particular puesto que no se estará en la situación adecuada para realizar este tipo de selección de temas. A medida que avanza la investigación y se identifican nuevas soluciones, las notas se irán restringiendo al tema en cuestión. Por otro lado, características que previamente parecían insignificantes pueden adquirir nuevos significados... (Hammersley y Atkinson, 2001, p.199)

La otra técnica que interesa describir en este apartado es la entrevista, dado que esta se utilizó ampliamente en campo. Pues, "... existen diferentes ventajas en combinar la observación participante con las entrevistas; en particular, la información obtenida en cada una de esas opciones puede ser utilizada para iluminar a la otra" (p.148). Sin embargo, únicamente el etnógrafo que desde el principio asumió ante los sujetos el interés de recabar información podrá solicitar a alguien una entrevista; por ello al llegar a campo mi primera acción fue presentarme ante los actores con el tema de la investigación que me llevaba a estar ahí. Asimismo, realizar entrevistas en campo requiere que el etnógrafo previamente haya generado un vínculo con los sujetos investigados, esto es que haya logrado una relación de intersubjetividad que le permita acceder a la información que puede aportar a la investigación el sujeto-informante. La relación de intersubjetividad permitió en este caso practicar lo que genéricamente se denomina entrevista etnográfica o en profundidad, esto es entablar el investigador un diálogo armonioso y de empatía con el sujeto-informante. Esta relación resultó asimismo una herramienta imprescindible para la investigación etnográfica, tanto para la observación como para la realización de entrevistas. Por ello, como en mi labor como etnógrafa se buscó hubiera "*rapport*" con los sujetos-informantes, situación que según Infante (2002) "Significa desarrollar un sentido básico de confianza lo cual permite el flujo de información desde el informante a su interlocutor. Podría decirse que es un espacio que hay entre la indiferencia y la "amistad profunda de los amigos" o de la intimidad".

Para realizar entrevistas, generé guiones, los cuales contenían listas de temas/preguntas que se utilizaron de manera flexible; esto para adecuarse al momento y al sujeto con que se dialogaba, evitando con ello coartar lo que el sujeto quería narrar de manera "espontánea"; en lo anexos se incluyen. Los formatos, cerrado y abierto, se evitó usarlos, por no considerarse pertinentes para el nivel de *rapport* requerido. Aun cuando, cada uno es un posible rango que va de las preguntas más direccionadas e inducidas, a las más flexibles y parecidas a un diálogo entre "amigos". Los tres tipos de formatos de preguntas se utilizaron en diferentes momentos, de acuerdo al sujeto a entrevistar y/o a

la información que se requiera. Por otra parte, es un hecho que no se pudo entrevistar a todos los sujetos del entorno social de interés. Debido a lo anterior, así como se realizaron guiones de entrevista, se realizó una muestra de sujetos a entrevistar. “La selección de informantes debe basarse en los mejores juicios que uno pueda realizar según las circunstancias. Sin embargo, tal vez resulte necesario revisar esos juicios según la experiencia” (Hammersley y Atkinson, 2001, p.156).

Para el registro etnográfico se utilizó grabadora y cámara fotográfica. Esto por obtenerse la aceptación de los sujetos-informantes. Además, se ofreció confidencialidad al entrevistado sobre su identidad. En el caso de las entrevistas grabadas, se transcribió la información; en la mayoría de manera “literal” y completa, otras como resumen de algunas partes. Con el fin de no vulnerar la privacidad e intimidad de los sujetos que accedieron a platicar conmigo, se generó una codificación que sustituye al nombre de la persona, en todas la letra E refiere a entrevistado o entrevistada, en este caso, la siguiente letra hace referencia a su parentesco –padre, madre– con el o la estudiante de la UVI-Huasteca y, posteriormente, la tercera letra es la inicial del nombre del descendiente. En otros casos, se encontrarán entrevistas en donde, a partir de la segunda letra se hace referencia a si son hombres o mujeres, en la tercera se designa la profesión, la siguiente letra a la primera inicial de su nombre y, por último, la letra indica la localidad en que nacieron. Por último, hay una nomenclatura que hace referencia a entrevistas realizadas a estudiantes, en estas en segundo lugar está la letra que indica el sexo, en tercer puesto se hace referencia a sus estudios en la UVI, y en cuarto lugar se señalan las letras iniciales de la localidad en que nacieron estos (Morales, 2013b).

Durante el trabajo de campo, reflexioné sobre el papel/rol que jugué como etnógrafa, con los diversos actores que trate, tanto al observarlos como al entrevistarlos. Lo anterior, me permitió ser consciente de las posibles fortalezas y debilidades de la información que se consiguió. Por ello tuve presente las categorías inmanentes a su persona y la mía, las que no se pueden cambiar –edad, género, fenotipo–, las que son externas y se pueden modificar –como la ropa que se usa y las gesticulaciones–. En mi caso, pues “En la observación participante, y también en las entrevistas, puede ser necesario tener cuidado con nuestra imagen para evitar la atribución de identidades perjudiciales y fomentar aquellas que facilitan una relación de comunicación” (p.158). En los sujetos con los que realicé el trabajo de campo, tome nota de las categorías

inmanentes y de las externas, para contextualizar de manera adecuada mi relato etnográfico. Tener presente lo anterior me permitió el acceso al trabajo de campo en el entorno que me interesó. De igual manera, fui consciente de que estar cerca de algunos sujetos, que pueden ser los que en un principio se mostraron cooperativos y accesibles, en un futuro pudo haber generado el recelo y desconfianza de otros sujetos. Por ejemplo, mis primeras entrevistas fueron a varones, que estaban más interesados en un filtrado con la externa que en lo que me contaban, lo cual generó que con las mujeres tardará más en empezar a poder realizar entrevistas. Además busqué indentificar informantes clave, que entre otras cuestiones se eligieron porque estaban más dispuestos a aceptarme en su mundo extraescolar sin mostrarse particularmente “diferentes” a su cotidianidad por mi presencia.

Dado que se tomaron una variedad de decisiones en la “situación de campo”, se registraron en el diario de campo, al igual que las guías de entrevista y de observación; pues sirven para explicar las formas en que se optó por alguna determinación para la realización de la investigación.

### ***3.3 Proceso de análisis***

Una vez que se ha logrado producir la información a partir de la relación con los informantes, se precisa el momento de la salida de campo. Al ser procesos de construcción de sentido, puede prolongarse indeterminadamente la fase del trabajo de campo, pero como etnógrafo uno debe finiquitar su estancia, al menos para empezar a generar un informe o reporte de esta primera fase. Para este informe, se configuró un relato descriptivo que da la apariencia de que la información se encontró en la realidad tal y como la estructura. Pero, realizar ésta, implicó describir a partir de codificar y clasificar la información obtenida en campo y (re)organizar su presentación, esto de acuerdo al sentido de investigación realizada, como tesis doctoral en antropología. Esto significó realizar una traducción de los datos que están en un discurso “nativo” a un orden y vocabulario (doxa) académico. Aunque, lo anterior, no significa no reflejar las condiciones en que se genera las narraciones que los sujetos desarrollan, por el contrario, como se aconseja en la clásica etnografía, en esta tesis se dejan las transcripciones literales, esto es con las palabras y formas de expresión de los actores.

Con la intención de develar su competencia en el español, su segunda lengua en la mayoría de los casos y de develar las formas en que narran su mundo al externo.

La estrategia seguida aquí para diferenciar entre lo que se observó e infirió, y lo expresado/practicado por los actores, en el caso de esta investigación es a partir de copiar las citas textuales y contrastarla, articulándolas con lo observado e inferido. De hecho lo inferido se busca este independiente a las narraciones de los sujetos, intentando permitir a que quien lee esto, entre en los sentidos del mundo de los sujetos con los que se convivió al realizar el trabajo de campo. Considere recomendable distinguir entre los niveles –Emic y Etic–, para lograr una combinación clara y lo más completa (compleja) posible de la información a la que se accedió en el trabajo de campo. Incluso, señalando/contraponiendo las particularidades entre dos (o más) prácticas y/o prácticas discursivas Emic.

En el mismo sentido, se buscó construir apartados en donde se describió el sentido de las experiencias de ingresar al sistema escolar en el pasado en contraste con el sentido de ingresar a la educación intercultural, en dos ciclos de vida, padres e hijos . Con lo cual, se pretende realizar una descripción densa; esto es “perseguir estructuras de significación que, desde luego, aparecen muchas veces irregulares, no explícitas, extrañas unas a otras; y que el investigador debe conectar de alguna manera... Así, los acontecimientos se convierten en relatos” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p.49-50). Por lo anterior se establecieron códigos y clasificaciones de entrevistas y de temas, a partir de los actores y sus tiempos. Los fragmentos generados del trabajo anterior permitieron la elaboración de un “mapa” de los datos; con el mismo se (re)organizó un relato “denso” que aporta inteligibilidad a lo producido.

Posteriormente a las fase de descripción (del fenómeno social en sí) y su traducción (a la doxa científica), se expusó los datos del relato denso a un proceso de análisis/interpretación; identificando y (re)construyendo críticamente el fenómeno de (re)significación a partir de las experiencias y expectativas las identidades de los sujetos de estudio; con esta acción se configuró una nueva relación de ideas que aportan conocimiento, a la luz de la teorías expuestas antes. Estas fases de redacción se acompañaron por diferentes momentos en que se regresó a hacer trabajo de campo y/o de interpretación de los datos, generando con ello nuevas visiones Emic y/o Etic. Pues

se asume lo que Dierz de Rada enuncia respecto al “reconocimiento explícito de la provisionalidad de los análisis” (Díaz de Rada, 2010, p.66).

### ***3.4 Descripción del diseño de esta investigación etnográfica: configuración del tema y propósito de estudio***

Se parte de la idea de provisionalidad del análisis teórico de la vida social para proyectar un nuevo trabajo de investigación etnográfica, sobre temas y en entornos sociales similares o totalmente distintos a los abordados por diversos científicos sociales. Por ello, de acuerdo a los contenidos y temáticas estudiadas en mi licenciatura de origen, la de Antropóloga Social, en la Universidad Veracruzana, en México y a los abordajes teórico-metodológicos aprendidos en el *Doctorado en Antropología y Bienestar Social*, en la Universidad de Granada, en España, es que diseñé el proyecto de investigación que da pie a la investigación etnográfica que ahora presento. Cabe señalar que, el diseño de investigación previo a la “salida” se fue modificando a lo largo de las siguientes fases del trabajo de campo (acceso, permanencia y salida); así como durante las etapas de redacción del relato etnográfico. Constancia de lo anterior ofrecen los diferentes escritos que sobre el tema he generado, hasta llegar a este momento de redacción (cf. Morales 2002, 2010, 2012, 2013, 2013a y 2013b). A continuación, explicitaré las maneras en que se realizó esta etnografía: Antes de “salir a campo”, durante la estancia en campo y al configurar la redacción del relato etnográfico (la tesis).

#### **3.4.1 Fase preparatoria**

En el 2005, en el marco de un convenio entre la Universidad Veracruzana (UV) y la Secretaría de Educación del estado de Veracruz (SEV), se autoriza mi cambio de adscripción laboral provisional de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) a la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Para ese momento, era miembro activo del Seminario de Estudios Multiculturales (SEM) de la UV y buscaba dar continuidad a mi trabajo de investigación para aprobar el segundo año del *Doctorado en Antropología y Bienestar Social*; el cual se tituló “Jóvenes Profesionistas Xalapeños: Un estudio descriptivo de la transmisión-adquisición de cultura, en culturas juveniles urbanas

actuales”. Sin embargo hubo diversas razones que me llevaron a cambiar de tema de investigación; por ejemplo en algunos sujetos de aquella primera investigación ya no vivían en Xalapa y tenía interés por abordar otro entorno social de jóvenes estudiantes universitarios. Además, al momento de la defensa del estudio señalado, se me formularon preguntas que me motivaron a cambiar la edad de los actores con los cuales trabajar.

Una vez que empecé a laborar en la UVI, y aún siendo docente de la UPV y de la facultad de Pedagogía en la UV, me interesó aplicar el marco teórico-metodológico que había desarrollado anteriormente en un estudio comparativo entre las “aspiraciones” de identidad profesional con las que ingresaban y con las que egresaban. En dicho estudio los sujetos de esas tres instituciones: la facultad de Pedagogía, la UVI y la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Rural de la UPV. La intención de ese partía de reflexionar acerca de la manera en que las identidades profesionales se configuran en los espacios y tiempos, que a la par de la escuela experimentan los estudiantes. Ante el hecho de que el trabajo que pretendía requería recursos materiales de los que no disponía, rediseñé el plan de trabajo por uno más concreto. Partí de estar interesada por la manera en que se construía la identidad del joven estudiante en un contexto específico: una de las sedes regionales de la Universidad Veracruzana Intercultural, la Huasteca. Dicho contexto coincidía con el mi primer trabajo de campo realizado al ingresar a la facultad de Antropología en el año de 1997, por esto, pretendía observar cambios culturales en lo que casi una década antes había registrado en un informe de campo sobre sus habitantes.

Como se puede apreciar, el diseño de mi trabajo era muy general y ahora considero “difuso”, aún así me permitió generar guías de entrevistas semi-estructuradas, de diversas sub-temáticas que yo concebía incluidas en lo más general de la construcción de distinción a partir de transitar por la Universidad, desde sus particularidades étnicas y de edad en sus estudiantes. Antes de llegar a Ixhuatlán de Madero en septiembre de 2005, pude pilotear mis guías de entrevistas con estudiantes de diversas facultades de Humanidades de la UV. En función de la facilidad que generaban las preguntas y temas incluidos en las guías realicé algunas adecuaciones aunque éstas no serían las últimas a lo largo de todo el proceso de investigación. Así, en general, lo que permaneció de aquel momento previo de trabajo de campo fue el interés por las prácticas y discursos de los

estudiantes en espacios no áulicos o tiempos de clase. De igual manera, persistió mi interés por observar aspectos de prácticas de culturas juveniles, experimentados y vividos por estudiantes universitarios, en mi caso concreto los y las estudiantes de la UVI.

### 3.4.2 Fase de trabajo de campo

Antes de salir a campo no dimensioné del todo que la universidad que se creaba era “nueva” en cuanto a su modelo educativo aunque a la vez ésta era parte de una estructura convencional de escolaridad. Por lo anterior, con la sede regional de la universidad intercultural que se aperturó para atender a población que de otra manera difícilmente hubiese podido ingresar y permanecer en algún tipo de aula universitaria, se configuraba un nuevo tipo de estudiante universitario, producto de la creación de las universidades interculturales en el país. Por ello, me pareció relevante conocer las motivaciones de ingreso a ésta, de actores generalmente excluidos del sistema escolar nacional, rebasando con esto los años de escolarización de sus padres y de otros miembros de sus comunidades de origen. Especialmente me resultó pertinente identificar por qué “invertían” en estudiar tiempo y recursos económicos, sujetos que evidenciaban en sus prácticas la falta de recursos y que me hablaban de su pobreza. Lo anterior, lo complejizaba la idea revisada en el segundo capítulo de esta tesis sobre el echo de que las universidades ya no posibilitaban a los sujetos la movilización social que éstos deseaban. Entonces me pregunté si desconocían esta realidad del desempleo de los profesionistas y de no ser así, qué esperaban les otorgará la universidad.

En el año 2006, al segundo año de haber empezado a funcionar la UVI de la sede regional Huasteca, me trasladé una temporada de trabajo de campo de un año. En ese tiempo me proponía observar a jóvenes estudiantes universitarios. Al estar en el lugar, entrevistarlos y convivir con estos estudiantes en sus espacios y tiempos, pude darme cuenta que las maneras en que este estudiantado había llegado a la Universidad eran distintas a las de los universitarios entrevistados en Xalapa por mí en el 2001 para el estudio de jóvenes profesionistas antes referido. Observé que los estudiantes de la UVI-Huasteca tenían en características familiares y étnicas particulares, además de haber sorteado diferentes obstáculos materiales para ingresar, permanecer y egresar de los diferentes grados escolares, como la falta de dinero para trasladarse al lugar donde se

encontraban las escuelas, pues éstas no estaban la mayoría de las veces en sus comunidades de origen y los habían enfrentado a hablar un idioma que no era el que se utilizaba en sus hogares y comunidades.

Por otra parte, desde que llegué a Ixhuatlán de Madero fui sujeto de la atribución de diferentes papeles por parte de los pobladores de la localidad y de los diferentes actores de la UVI-Huasteca. Aunque algunos ya los enuncié antes, acá retomo esa idea, para entender los roles que como etnógrafa también jugué en la sede Huasteca. Para empezar, algunos actores me pensaron como una nueva docente de la UVI. En ese mismo día en que había llegado para quedarme, algunos estudiantes me asociaron como pareja de uno de los docentes que había arribado a Ixhuatlán unas semanas antes, cuando había empezado el ciclo escolar. La figura de docente me abandonó al día siguiente, cuando me presenté ante el personal docente y administrativo para explicarles el motivo de mi estancia y el propósito de mi trabajo. Entonces, el director de la sede regional y otros docentes decidieron que lo mejor sería presentarme como investigadora ante cada uno de los grupos, pues ya había generado inquietud mi llegada y varios de los estudiantes pasaban a la dirección preguntando quién era yo. El director y yo pasamos por cada uno de los salones, él les explicó a los estudiantes que estaría un tiempo realizando un trabajo de investigación, similar a cuando ellos iban “a campo” por sus propias investigaciones. Yo al pasar a los salones les pedí su apoyo para conocer sus historias entrevistándolos, a lo que algunos estudiantes varones accedieron en esos primeros días.

El semestre de mi llegada me convertí en una especie de observadora no del todo participante de la vida escolar formal, pero esto era relativo; ya que al ser pareja de un docente era muy claro que participaba de esa manera de la vida de esa comunidad a la que me integraba y que era la UVI-Huasteca en el 2006. En esos meses entrevisté a treinta estudiantes de la primera y segunda generación. Aprendí a distinguir a los de la primera generación y de la segunda. Me relacioné con el personal prestando ayuda en distintas actividades, aunque me centré en permanecer con los estudiantes. Poco después, logré acercarme a las mujeres estudiantes, quienes en un principio se mostraban reticentes a aceptarme. Asimismo, entablé relaciones con algunos de los habitantes de la localidad. Cuando sentí que era parte del entorno que estudiaba, me refiero a cuando percibí que mi papel fue aceptado y no cuestionado como parte de los

actores de UVI-Huasteca y de la localidad, revisé los productos de la observación participante, mi diario de campo y las entrevistas que había estado grabando. Los primeros análisis apuntaban a la necesidad de aportar mayor concreción al propósito de mi investigación, y en particular a mi estancia en el campo.

Así, identifiqué como propósito sustancial comparar a los sujetos que habían transitado a la vida adulta a partir del “rito de paso” que implicaba acceder a la Universidad, respecto de sujetos que no hubieran transitado a una formación profesional. Por ello, diseñé un guión de entrevista para los padres de los estudiantes, quienes serían los sujetos de comparación con los estudiantes. Para aplicar estas entrevistas, seleccioné una muestra de estudiantes a los que observaría más en particular, y con los cuales visitaría, platicaría y conviviría con sus familias. Así se buscó existiera el mismo número de estudiantes de cada licenciatura, de cada grupo, de cada etnia, que fueran hijos de familia y sobretodo que estuvieran dispuestos a permitirme conocer a sus familias y acompañarlos en sus actividades cotidianas. Mi interés por entrevistar a los padres era conocer sus percepciones respecto a la fundación de la universidad y al hecho de que su hijo o hija se encontrara en ese momento estudiando en ella; así como, la manera en que habían dejado de ser jóvenes y se habían convertido en adultos.

A la par del (re)diseño de investigación, empecé a participar como docente de los dos grupos de segundo semestre de la UVI, el de la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable y de la Licenciatura en Gestión y Animación Intercultural, a partir del segundo semestre. La experiencia anterior, y las visitas a varias comunidades de las que son originarios los estudiantes, me permitieron conocer los esfuerzos por permanecer y generar una trayectoria escolar por parte de los alumnos de la UVI-Huasteca; esto es, “la descripción de la evolución cuantitativa y formal del tránsito de los estudiantes por la institución, a partir de considerar su trayectoria en términos de calificaciones, aprobación y reprobación, regularidad e irregularidad, abandono y deserción, lo cual permitirá en un primer momento, por la vía de indicadores, caracterizar cuantitativamente su expresión particular “ (Chain Revuelta, 2003, s/p). No obstante, también pude conocer los motivos de las familias para “apoyar” en la escolarización a sus hijos, las maneras en que estaban viviendo la experiencia de tener un hijo estudiando en una Universidad y las expectativas que esto configuraba.

El hecho de ser docente y tutora de algunos de los equipos de investigación me permitió acercarme a estudiantes que al momento de mi llegada me habían pasado inadvertidos. Con estas nuevas experiencias, las cuales se habían intensificado mi convivir con los estudiantes, debido a que los tutores y los tutorados, de acuerdo a la visión institucional realizaban muchas actividades escolares juntos, como la realización y revisión de proyectos de investigación. Con esta experiencia pude ampliar mi muestra de estudiantes y sus padres, quedando en: 13 padres entrevistados y 35 estudiantes entrevistados de un total de 101, mismos que formaban la comunidad estudiantil de las dos primeras generaciones. A continuación se agrega un cuadro con los datos principales de una muestra parcial de estudiantes entrevistados.

Muestra de cuadro de informantes entrevistados (ordenado cronológicamente)

	Sexo Masculino=M Femenino=F	Edad	Carrera/ semestre	Vive en Ixhuatlán en la semana	Lugar en que fue entrevistado	Día de la entrevista	Carrera que hubiera querido estudiar
1	M	21	DRS/ 3ero	A veces, pero en sí no paga casa acá	En la calle, entre el jardín de niños y la UVI	20/sep/06	medicina
2	M	30	DRS/ 3ero	no	En el salón de clases de él	21/sep/06	Derecho
3	M	19	GAI/ 3ero	Sí con su familia	En el patio de casa de Ruby que vende comida y aguas a la comunidad UVI, junto a la escuela	28/sep/06	Derecho
4	M	22	DRS/ 3ero	Sí, renta con Doña Siri	En el salón de cómputo	29/sep/06	Derecho
5	M	23	DRS/ 3ero	Sí	En la "jardinera" que remata unas escaleras que suben a la UVI y llegan frente al casino, que está junto a la escuela	11/oct/06	Contador Público
6	M	19	GAI/ 1ero	Sí con su familia	En la azotea de mi casa, un domingo, frente a mi cuarto	15/oct/06	¿?
7	M	35	GAI/ 3ero	Le prestan una casa en Ixhuatlán	En su salón	17/oct/06	Derecho
8	F	20	GAI/ 1ero	Ixhuatlán de Madero	Pasillo UVI, frente al salón de GAI 3ero	17/oct/06	Enfermería
9	M	22	GAI/ 3ero	Va y viene todos los días	Pasillo UVI, frente a su salón, en dos días pues pasaba su camioneta y no podía quedarse más	18/oct/06	Medicina
10	M	22	GAI/ 1ero	Ixhuatlán de Madero	Patio, restaurant, casa de Ruby	19/oct/06	Antropología
11	M	18	GAI/ 1ero	Ixhuatlán de Madero	Patio, restaurant, casa de Ruby	19/oct/06	Contador Público
12	F	19	GAI/ 1ero	Ixhuatlán de Madero	Pasillo UVI, remate de primera quicio para bajar a la calle	24/oct/06	Maestra

13	M	33	DRS/ 3ero	Va y viene en su auto	Pasillo UVI	Oct/06	Estudió leyes en UV-Xalapa
14	M	20	GAI/ 1ero	Ixhuatlán	Escaleras, pasillos y salón UVI, en dos días	22/nov/06	¿?
15	F	19	GAI/ 1ero	Va y viene todos los días	Patio, restaurant, casa de Ruby	23/nov/06	Maestra
16	F	18	GAI/ 1ero	Va y viene todos los días	Patia, restaurant, casa de Ruby	28/nov/06	Maestra/ Derecho
17	M	20	DRS/ 3ero sin terminar	Va y viene	Frente al casino, que está frente a la UVI (que remodelan), en las gradas o bien remate de escalera	5/dic/06	No quería estudiar
18	F	23	DRS/ 3ero	Va y viene	En el pasillo de la UVI	5/dic/06	Ingeniería
19	F	19	DRS/ 3ero	Ixhuatlán	En el patio de la casa donde es pensionada	6/dic/06	¿?
20	M	19	DRS/ 3ero	Ixhuatlán	En el patio de la casa en que rento, frente a otros cuartos	6/dic/06	¿?
21	M	22	GAI/ 3ero	Ixhuatlán	En el salón de las computadoras, olvidé guión y libreta, así que use el archivo digital	7/dic/06	Maestro
21	M	20	GAI/ 1ero	Va y viene	En las escaleras que bajan a unas letrinas frente a la UVI y el jardín de niños.	11/dic/06	Ing. Agrónomo
22	M	20	DRS/ 3ero	Ixhuatlán	En el remate de las escaleras que llegan a la UVI	11/dic/06	Derecho
23	F	20	GAI/ 1ero	Ixhuatlán	Escaleras que dan a letrinas frente a UVI y jardín de niños	12/dic/06	¿?
24	F	18	GAI/ 1ero	Va y viene	Escaleras que dan a letrinas frente a UVI y jardín de niños	12/dic/06	maestra
25	F	20	DRS/ 3ero	Ixhuatlán	En mi casa, en mi cama	13/dic/06	Contaduría
26	F	21	DRS/ 3ero	Ixhuatlán	En el remate de las escaleras	14/dic/06	Pedagogía

Fuente: Datos obtenidos en el trabajo de campo

La información producida me llevo a (re)definir el rumbo de mis registros, pues una vez más me veía imposibilitada a estar en más de una localidad viviendo; por ello, la comparación de ritos de paso se volvió imposible. Por otra parte, me pareció que era mucho más importante enfocarme en dar voz y aportar sentido a lo que para estos sujetos significaba la UVI-Huasteca, los motivos para ingresar y permanecer pese a las dificultades que experimentaban a cada momento.

La última fase de mi trabajo de campo fue en el tercer ciclo escolar de existencia de la UVI-Huasteca. En este periodo continué mi labor como tutora, aunque ya no fui docente, participé en la realización y desarrollo de diversas actividades académicas.

Además, suplí durante unas semanas a una docente de la tercera generación que estuvo fuera por gravidez. Ese tiempo pude convivir y observar la dinámica que se estaba gestando conforme aumentaban los grupos, aunque no los estudiantes; así como, con la llegada de los nuevos docentes y la unificación de las dos licenciaturas en una sola, la de Gestión Intercultural para el Desarrollo (GID), con el consiguiente cambio en la estructura curricular. Debido a que los cambios señalados apenas empezaban a generarse, no están incluidos en el trabajo etnográfico realizado, si acaso son mencionados cuando es pertinente para el desarrollo del mismo. De manera posterior, al haber dejado de vivir en Ixhuatlán de Madero, regresé dos veces más, una como docente de un curso intersemestral y otra para entrevistar a los estudiantes de la primera generación, unas semanas antes de que egresaran. Además, con varios de los estudiantes he continuado comunicándome y por ello conozco información de quiénes han logrado acceder a un empleo producto de sus estudios en la UVI; esto es la minoría de los estudiantes de esas dos primeras generaciones. Al menos así lo han expresado los egresados con los que he mantenido contacto. Para ejemplo de lo anterior, del grupo de GAI de la segunda generación seis estudiantes tienen trabajo por contar con un certificado universitario, con enfoque intercultural, pero cuatro son empleados de la misma UVI.

### 3.4.3 Fase de análisis

Finalicé la etapa de trabajo de campo por considerar que la información que obtenía para los fines que concebí para esta tesis, ya empezaba a resultar redundante. Dejé mi cotidianidad en Ixhuatlán de Madero a finales de 2007. En ese momento el permiso para mi cambio de adscripción laboral estaba por finalizar y debía dedicar tiempo a la transcripción de las entrevistas. Asimismo, por mi interés de adelantar en la redacción de esta tesis en el tiempo previo a mi re-inserción profesional en la Universidad Pedagógica Veracruzana. A principios de 2008 comencé la revisión de los datos obtenidos/construidos e inicié el primer intento de clasificar y ordenar lo que había sido la “situación de campo”. Entonces, empiezo el desarrollo de los primeros escritos para describir “en profundidad” la experiencia etnográfica. Para lo anterior, regreso a las “nociones sensibles” que me orientaron teóricamente antes y durante las fases primigenias; considerando que debía profundizar en la reflexión teórica y en algunas

categorías e ideas. Especialmente empiezo mi revisión a los estudios interculturales y de lo cultural.

A partir de la (re)organización de mis datos estimé que la premisa básica de mi trabajo debería versar sobre un abordaje a la vida estudiantil universitaria, en un contexto rural e indígena particular, de reciente creación; con ello generé la siguiente proposición orientadora del argumento central de este estudio, misma que ya he citado antes en esta tesis:

Si la educación superior pública e intercultural es un servicio nuevo en el poblado de Ixhuatlán de Madero, Veracruz, México, entonces los sujetos a los que atiende son nuevos universitarios. Por lo tanto cabe preguntarse por las experiencias y los sentidos que tiene la universidad para estos nuevos estudiantes, así como para sus padres. Lo anterior, para entablar una comparación de los sentidos y expectativas de la educación, entre el discurso institucional y el de los usuarios del servicio educativo superior, caracterizado en este caso por los estudiantes y sus padres. (Morales, 2009, p.?)

No obstante, conforme adelanté en la configuración de la temática observé que, más allá de los esfuerzos para vivir con éxito o con fracaso académico una trayectoria escolar planificada desde el Estado; era necesario y relevante identificar aspectos de la dimensión socio-cultural regional que generaba este encuentro de diversidades (por grupo étnico, género, edad, nacionalidad, idioma, etc.) vía el sistema escolar. Por ello, mi relato etnográfico no se centraría en dar cuenta de los logros académicos (o la falta de ellos) de los actores estudiantiles. Más bien, me propuse poner el foco de atención en describir y analizar lo que acompaña de manera paralela el transitar por la vida escolar. Por lo anterior, el propósito de este estudio etnográfico sería describir las rutas que han permitido y permiten la escolarización de los estudiantes de la UVI-Huasteca, para analizar/interpretar desde la perspectiva teórica de los estudios: de lo cultural, de jóvenes e interculturales. Como estos sujetos “usan” la apertura de un espacio institucional-escolar intercultural, para intentar realizar diferentes finalidades que dan cuenta de los motivos de su acceso y permanencia en la UVI-Huasteca.

Para llevar a cabo el primer propósito de esta investigación, de mostrar mediante una “descripción profunda” las maneras en que los estudiantes que ingresaron en la primera y la segunda generación a la UVI-Huasteca experimentaron su inserción a la vida escolar, fue necesario (re)organizar la información. Así, se construyeron dos preguntas

generales para orientar el relato etnográfico: ¿cómo se gestó el interés por acceder a la educación escolar?, ¿cómo son las rutas que se experimentaron/desarrollaron para lograr el acceso y permanencia? Además, la información registrada en el diario de campo y a la derivada de las transcripciones de las entrevistas a padres, maestros y estudiantes fue sometida a un proceso de clasificación. Para lo anterior generé sesenta códigos, a partir de ingresar toda la información en una unidad hermenéutica en el software ATLAS.TI. Estos códigos fueron posible generarlos después de revisar las guías de entrevista y de observación (etic); así como con los discursos y prácticas emic registradas. A la par se agruparon los códigos dentro de seis categorías maestras, que fueron el génesis de cada uno de los apartados en los que se dividiría más adelante este relato etnográfico. Estas categorías son: 1) Caracterización general, 2) Trayectoria previa (a la UVI) del estudiante, 3) Ingreso a la UVI, 4) Permanencia en la UVI, 5) Vida paralela a los tiempos netamente escolares, y 6) Esbozo de proyección de futuro laboral.

Con el ATLAS.TI fue posible asociar los códigos a la información que era registro escrito. Posteriormente, los fragmentos de los registros codificados fueron relacionados con categorías. En paralelo, se generaron mapas conceptuales que mostraban las relaciones entre los códigos y categorías ya organizadas. Previamente, al momento de generar los códigos y categorías, se redactó una explicación de lo que contendría cada una. Así, se generaron archivos con los fragmentos (re)organizados de la información y con éstos se fueron generando nuevos mapas conceptuales que organizarían el relato. Para éste, se pensó como necesario ir señalando la manera en que se conocía la información, si es que había generado alguna inferencia de mi parte, el tiempo y contexto en el que se había obtenido o al que hacía referencia el sujeto que se citaba. Todo lo anterior generó una estructura de la información en la que se “vertió” la descripción profunda.

Este informe fue sometido a una nueva revisión y reflexión, a partir de la elaboración de diferentes artículos y ponencias (Morales, 2013, 2013a y 2013b), para hacer explícitas las categorías teóricas y su desarrollo que habían acompañado el proceso al momento del diseño de investigación, al estar realizando el trabajo de campo y al redactar diferentes textos sobre (y desde) los datos obtenidos/construidos. Para este proceso de una explicitación del discurso etic, en diálogo con conceptos teóricos que permitían interpretar y ahondar en lo que se refiere a la información obtenida vía una metodología

cualitativa; y, valga la redundancia, interpretada con una perspectiva cualitativa, dando la principal atención a las maneras de hacer/usar de los sujetos un espacio institucional, desde sus particularidades culturales como colectivo humano inserto en un espacio emergente.

### ***3.5 De las maneras de analizar el relato etnográfico***

Esta investigación etnográfica me permite hacer una reflexión sobre la importancia de esta metodología para la producción de conocimiento de cualquier entorno social. Por ello, concibo que más allá de lo que este relato pueda aportar desde la perspectiva de quien esto redacta, el escrito contribuye como un documento de primer orden, aunque con cierto sesgo cultural, para comprender el mundo social de los estudiantes pioneros de un tipo de universidad del siglo XXI. Ésta visibilizaba la intención de una relación “distinta” (al menos a la del siglo anterior) entre el Estado y los pueblos indígenas, así como, con la población rural. Dado lo anterior, y sin profundizar en las discusiones del tipo de nueva relación que surge, ni de las intenciones de la misma, me parece necesario identificar desde las herramientas que aporta la investigación cualitativa, comprensión a los intereses/motivos/usos que se configuran en esos intersticios (instituciones educativas). Sin perder de vista que este estudio es posible por la institucionalización de un multiculturalismo en la educación superior, que da como resultado la creación de una Universidad, en un contexto específico caracterizado por la marginación de sus miembros, que a su vez son integrantes de alteridades étnicas autóctonas. Y es que, el medio rural e indígena veracruzano, particularmente el del norte del Estado, está caracterizado por diversos procesos sociales, económicos, culturales, históricos; los cuales, hablan de relaciones particulares de exclusión, marginación, discriminación, desconexión e inequidad; y a la vez de procesos de sobrevivencia, resistencia y tradición específicos.

A fin de proponer “un nuevo planteamiento etnográfico que evite el encierro a situaciones restringidas, y el aislamiento en relación con una concepción social más amplia” (Bertely, 1994, p.2), se definieron en el capítulo anterior herramientas conceptuales para dilucidar lo que “son” los mundos de vida de padres, alumnos, profesores y grupos comunitarios de referencia, involucrados en el campo educativo que

configura la UVI-H. La anterior estrategia metodológica privilegia la reflexividad de dichos actores; es decir, cómo ellos mismos clasifican, dotan de sentido y (re)significan en la cotidianidad a través de sus prácticas y discursos su experiencia de acceso al sistema escolar. De esta forma el marco metodológico suscribe la relación agencia-estructura, táctica-estrategia, a través de procesos de observar la vida de los sujetos como inserta permanentemente en procesos de postproducción, que (re)convierten lo planificado y generan rutas de acceso a la escuela, con expectativas específicas.

A continuación realizaré una descripción de las maneras en que accedieron, permanecieron, experimentaron el ingreso a la educación superior los estudiantes que se inscribieron en la primera y la segunda generación de la UVI-sede regional Huasteca. A estas maneras las identificaremos como rutas de apropiaciones particulares, ante una estrategia<sup>10</sup> (De Certeau, 2010) de ampliación de la cobertura educativa superior, con pertinencia cultural; esto es, llevar escuelas universitarias a espacios geográficos alejados de los centros urbanos en que se han desarrollado tradicionalmente éstas y, además, bajo el enfoque de las Universidades Interculturales<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> “La estrategia postula *un lugar* susceptible de ser circunscrito como *algo propio* y de ser la base donde administrar las relaciones con *una exterioridad* de metas o de amenazas” (De Certeau, 2010, p.42) por ejemplo las instituciones escolares y, por mencionar una creación que aquí interesa, los estudiantes.

<sup>11</sup> “Las universidades interculturales estarán abiertas a todos, aunque predominantemente atenderán a indígenas por los lugares en los que se ubiquen... La oferta educativa se desarrolla a partir de las necesidades y de las potencialidades de desarrollo de la región. Asume la orientación del currículum flexible. Prevé la existencia de licenciaturas y de salidas laterales (profesionales asociados). Es dinámica; no satura el mercado de trabajo regional y modifica frecuentemente su oferta. Consciente de que no existen en la región mercados de trabajo tradicionales, forma en competencias para el autoempleo individual y colectivo.” (Schmelkes, 2003, p.5-6).

## Capítulo 4. Caracterización inicial de los jóvenes universitarios de la UVI-Huasteca

El propósito de este capítulo es proporcionar elementos para identificar a las comunidades y a los grupos domésticos a los que pertenecen los estudiantes que ingresaron en la primera y segunda generación. Con ello, entre otras cuestiones, se señalará si sus padres o abuelos migraron de otra comunidad para establecerse en la que ellos habitan y/o nacieron, los trabajos que realizan y con los que se mantienen los integrantes del grupo doméstico, así como los principales factores que identifican les generan problemas a sus familias, las lenguas que hablan y el número de hijos/hermanos. Lo anterior servirá para poder comprender que el hecho de haber egresado del bachillerato no implicó que los habitantes de la Huasteca Veracruzana se volcarán a inscribirse a la UVI, sino que existen rutas específicas de sujetos, de estudiantes y sus grupos domésticos que optaron por esta forma de vida, la escolarización, ante otras posibilidades señaladas por los mismos sujetos.

La sede regional Huasteca de la Universidad Veracruzana Intercultural, desde su diagnóstico se proyectó como una institución que daría cobertura de educación superior a estudiantes de los municipios vecinos al que se eligió para su instalación, Ixhuatlán de Madero, en la cabecera municipal que lleva el mismo nombre; se identificó a la región como “intercultural” al existir más de un grupo étnico establecido. Los estudiantes en los que centraré esta investigación pertenecen en su mayoría al municipio de Ixhuatlán de Madero, diez de los quince; tres más son del municipio de Tlachichilco, otros tres del municipio de Chicontepec; y uno del municipio de Tantoyuca. Este último municipio es el único que no pertenece a la región denominada Huasteca Baja, como los otros tres, sino a la Huasteca Alta. De los cuatro municipios, tres están considerados por el Consejo Nacional de Población (CONAPO) como municipios con *muy alta marginación*, sólo Chicontepec aparece con *alta marginación*, de acuerdo a los

indicadores que este consejo señala<sup>12</sup>. Lo anterior es otra de las razones por las cuales se instaló una de las cuatro sedes regionales de la Universidad Veracruzana Intercultural en la región, intentando revertir este índice de marginación, a partir de profesionalizar a los jóvenes y evitar que emigraran al egresar del bachillerato.

En la siguiente tabla se señalan las localidades de las que provienen los estudiantes que conforman la muestra de esta investigación; asimismo, el municipio al que pertenece cada localidad y al número de habitantes que el censo del INEGI 2005 reportó para las mismas, las edades, las lenguas<sup>13</sup> y los sexos de la muestra de estudiantes entrevistados (cfr. tabla 2).

Tabla 2: Localidades por municipio, habitantes, edad, lengua y sexo.

Municipio	Localidades	No. de habitantes	Edad	Lengua	Sexo
Chicontepec	Chicontepec de Tejeda	4317	20	Español	Hombre
	Postectitla	330	21	Náhuatl	Mujer
	Tlacolula	2306	22	Náhuatl	Hombre
Ixhuatlán de Madero	Ixhuatlán de Madero <sup>14</sup>	1262	19	Español	Mujer
			20	Español	Mujer
			19	Español	Hombre
			19	Español	Hombre
	Oxitempa	239	20	Español	Hombre
	La Reforma	328	20	Náhuatl	Hombre
	Llano de Enmedio	1107	21	Náhuatl	Hombre
	Tlachiquile	498	26	Náhuatl	Mujer
Cruz Blanca	351	22	Otomí	Hombre	
Tepozuapan	196	20	Español	Mujer	
Tantoyuca	La Estanzuela, Aquiche	678	19	Tének	Hombre
Tlachichilco	La Mina	165	19	Tepehua	Mujer
	Apetlaco	274	20	Náhuatl	Mujer
	Tierra Colorada	622	20	Tepehua	Hombre

Fuente: Datos procedentes del trabajo de campo.

<sup>12</sup> Información consultada en el Sistema de Información Municipal. Cuadernillos Municipales del Gobierno del Estado de Veracruz. De los municipios de: Chicontepec, Ixhuatlán de Madero, Tantoyuca y Tlachichilco.

<sup>13</sup> Todos los estudiantes entrevistados que hablaban alguna lengua originaria, además de hablar ésta hablaban español, por razones de espacio en la tabla únicamente se pondrá la lengua originaria en el caso de los bilingües y el español para los monolingües. Además, es necesario señalar que los hablantes de lenguas originarias contaban con distintos grados de bilingüismo, según ellos mismos me comentaron.

<sup>14</sup> Cuatro estudiantes son originarios de la localidad Ixhuatlán de Madero.

## 4.1 Originarios de...

“Mis papás son originarios de Llano de Enmedio, ahí se conocieron, posteriormente se fueron vivir a México” (EHDRLL1)

A continuación se identifica la diversidad cultural organizada al interior de las comunidades y la región, así como rasgos de las diferencias étnicas respecto a la pretendida cultura mestiza o nacional. Las localidades en donde nacieron la mayoría de los estudiantes de la UVI-Huasteca que ingresaron en sus dos primeras generaciones, están insertas en lo que se denomina Huasteca Baja Veracruzana, aunque también hubo estudiantes que provenían de lo que se denomina Huasteca Alta y del estado de Hidalgo. En todas las localidades señaladas en la Tabla 2, los habitantes se comunican en más de una lengua, esto es español y alguna lengua indígena como: tének, otomí, tepehua y náhuatl. Aunque en algunas localidades ya son más bien los adultos mayores, así como, los padres y los abuelos de los estudiantes quienes hablan lenguas originarias; por ello, ciertos estudiantes que han crecido en estas localidades identifican algunas palabras e ideas pero no se consideran a sí mismos hablantes de lengua indígena alguna. Existen comunidades en donde, además del español y de alguna lengua indígena de las antes mencionadas se habla otra. Por ejemplo, hay entre los estudiantes, especialmente entre los originarios del municipio de Ixhuatlán de Madero, quienes identifican a su papá como hablante de Náhuatl y a su mamá como hablante de Otomí. También, hay estudiantes que son únicamente hablantes de español y que identifican a su abuelo como hablante de una lengua indígena y a su abuela de otra. Asimismo, una de las familias visitadas sólo se comunicaba en lengua indígena y por decisión del padre no había televisión en la casa; sin embargo, todos, padres e hijos, eran bilingües; quien menos español hablaba, aunque sí lo entendía, era la madre de familia, situación similar observé en otras familias. La explicación que daban a la situación de que las mamás entendieran, pero no hablaran el español, era que “no sale o no ha salido” o que “le da pena”. No obstante, en esas familias estas mujeres en algún momento se habían dedicado al comercio o aún lo ejercían y por ello se puede inferir que practicaban más el español de lo que reconocían en sus narraciones. Lo anterior claramente nos muestra una forma de organizar la diversidad al interior de la cultura, a partir de asignar a las mujeres el papel de no hablantes de español y a los varones, por el contrario, posicionarlos como los encargados de ser bilingües. Esta distinción también tiene que ver con, como se verá más adelante los grados de escolaridad que posee cada sexo..

Los cambios socioculturales anteriores también reflejan una relación “diglósica, conflictiva y de dominación entre las lenguas nacionales y las minoritarias” (Hamel, 1988, p.321), que al estar inserta tanto en las prácticas e ideologías de los hablantes de una u otra lengua, como a través de instituciones; refuerza las percepciones asimétricas (entre lenguas indígenas y español), y dota de prestigio a la vez que vincula al español con experiencias más allá de la comunidad.

Sin embargo, el hecho de que sea una región multilingüe significa que en ella existe una diversidad de grupos étnicos, en donde los que son exclusivamente hablantes de español pueden adscribirse como indígenas o no, sin significar esto que no participen de alguno otro de los marcadores culturales e identitarios asociados a los distintos grupos étnicos que ahí radican. Así, un elemento que nos habla de esta particularidad y a su vez del intercambio en que ha transcurrido su existencia es el de las “fiestas”. Como un estudiante menciona:

(...) bueno un ejemplo claro de eso pues ora sí, los encuentros interculturales, que le llamamos en la escuela, se dan los rituales, porque las personas que son de habla otomí llevan a cabo rituales invitan a gente que es de habla náhuatl o tepehua, o sea siempre, siempre, en los rituales hay personas que hablan una lengua diferente, siempre o sea vas a un ritual tepehua vas a encontrar a nahuas, o un tepehua, o sea comparten eso... (EHGACB1)

Lo anterior no significa que todos los habitantes de la región sean creyentes y asistentes a las prácticas rituales y de sanación de la región, tales como el chicomehxochitl, el levantamiento de sombra o el día de muertos. Un caso concreto de lo expuesto lo ofrecen las personas que habitan estas comunidades y que se identifican con alguna religión, como los denominados evangélicos: “...somos evangélicos y...por ejemplo las tradiciones, las costumbres, los rituales, el baile y todo eso me limita porque no los puedo hacer...” (EMGAP1). De la misma manera que los practicantes de alguna de las religiones de la región no creen ni participan de los rituales, éstos han dejado de ser importantes para algunas personas no necesariamente vinculadas con una religión que prohíba su realización o creencia. Por ejemplo, los entrevistados identifican que los más jóvenes (diversidad manifiesta por edad y estilo de vida elegido) no sólo ya no participan de los rituales, sino que, como se señaló antes, no están interesados en comunicarse por medio de las lenguas indígenas: “No pues allá ya las costumbres ya no las realizan nadie ya han dejado atrás ... la lengua ya también, ya la mayoría no lo

hablan, hay unos que les hablas los chavos, los niños, (y ellos responden) hay qué dices yo no entiendo, o sea yo digo que sí lo entienden, se hacen” (EMGATL1).

Sin embargo, en los dos periodos de carnaval que me tocó presenciar en la zona, pude observar que una gran cantidad de niños<sup>15</sup> y jóvenes “jugaban”, esto es que salían a bailar disfrazados. Incluso el papá de un estudiante de la UVI-H señaló: “...muchos, como yo, ahorita no creen, pero ya después volverán...así me pasó a mí” (EPRI), esto al preguntarle su opinión sobre si los jóvenes estaban dejando de realizar el carnaval. También, pude observar que al llevarse a cabo el carnaval, los jóvenes de secundaria y bachillerato dejaban de asistir a clases e iban a alguna otra comunidad a “jugar”.

En el caso de las comunidades vecinas de Ixhuatlán de Madero, varios me comentaron que les gustaba ir a la cabecera municipal disfrazados; lo anterior en parte se explica pues ahí es donde estudian y ahí están sus amigos con los que salen a “jugar”. El solo hecho de salir a participar del carnaval no significa que crean en la deidad a la que se dedica este “ritual”, el tlacatecolotl. No obstante, sí registré que algunos estudiantes de la UVI-H comentaban que ya no salían a “jugar” porque, si un año lo hacían, después no podrían dejarlo de hacer durante siete años y que eso era “mucho compromiso”. Dado lo anterior, se puede observar que aún existen personas creyentes y practicantes de una ritualidad que es parte de un proceso de configuración de larga duración en la región, pues existe una cosmovisión particular, que los especialistas afirman es resultado de un proceso de sincretismo entre una religiosidad cristiana y otra de origen prehispánico mesoamericano, que inició con el arribo de los primeros conquistadores cristianos a la región (Cfr. Broda, 2009; Báez, 1998).

No obstante, como la misma Broda (2008) menciona respecto a la configuración de la cosmovisión y la religiosidad popular en México, este proceso se experimenta desde antes de la conquista y la colonia: “la religión prehispánica también era el producto de un largo proceso de transformaciones y de la reelaboración simbólica de sus creencias y prácticas” (pág. 11). Tema que nos permite reflexionar en estas prácticas culturales más como reflejos de procesos de hibridación (García Canclini, 1989) o tácticas (De

---

<sup>15</sup> Incluso los maestros y las maestras desde el preescolar llevan a los niños a participar del carnaval bailando (“jugando”) en las calles, en el horario de clases. Situación que no necesariamente es del agrado de los practicantes de religiones contrarias a estas creencias.

Certeau, 2010) ante la estrategia de querer imponer una sola religiosidad, en distintos periodos de la historia de este país y de la región.

Cabe advertir que, tanto profesores y estudiantes de la UVI-Huasteca opinaban que muchas prácticas relacionadas con creencias específicas de una religiosidad popular alejada de lo cristiano en la región Huasteca, más allá del carnaval, en situaciones cotidianas la mayoría de ellos y vecinos del lugar ya no las realizaban ni creían. Aunque sí habían visto a sus padres o abuelos realizarlas y creer. Al respecto vale la pena reflexionar, que los sujetos dejen de realizar ciertas prácticas de alguna cosmovisión no significa ya no creer en toda su narrativa, ni que ésta ya no esté vigente. Por el contrario puede pensarse que ésta está en proceso de hibridación o reconversión en función de lo que interesa a los mismos sujetos que la practican. Por ende, dejar de llevar a cabo determinado tipo de rituales puede deberse a variados motivos, lo que debemos resaltar de esto es la vocación de cierta práctica y discurso desde el enfoque intercultural en la UVI-H para “rescatar” estas prácticas culturales, valorarlas, promoverlas y con ello en parte buscar revertir los imparable procesos de reconversión y reapropiación en función de los nuevos actores y contextos coexistiendo, resistiendo. Y es que para resistir al poder, siguiendo a De Certeau (2010), muchas se requiere realizar escaramuzas y con ello transformaciones; pues también las formas del poder y los poderosos cambian. Sin embargo la mayor parte del tiempo en clase se iba en identificar y promover “nuestras costumbres”. Tal es el caso que ilustra la siguiente reflexión de un estudiante sobre una costumbre nahua:

Ya no es relevante de ofrendarle a la tierra este y lo mismo...el cómo se llama el de echarse o tomarse una chela en la cantina y no ofrecerle a la tierra, antes no, cosa que la gente que conoce la relación de la tierra con nuestra vida lo primero que hace es ofrendar en náhuatl...así como la tendencia es abandonar la lengua también la tendencia es abandonar estas prácticas este que tienen que ver con la relación que tenemos como seres humanos con la naturaleza con la tierra con el universo se pierde se está perdiendo (EHPAH)

## 4.2 Somos muy de escasos recursos...

“...somos muy de escasos recursos porque apenas y ni nos alcanza para estudiar, para comer a veces con carencias y pues es algo muy difícil ¿no?, no nos va tan bien” (EHDRTC1)

Un elemento más que comparten gran parte de las familias y localidades que hoy viven en la Huasteca Baja y Alta, con hijos que accedieron a la educación superior con enfoque intercultural, es la experiencia de hechos históricos similares de conformación y de despojo de tierras hacia las comunidades. En cuanto a tenencia de la tierra se refiere, existen: tierras ejidales, tierras comunales y tierras de pequeños propietarios. Asimismo, hay localidades que son tan antiguas como el proceso mismo de colonización por parte del imperio español, tal es el caso de Tantoyuca (Ariel De Vidas 2009) y otras que los papás y abuelos de los estudiantes entrevistados refieren que llegaron y formaron: “son los que lucharon para estar aquí, que esto antes era monte” (EMCL). Lo anterior se deriva de su necesidad de tierras para realizar su cotidianidad: tener una casa y poder llevar a cabo su reproducción como grupo; particularmente, a partir de su característico medio de subsistencia, el ancestral cultivo y cosecha del maíz y de otros productos autóctonos, originarios de lo que hoy se conoce como Mesoamérica. Ante la necesidad de un gran despliegue de energía física para poder lograr una milpa<sup>16</sup>, una táctica (De Certeau, 2010) también característica de la región para poder conjuntar la energía necesaria para la milpa es la que se conoce en nahua como “tequio” y en español como “mano vuelta”. Como algunos papás relataron, cuando ellos eran jóvenes cuando no podían pagarse “piones” (jornaleros) se juntaban con otros y entre todos hacían el proceso de siembra, correspondiente a más de una unidad doméstica:

trabajamos en la milpa pero o sea yo les invito cuatro me ayudan y luego cuando le toca él le ayudo, sí, si porque no tiene dinero con que pagar y también los otros compañeros igual, tons nos ayudamos, si y ya después ya vieron algunos, algunos vecinos también que si se podía hacer el trabajo más rápido así, y nos seguimos juntando, si hay juntamos casi, un grupo de diez... pus aquí todo el trabajo que se hacía, pus se hacía rápido, si, no, no le dejamos que se, se enyerbe mucho la milpa, si porque uno solo no puede o sea así ayudándonos no mas ... si, y sacamos buen producto, o sea buen maíz, con coa y machete... azadón, si, pus todos trabajamos o sea, y ahí, ayudamos ahí ayudamos pues todo lo que es para construir casa también, llevamos un tiempo de eso, ayudando construir casa... si, ellos venían a ayudarme y yo también voy a ayudar...(EPNE)

Estos campesinos en la actualidad han visto esta práctica disminuir, y migrar a sus jóvenes varones ante la falta de tierras para heredar, con lo cual se busca sustituir actividades de subsistencia, por ejemplo introduciendo la ganadería. Así, sea cual fuere la actividad que realicen, requieren de un espacio para su producción y reproducción

---

<sup>16</sup> Sistema de cultivo de maíz, en conjunto con otras plantas como jitomate, epazote, chile, calabaza, etc. Cuya finalidad es principalmente la alimentación de la unidad doméstica campesina, aunque una parte pueda comercializarse.

como grupo; por ello los habitantes de la región se han organizado y luchado de manera recurrente, lo que ha derivado en que muchas de las localidades sean de creación relativamente reciente:

(...) por mi abuelo antes estaban luchando por las tierras y entonces fue como un reparto agrario pero principalmente fueron las luchas que surgió, mi abuelo con todas las demás vecindades como Mesa de Calcota, Lechecuatitla, porque me parece que en Lechecuatitla, ahí vivían también ahí cerca de la Reforma, pero por eso que ellos querían las tierras ellos estaba luchando para eso se juntaron y formaron grupos, este intercalaron lo que son los menores los hijos menores, los hijos mayores y hasta los padres ¿no? y a las mujeres solteras, ellos se anotaron y después de eso conforme fueron ganando se empezaron a repartir todas las tierras, pero con los que se habían anotado y es lo que se formó el ejido más o menos (EHGAR1)

En general existe en la región una experiencia generalizada de lucha por el reconocimiento, la dotación o la expansión de tierras y territorios; o la pérdida de los mismos. Por ejemplo, un profesor de la UVI-Huasteca que nació en la Huasteca-Baja, al entrevistarlo narra que él tuvo que migrar a mediados de la década de los ochenta del siglo XX a la capital de Estado de Veracruz, Xalapa, por conflictos de tierras y cuenta: “emboscadas...que nos pusieron, que le ponían a la gente...pues me tocó una situación, una de ellas, y este pues este conflicto era apoyado por el cacique local...quienes daban dinero, les daban armamento a ... y porque históricamente ha habido un conflicto ahí con ... los inditos y .... la gente de razón” (EHPAH).

Es interesante percibir dentro del testimonio de este profesor, las categorías que otorga a la población indígena y a *la gente de razón* pues revela problemáticas conceptuales involucradas en “los términos de autodenominación y denominación por otros que pueden no ser correspondientes, y ello no representa sólo una cuestión de designaciones sino, también, de afecto” (Bartolomé, 1997, p.51). Además, hay un contraste entre el conflicto que se vivió por la tierra y los imaginarios de la migración en la comunidad, los cuales están asociados a las representaciones que hacen los grupos de los conflictos locales, las oportunidades de vida y sus aspiraciones de movilidad social.

No obstante, los entrevistados identifican al Registro Agrario Nacional (RAN) como el encargado de regularizar la tenencia y propiedad de las tierras, de dirimir conflictos; sin embargo, también como la instancia que ha generado reacomodos de localidades y en algunos casos ha generado inconformidades por la misma división instaurada y

legalizada, la estrategia del estado que convierte los referentes de los lugares por espacios enmarcados dentro del orden institucional:

la tierra antes, a mí a si tú te metes donde tú quieres, donde ves que hay monte bueno, te metes y nadie te reclama, pero horita ya no...ya no se puede, porque todo sea con papeles, aja, la gente todo esta emparcelado, y ya, sí, ya no se puede meter donde quiera ya, horita solamente en nuestra parcela, o hay que pedir terreno, este con un propietario, haber si prestan pa trabajar, y plantar..., sí, o si no hay que rentar también, hay que pagar, sí (EPBTL)

Pese a la memoria colectiva de lucha por la tierra y el territorio, en la actualidad, al menos para buena parte de los entrevistados inscritos en la UVI-H y de sus papás, estaba claro que su principal sustento no estaría en la tierra, pues “ya no hay” para repartir en los ejidos, ni en las comunidades y acceder a la compra de tierras no es opción para ellos:

hay mucho joven ya de edad pero, pero ya no les exigen a trabajar la faina porque, porque unas personas este de que trabajan la faina sí iban a trabajar, pero todos están queriendo su, su pedazo de terreno, para este, reclamarlo y horita ya no es tiempo, aunque hay juventud pero ya no, ya no se les exige que trabaja la faina porque este, porque ya la tierra se acabo ya no hay, las tierras se acabaron ya no hay, ya tiene, todos, el terreno ya todos, tiene dueño, y unos no son dejados piden también, quieren un pedazo de, de solar o un pedazo de parcela y las tierras ya no hay se acabaron (EPBTL)

Lo anterior no significa que estas unidades familiares descendientes de campesinos vayan a desaparecer, sino que la situación de supervivencia del grupo ha cambiado. Como se expuso antes, se organizó la propiedad, ya no hay tierras en las localidades y existen acaparadores. Además, ha aumentado la esperanza de vida y con ello el número de hijos, más competencia por las tierras, y si bien muchos parecen preferir emigrar, hay otros que –aunque quisieran quedarse– no tienen otra opción y han tenido que dejar de ser agricultores. Pues, los programas sociales del Estado nación han dejado de considerar dentro de sus prioridades el apoyo a esta forma de vida, la campesina, esto desde los noventa del siglo anterior la hegemonía de la política económica neoliberal las tierras. Los sujetos lo que observan es que las tierras no producen como antes, no se les deja descansar, se empobrecen y no hay dinero para comprar abonos:

Pus la tierra ya no se da, ya no quiere dar, es que se acabó el abono, si y como este, a veces, a veces este, escardamos con azadón, entons la tierra cuando llueve como ahorita, está ahí cayendo el aguacero se baja todo el abono, se baja sí, y aunque lo planta uno ya el chile ya no quiere ya no da, si, mejor este, más después ya cercamos un pedazo de terreno y compramos unos animalitos con eso a veces estamos trabajando (ETIT)

Para que sea redituable el trabajo como agricultor o como incipiente ganadero se requiere no fragmentar tanto las extensiones de tierras con las que cuentan las unidades domésticas de las comunidades. Lo anterior deriva en que se heredan generalmente las tierras a un solo hijo, por ejemplo así lo identifica un papá entrevistado:

“unos se van a quedar, si, unos se van a quedar pero los que tienen, como, como, yo tengo, pus mi hijo que está ahí y tengo los otros que viven en México, pero este, pus yo lo va heredar al que está aquí” (EPBTL).

El “emparcelamiento” ha implicado que algunos ejidatarios vendan y con esto se ha generado un acaparamiento de tierras por parte de personas generalmente dedicadas a actividades como la ganadería o algún tipo de monocultivo como el de la naranja, que pueden no vivir en la localidad ni en localidades vecinas. Fragmentando con ello a las comunidades, privatizando el acceso a los recursos como el agua y restando mano de obra para la realización de la faena<sup>17</sup> o tequios, en algunos casos el que compra las tierras en un ejido para poder mantener sus derechos sobre las mismas paga a alguien, un peón, así realiza las labores que le corresponden, lo cual cambia el sentido de la faena como trabajo “voluntario”<sup>18</sup> en el que participan los vecindados de la localidad. Sin embargo, los hijos no herederos de tierras deben buscar formas alternas de manutención, las cuales les podrían permitir acceder a la compra de tierras para cultivo, aunque esto es poco factible, por el tipo de empleos y salarios que tienen. Así como, por el tipo de destrezas para oficios y profesiones alternas al trabajo que han desarrollado desde niños y principalmente por la discriminación que experimentan. Por ejemplo, al emigrar generalmente sólo ingresan al sector servicios, algunos en ventas por su dominio del español, por el desconocimiento de saberes formales básicos y superiores (leer, escribir, matemáticas con el sistema decimal, uso y manejo de dispositivos electrónicos, etc.), por su estética expresada principalmente a partir de su vestimenta, aunque ésta no sea “tradicional”.

---

<sup>17</sup> La faena o tequio es una actividad que los miembros de una localidad realizan para el bien colectivo, generalmente se realiza un día a la semana convenido por todos y en grupo. Por ejemplo, la limpieza de calles, el mantenimiento en buen estado de las instalaciones con que cuentan, como las aulas de una escuela, incluso la construcción de las mismas aulas. Lo anterior derivado de que son espacios comunes a todos y de que no hay “empleados” por parte del Estado que se ocupen de éstas. En el caso de los ejidos, para mantener sus derechos los ejidatarios, están obligados a realizar faena, sino incluso pueden perder su tierra.

<sup>18</sup> Estrictamente no es un trabajo voluntario, pero ésta sí permite la relación cotidiana y permanente entre los ejidatarios, sea conflictiva o no esta relación. Este hecho nos permite reflexionar sobre la posibilidad de un triunfo del sistema capitalista neoliberal sobre otras organizaciones de la vida, pues sin un pago de por medio no hay reproducción de la vida (De Certeau, 2010).

Como contraste a la situación anterior, en un par de unidades domésticas de la muestra, en donde una característica es que ambos padres (me refiero a los varones de ambas familias) son adultos mayores que habían sido ganaderos y/o grandes productores de naranja cuya posesión de la tierra era la de propiedad privada, se había optado por vender o alquilar la mayor parte de las tierras para poder pagar los estudios de los hijos. En igual situación estaba un papá que había heredado un fragmento de tierra, en calidad de propiedad privada, que por encontrarse enfermo y sin recursos para utilizar el espacio lo rentaba y buscaba venderlo. En estas unidades domésticas a los hijos no se les había enseñado las actividades propias del agricultor. Lo anterior nos indica que no sólo por la falta de tierras es que los miembros de las unidades domésticas de la región estaban accediendo y permaneciendo en la vida escolar, como actividad alterna a la de campesino. No obstante, también había estudiantes que ya eran ejidatarios y estaban cursando una licenciatura en la Universidad Veracruzana Intercultural, pero, salvo en un caso observado, utilizaban para cría y engorda de ganado vacuno su terreno. Sin embargo, la gran mayoría no estaban en la situación anterior, pues más bien no tendrían acceso a tierras.

Retomando lo expuesto al final del apartado anterior podemos suponer que en parte, si se está dejando de *brindar con la tierra*<sup>19</sup>, esto se debe a lo que la falta de tierras y las nuevas actividades de subsistencia están generando. ¿A qué se resist? a la imposición y en este caso parece que es a dejar de existir, ante que a dejar de existir como campesinos. Ante este panorama la estrategia UVI-H permite la posibilidad de la permanencia en el lugar de origen, aunque en desvinculación con la práctica habitual de subsistencia. Lo anterior contrasta con lo que en las aulas era la búsqueda por la preservación de la cultura. Sin buscar averiguar el por qué de ciertas transformaciones o de algunas resistencias.

### **4.3 Bien nativos de aquí...**

“...son bien nativos de aquí, sí y se dedicaban primero pues cambiaban cuando este, cambiaban en el potrero, también cambiaban, ... sí sembraba frijol, maíz, chile y entonces este, en aquellos tiempos se daba el chile, chile grande, de ese...” (EPBTL)

---

<sup>19</sup> En ciertas ocasiones las personas en la región ofrecen un brindis a la Tierra regando un poco de alcohol en el suelo.

A pesar de la situación de escasez de tierras y/o de producción de las mismas, en su mayoría los estudiantes habían crecido observando a sus vecinos, abuelos, padres, tíos y hermanos dedicarse al campo, a ser campesinos, a sembrar maíz, cacahuete, pipián, naranja, chile, naranja y café, entre otros productos. Así, en algunos casos habían observado a sus papás abandonar los cultivos para autoabasto característicos de una economía campesina, pues según declaraban en la actualidad no resultaba redituable:

“...anteriormente mi papá este, como dice él, antes el campo daba mucho y, y le gustaba producir mucho maíz, pero era nada más para el autoconsumo, aja, y eso se ha dedicado desde niño” (EMDRA1).

De igual manera los habían observado tener otros oficios, tales como comerciantes y médicos tradicionales:

yo vendía alambre allá, me encargaban alambre, yo llevaba petróleo, llevaba este aguardiente llevaba en, en, en tanques, llevaba cazuelas, jarros en barro, tenía el burrito ese le cargaba yo cazuelas... de todo, nombre iba a ranchar y llegaba yo en la tarde como horita tenía amarrado ...allá, ..... tempranito a ranchar, como la gente ya me conocía, nombre este hay gente que se acercaba y no nomás a ver, a comprar, rapidito en un día terminaba vender mi sal, vender chile verde... también ella sabe hacer pan, íbamos a, a vender allá en las fiestas de todos santos, en las fiestas de, del doce de diciembre, no este, mis tiempos pasados, mis recuerdos, me, fue maravilloso, no, lo que, lo que pasa que yo todo el tiempo he tenido gastos, porque mi casa lo empecé, lo empecé hacer desde ochenta y dos (EPCA)

Entre otras circunstancias, debido a que el valor de los productos del campo no resulta redituable ni suficiente para la manutención actual de la unidad doméstica, a que “no hay tierras para todos”, y las que hay “no producen como antes”, los oficios que desempeñan los papás están diversificados y a veces alejados de los del agricultor de autoconsumo. Además, las experiencias de trabajo de los padres de los estudiantes empezaron cuando aún eran niños. En muchos casos, no sólo empezaron a trabajar, sino que asumieron la responsabilidad de mantener a su unidad doméstica, entre otras causas porque alguno de sus padres muere o enferma. Lo anterior se da, aún más si resulta que son el primogénito de su unidad doméstica:

mi papá empezó a trabajar creo que desde pequeño porque dice que mi abuelo tomaba mucho y cuando él apenas dice que apenas tenía 10 años él ya trabajaba en el campo, ... sí según él dice que ya mantenía a su familia, ya mantenía a su papá y su mamá y todos sus hermanos (EMDRM1).

Sin embargo no necesariamente sus primeras experiencias de trabajo son como campesinos, pues esto depende de que hayan sido el hijo que va a heredar las tierras del abuelo, a que alguien se las prestará o a que aún hubiera disponible espacio para ellos en el ejido en que nacieron al cumplir los 18 años. Aunado a la situación anterior, si la unidad doméstica requería dinero para enfrentar una enfermedad u otro tipo de “urgencia”, el primer oficio que ejercían no era el de agricultor, debido a los pocos recursos monetarios que estas actividades generan para el pequeño productor:

hubo un tiempo que mi abuelita se enfermó mi papá tuvo que trabajar por su cuenta, él estudió hasta la secundaria pero por su propia ...cuando mi abuelita se enfermó él fue a la ciudad de México a trabajar, estuvo allá como unos dos, tres años (EMGATE2).

Además de campesino, otros oficios que realizaban y/o habían realizado los papás de los estudiantes eran vaquero, paletero, albañil, obrero en la ciudad, carpintero, comerciante, taquero, plomero electricista, en la reparación de refrigeradores, empleado de alguna dependencia de gobierno, ganadero, panadero, músico, chofer de una pasajera, artesano, a la “grilla” (miembro activo de algún partido político), soldado, médico tradicional, mielero (apicultor):

...mi papá se dedica su pasión es la música ¿no? huapanguero, violinista, pero también le gusta la hace de todo: albañil, carpintero, electricista, panadero, campesino, de todo, ay de todo un poco ¿no?... (EMGATE2).

Es indispensable señalar que en el caso de las mamás, aunque también trabajan, generalmente lo primero que contestan los estudiantes o algunas de ellas al preguntarles es: “a las labores del hogar” (EMHA). Otras mamás desde el principio identificaban que en sí todas trabajaban en la cocina, pero también eran campesinas, comerciantes, panaderas, paleteras, molineras, preparaban y vendían comida, costureras, empleadas domésticas, acarreaban agua:

a veces mi mamá también lo ayuda con los trabajos a veces ella aunque tiene trabajo en la cocina dice “yo no nada más en la cocina voy a trabajar yo voy a ayudar también a tu papá” y a veces se va también a traer maíz o hay a veces que cuando voy a mi casa ella no está en mi casa siempre se va a la milpa, dice “te vas a quedar en la cocina yo me voy a la milpa” se va ella a veces con mi papá y sí siempre se ayudan con mi mamá y mi papá a veces le dice “ya no vayas conmigo no me ayudes dice tu trabajas en la cocina”, “no sí” dice “yo también te voy ayudar” dice “que también puedo” (EMDRM1)

El trabajo también puede ser analizado como parte de la socialización y la organización del aprendizaje en comunidades (Gaskins, 2010), en algunos entornos indígenas es común que los niños tengan labores productivas al interior de la unidad doméstica. En ese sentido, a temprana edad ya hay una diferencia significativa entre el trabajo que realizan según su sexo y el modo como, regularmente, las actividades de la casa son divididas ponderando roles tradicionales de género. Sin embargo, hay momentos en que se requiere que todos ayuden, por ejemplo cuando hay trabajo en el campo o cuando se tiene un negocio familiar.

De los diecisiete estudiantes de la muestra, únicamente dos papás habían tenido acceso a empleos que eran producto de su acceso a la educación formal, de manera permanente y dentro de la región. De estos dos, uno era maestro, hablante del náhuatl, nacido en el municipio de Chicontepec, que vivía y trabajaba como docente de Primaria en una comunidad en donde la mayoría eran hablantes de Otomí. Cabe recordar que, para ejercer como docente del medio indígena<sup>20</sup>, como una mamá de 39 años me comentó, (antes)

se recibía pa' maestra, si en aquel tiempo, ya de terminando secundaria uno si quisiera ya fuera maestra (EMCL).

El otro papá sí había estudiado la educación superior, en Poza Rica la licenciatura en Derecho y en el estado de Hidalgo, Ingeniería. Éste trabajaba de promotor de diferentes programas de gobierno. Salvo estos dos casos, en donde los padres podían mantener a sus unidades domésticas con el empleo que habían obtenido vía su profesionalización<sup>21</sup>, los demás se dedicaban a los oficios señalados, sin que los años de escolarización influyeran en el trabajo laboral que desarrollaban de manera cotidiana y permanente. Si la experiencia de escolarización poco ha marcado la experiencia laboral en el caso de los padres, ha sido menos en el caso de las mamás. En dos unidades domésticas en donde las mamás tenían más grados escolares cursados, una de ellas había llegado a terminar la educación media superior y la otra tenía iniciados los estudios de enfermería, en ambos casos sus principales fuentes de ingresos las basaban en el comercio.

---

<sup>20</sup> En México los docentes para el medio indígena se seleccionaban entre los jóvenes que terminaban la primaria y la secundaria, posteriormente, conforme se ha ampliado la cobertura escolar, se les ha solicitado el bachillerato y actualmente la educación superior. No obstante, en los noventa aún muchos de estos docentes al servicio con una instrucción escolar mínimo y ya ejerciendo se han capacitado.

<sup>21</sup> Además, en estas dos unidades domésticas se han dedicado a otras actividades, como por ejemplo la siembra de naranja y el comercio.

En otras unidades los papás habían tenido empleos y cargos en los que sí les exigían escolarización, o al menos cierta preparación a partir de cursos, pero éstos eran temporales y más por la baja escolaridad a la que se había podido acceder cuando eran niños. Por ejemplo, un papá me comentó que al haber apoyado en su campaña a un candidato a presidente municipal, cuando éste ganó para darle el cargo que quería le pidió su *curriculum* y como él tenía concluida la primaria y sí tenía papeles de los cursos que había tomado, lo pudo entregar y acceder al puesto:

lo pelié le digo “sabes que este, si quieren poner de auxiliar, yo no, no recibo administrativa de catastro, yo quiero ir al auxiliar de la sindicatura, porque sé me esto, se me lotro”, dice a “pero entregas tu curriculum”, “yo lo voy a entregar”, ya hice este, tengo mis copias ahí, eso sí lo tengo... Sí, este sí presenté dos, dos hojas, llenas de, de este mi curriculum, y este ahí si se dio cuenta que trabajos he hecho tons sí me aceptaron (EPCA)

Asimismo, en la mayoría de las unidades domésticas los hijos tenían alguna fuente de ingresos, con la que ayudaban a la economía de la unidad, tanto los que contaban con estudios superiores, como los que habían dejado los estudios en la secundaria. Aunque se abordará el tema con mayor profundidad más adelante, cabe resaltar que los hermanos mayores de las familias entrevistadas no sólo habían cursado algunos años de Primaria, como los padres, sino que en su mayoría ya contaban con este nivel escolar terminado, como mínimo. Al preguntarles a los estudiantes sobre los trabajos que habían desempeñado sus hermanos y hermanas y ellos mismos, señalaban: agricultor, vendedor, taquero, mesero, albañil, sacando grava en el río, en una paletería, en la molienda de café, haciendo pan, lavando autos, como obreros, chofer de pasajera, empleada doméstica, policía, en el ejército, maestro, vaquero, secretaria, ayudado en el negocio, atendiendo un cyber:

He trabajado, he hecho block, acarrear grava, piedra, he colado, trabajar en restaurante como mesero, ayudante haciendo tacos, ayudado a vender ropa en diferentes lugares como Santa María, Llano, Tlachi, Naranjo Dulce, Ixhuatlán y he llegado a ir hasta San Francisco (EHDRO1).

Para realizar estos trabajos, muchas veces estos hijos emigran: “mi hermana la mayor no estaba aquí ella, ella estudió en México en el CNCI, terminó de ahí se pasó a Monterrey tuvo trabajando en una tienda de SEARS” (EMGAIX2).

De hecho, en muchas ocasiones estos hijos ya no regresan a vivir a sus comunidades de origen, pues, aunque algunos lo intentan, no llegan a encontrar trabajos que les den el dinero suficiente para mantenerse, apoyar a sus papás y hermanos menores, y formar su propia familia. Por ejemplo, una estudiante narra la trayectoria de su hermano de la siguiente manera:

estuvo en Nogales, Sonora, y ya este se quiso regresar porque ya tenía hijos y tenían que ir a la escuela mis sobrinos y quiso, este decidió venir a vivir con, con mis papás y él es este es el que se dedicó este año a sembrar maíz; sin embargo, para el siguiente año el hermano se regresó a Nogales pues no le alcanzaba, “porque no le daba” (EMDRA1).

Como se puede identificar por lo hasta aquí relatado, estas son unidades domésticas campesinas pues para su subsistencia requieren tener diversificadas las actividades laborales a las que se dedican y requieren que más de un miembro trabaje; de hecho en la mayoría de los casos se precisa que incluso los niños más pequeños trabajen en conjunto con los adultos. Como menciona Gaskins (2010), se espera que los niños realicen actividades que tienden a facilitar el trabajo de los adultos y que “son parte del proceso de trabajo en el complejo habitacional desde el momento en que son capaces de entender las órdenes y caminar (...) A medida que aumenta su competencia, su participación se vuelve más central y más prolongada, hasta que, ya adolescentes, realizan el equivalente de trabajo de un adulto” (p.65).

La tienda, pues desde los últimos siete o seis años, bueno pero antes nos dedicábamos al comercio íbamos a vender a Tlachichilco, me acuerdo muy bien cuando éramos niños ¿no?, porque yo tenía como seis años, seis años que íbamos a vender a Tlachichilco cada ocho días. Pues, como no había mucho transporte la mercancía la cargábamos mi hermana, yo y mi papá, junto con mis otros dos tíos, vendíamos eh, tomate, chile ancho, sal y uno que otro producto que la gente adquiere en la semana (EHDRTC1)

Al igual que las dos características antes señaladas, se debe tomar en cuenta que para su subsistencia en su mayoría no han recurrido a aprendizajes derivados de experiencias escolares, y algunos han tenido que emigrar para aportar mayores recursos económicos a la familia. Esto último principalmente es válido para los miembros que han obtenido empleo a partir de una práctica previa de escolarización aunque no exclusivamente. En algunos casos ha emigrado un miembro, en otros la mayor parte de la familia. Asimismo, unos han emigrado dentro del estado de Veracruz, otros dentro del país e incluso algunos a los Estados Unidos de Norteamérica. Así, hay experiencias de migración por trabajo de padres e hijos. A continuación, como ejemplo de una

migración internacional, muestro el relato de una estudiante sobre la emigración familiar de su novio:

su papá está en los Estados Unidos trabajando, lo dejó a él desde no me acuerdo desde qué edad, pero desde chiquillo lo dejó y les mandaba dinero (EMGAIX12).

La migración nacional y familiar también está presente, como es el caso del testimonio de un estudiante de la UVI entrevistada, el cual regresó a vivir a la región para estudiar en la universidad a pesar de que los demás hermanos y su mamá ya estaban establecidos en la ciudad de México:

Mi otra hermana la que le sigue, este es, trabaja en una empresa donde fabrican tarjetas telefónicas eso, de ahí sigue mi hermano que trabaja este en una este en un taller de tornos y eso onde hacen, siguen mis otros dos hermanos que son soldados... todos en México (EHGACB1).

Según Arizpe (1978), al ser la migración un fenómeno claramente observable se han producido “una serie de generalizaciones” como explicaciones de su origen. En ese sentido, “la razón que más comúnmente se da para explicar este fenómeno es que la gente migra en busca de empleo” (p.9). Sin embargo, la migración resulta ser mucho más compleja que esto y se ubica “en el contexto de procesos mayores” que la autora analiza en este trabajo clásico al nivel de la comunidad: del ámbito rural e indígena al urbano; presentando “la naturaleza de la relación de la migración con los procesos sociales que la acompañan” (p.32).

La migración se convierte en una estrategia para la subsistencia de las unidades domésticas. Sin embargo, no todos los que han migrado lo han querido, ni a todos los miembros se les permite, pues saben que para los que se van es difícil regresar y existe el temor del tipo de prácticas que aprendan:

mi familia no me dejó emigrar, mi papá me dijo muy claro, tú no vas a ningún lado, prefiero sufrir trabajando ahí, y si quieres estudiar pues vas a trabajar pero a emigrar no, unos no regresan unos regresan borrachos con vicios, sí traen dinero, pero de que me va a servir el dinero si no te voy a ver por unos años, y de que voy a, de que va a servir que mandes dinero si yo lo voy a presumir no tú, pues no es mala la migración él mismo me lo decía pero tampoco quiero que te alejes de la familia (EHDRTC1).

Para algunos miembros de las unidades domésticas la migración permanente o por un tiempo es la única opción. Esa es la situación de las mujeres con hijos que han sido abandonadas por sus parejas: “él me dejó con, con cinco niños, ... yo me fui pa México

y dejé a mis hijos, y con mi mamá le digo yo me voy a ir a trabajar le digo este para salir adelante” (EMCL). Al igual que en el caso anterior, en algunas unidades domésticas en las que existen conflictos familiares, tales como violencia o alcoholismo, los integrantes también optan por migrar:

Pues veíamos que era mi papá ... que se iba de Pedro Infante llegaba muy saleroso y llegaba a golpear a mi mamá y un día que me encabrono me acuerdo que estaba yo tenía 10 años nos íbamos levantando y él iba llegando y de buenas a primeras que agarra el plato y sopas que se lo revienta y que le corta y que me encabrono y me le voy encima y con eso me dio una zarandeada otra vez y le digo a mis hermanas no es que no es justo que estemos así mi mamá nos da de comer y todo y mis hermanas escondidas y le digo no, más chicas, no es justo que estemos así ya estuvo suave, y con eso cuando yo salí de la yo iba que quinto, en quinto me corrió pero ahí me quedé, porque vivía mi abuelita y ya cuando pasé a sexto reprobé sexto y que me vuelve a correr...que me largo a Poza Rica allá donde vivían mis tíos (EPRI).

Si bien las migraciones pueden aumentar el poder adquisitivo de las unidades domésticas campesinas, también se les considera como negativas para la región y la familia, pues identifican que esta práctica separa a la familia y en algunos casos la desintegra: “pues no podemos negar que también la migración, ha tenido sus ventajas y desventajas, porque al emigrar la gente mejora el desarrollo de las comunidades ¿no?, pero hay también desintegración de este familiar” (EMDRA1).

En el caso concreto de los papás de la muestra, la emigración ha sido temporal e incluso refieren que han salido poco: “no he salido casi fuera” (EPNE), que prefieren estar ahí o que, para ellos si se “lucha”, sí se puede vivir bien estando en la región. Por ello lamentan que muchos jóvenes no quieren quedarse:

no dice tas anciano me dicen, a porque uno, uno de ellos que este va ir al contrato, este le digo, al contrato, fíjate que este hay trabajo orita también aquí le digo, tiene tiempo ... ponte trabajar tienes tu parcela, la parcela de tu papá y le digo ponte a trabajar, eh lo que yo hice le digo porque a mí nunca me gustó ir a ni siquiera a trabajar a la ciudad le digo, yo quise trabajar aquí en el campo le digo este no me gustaba trabajar fuera, hagan lo que yo hice eh, eh y ya le empiezo a contar mi historia, no me creen (EPCA).

#### ***4.4 Al trabajar ellas pues ya se dividen más los gastos...***

“al trabajar ellas pues ya se dividen más los gastos y entra más de cierta manera más ingreso a la casa y entonces se pretende y creo que así es, va a ver más entrada, vamos a estar tal vez en un mayor bienestar, económico porque social pues tamos bien” (EHGAIX1)

Como ya se mencionó, las unidades domésticas campesinas se fortalecen cuando más miembros de la familia pueden aportar recursos a la misma, y es a partir de una diversificación de empleos que se puede proporcionar ingresos, para la continuidad y supervivencia del grupo; incluso para que algún miembro estudie. Sin embargo, la mayoría de las veces estos trabajos se realizan porque no hay otras opciones, implicando que no siempre se encuentren, o perciban, satisfechos los sujetos con los oficios que realizan:

“yo digo que no ... porque yo digo que son empleos como que no sé, mal remunerados son bastante pesados largos” (EHDRL1).

Sin embargo algunos papás, a diferencia de la opinión anterior, mencionan estar contentos con su trabajo, “me gusta...es mi destino trabajar” (EMCL). No obstante, tanto padres como hijos identifican que a los papás no hubo quien los apoyara para intentar realizar otro trabajo. Aunado a lo anterior, señalan que existe una diferencia entre los trabajos que pueden realizar las mujeres y los hombres, por lo que algunos de ellos, como varones, tienen más libertad.

uno como varón ya se hace más responsable bueno también ellas, en lo económico tenemos la facilidad de trabajar y la mujer sí pero la mayoría de los trabajos son pesados, pero para trabajar en trabajos pesados ora si la mujer no los puede realizar, no tiene la suficiente fuerza se lastima, igual en tiendas lo puede realizar no es tan pesado, pero la mujer tiene menos libertad (EHDRO1).

Por el contrario, hay estudiantes que piensan que a las mujeres les es más fácil encontrar trabajo que a los hombres, aunque para ello deban de emigrar a las ciudades:

“...una mujer tiene más facilidad tendría se podría decir, me refiero a que es, a que en mi comunidad dicen yo voy a tal ciudad y encuentre trabajo doméstica ¿no? se les hace fácil” (EHDRTC1).

Fuera de esta distinción, en cuanto a la aportación económica para la subsistencia de la unidad doméstica se refiere, tanto hombres como mujeres deben apoyar. Así, para todos es igualmente identificable que cuantos más miembros participen mejor les va. Sin embargo, a pesar de que todos o casi todos estén trabajando, siempre puede haber situaciones que preocupen a la familia pues les restan recursos.

De hecho, un factor que precariza aún más la situación de algunas familias es la circunstancia de que uno o varios hijos estén estudiando; sea por tener que apoyarlos económicamente o porque pierden la parte que ese sujeto puede invertir en la unidad, al tenerla que dedicar a los gastos derivados de sostener sus estudios<sup>22</sup>. Al igual que la situación anterior, el hecho de que el padre o los hermanos que mantengan al grupo sean alcohólicos también genera preocupación y pobreza. Además del problema anterior, los entrevistados mencionan que, si uno o más miembros de la familia se enferman, también la unidad doméstica se puede ver afectada en su economía; en esos casos lo que palia la situación es que otro miembro de la familia se ocupe de los gastos:

Mi papá como está enfermo mi abuelito siempre lo anda trayendo a Xalapa una semana completa no trabajó y entonces por eso mi hermano puso dinero para todas las cosas que va a comprar para la semana y también me dio ... porque dice mi papá que “ya no voy a ir a la plaza” dice “no tengo dinero” dice, dice mi hermano “vete, vete, ma, vete a la plaza yo te voy a dar” y ya se fue y dice mi mamá dice “para tu hermana con qué se va a ir” dice “ah a ella le voy a dar aparte dice” (EMDRM1).

Lo anterior se debe a que los recursos con los que se mantiene el grupo provienen en su mayoría de oficios en los que no hay ningún tipo de prestación o seguridad laboral; incluso, como un entrevistado me explicó, no los consideran empleos:

“yo como pues, pues yo que trabajo con un empleo no lo creo sino que he trabajado como jornalero... es que yo empleos los considero como ser empleado de parte de una institución de gobierno” (EHDRTC1).

Así, por ejemplo, una unidad doméstica se percibe atravesando una crisis, porque la madre deja de trabajar para tener otro hijo:

“en lo económico cómo le diré pues horita está pasando como que estamos pasando por un momento de crisis con el niño y todo eso pues sí hay que reservar para todo y sí resulta a veces difícil” (EHDRLL1).

Por lo mismo, la mayoría a los oficios que desempeña los denomina como “pesados”, pues se requiere una energía física considerable para su realización y no tienen derecho a prestaciones como médico, seguro alguno de desempleo o a jubilación:

---

<sup>22</sup> Esto pese a tener becas, éstas las da el gobierno a los estudiantes para que se mantenga estudiando, sólo les pide mantener un promedio aprobatorio, comprobar la situación económica de la familia, solicitando el comprobante de ingresos de alguno de los padres y pidiendo al becario asista a pláticas o chequeos médicos regulares.

Mi papá es plomero electricista, bueno fue plomero electricista mi mamá pues es ama de casa pero este vende vendía licuados porque tenía una refresquería vendía tacos vendía carne de puerco, vendió pollo, de todo de hecho ... mi papá ahorita actualmente está enfermo ... pus orita no trabaja porque no puede hacer esfuerzos, trabajos pesados (EMGAIX12).

Como consecuencia, cuando algún papá con tierras ya está próximo a heredar su tierra a un hijo, sí piensa en jubilarse, en la mayoría de casos no será el Estado quien principalmente se ocupará de él y de los demás miembros del grupo que aún no puedan aportar recursos al mismo, sino el hijo heredero:

“un señor de aquí, ... porque estaba enfermo, pero yo pus yo voy, tovía trabajo porque me siento bien, todavía, pero ya pienso jubilarme, porque ya este, este enero, ... que viene yo ya voy a cumplir sesenta y seis años...” (EPBTL).

A menos que, como en escasos casos el padre cuente con pensión por parte del IMSS<sup>23</sup>, por ejemplo al haber pertenecido a alguna organización campesina, ya que los ejidatarios en las décadas de los setentas y ochentas pudieron obtener este beneficio. De igual manera, si algún hijo de la unidad doméstica cuenta con una plaza como empleado del Estado, por ejemplo como maestro o policía, puede tener asegurados a sus padres en el IMSS o el ISSSTE<sup>24</sup>. Cabe observar que, de no tener una pensión por parte del Estado o contar con servicio médico alguno, las personas se pueden inscribir y ver “beneficiadas” de alguno de los programas asistenciales del gobierno, instrumentados a partir de la última década del siglo pasado para paliar la pobreza, tales como: OPORTUNIDADES<sup>25</sup> y el Seguro Popular<sup>26</sup>. No obstante, estos apoyos no alcanzan a dar protección económica y social a los habitantes más vulnerables de la región; aunque sí contribuyen al sustento de la unidad doméstica campesina, no revierten su situación. Como en una familia me comentaban, la semilla para que siembre el hermano mayor a veces se compraba con el dinero de la beca que la estudiante de la universidad recibía;

---

<sup>23</sup> Instituto Mexicano del Seguro Social.

<sup>24</sup> Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado.

<sup>25</sup> Apoyos para la educación, salud y alimentación que otorga el Gobierno Federal a través del programa denominado Oportunidades, Información tomada de la página electrónica: [http://www.sedesol.gob.mx/es/SEDESOL/Preguntas\\_Frecuentes](http://www.sedesol.gob.mx/es/SEDESOL/Preguntas_Frecuentes) En la actualidad este programa ha cambiado su nombre por el de PROSPERA.

<sup>26</sup> El Seguro Popular es un seguro médico voluntario para los hogares mexicanos sin importar su condición laboral, ubicación geográfica o capacidad de pago que no estén afiliados a ninguna institución de seguridad social (como IMSS, ISSSTE, PEMEX, Fuerzas Armadas, entre otros). Información tomada de la página electrónica: [http://www.saludzac.gob.mx/site/index.php?option=com\\_content&view=article&id=259&Itemid=197](http://www.saludzac.gob.mx/site/index.php?option=com_content&view=article&id=259&Itemid=197)

en otras ocasiones, se compraba con el dinero procedente del programa “70 y +”; al mismo tenía derecho la mamá por no contar con pensión o jubilación alguna y tener más de setenta años.

A este factor de precariedad para los miembros de la unidad doméstica campesina, se agregan otro tipo de malestares, como el hecho de que la enfermedad puede ser por envidia, porque alguien haya deseado y trabajado para que a la familia o a un integrante de ésta no le vaya bien:

que le están haciendo tónicos y como creen cómo se le dice en lo de su brujería, bueno creen en la brujería le han ido a decir que a él lo están trabajando algo así y por eso es que ya no le ha ido bien y orita este fue un brujo, ¿creo que le dicen aquí?, y le dijo que todo lo que tiene que hacer para que vuelva a comenzar adelante porque aparte de no tener trabajo su salud está este está mal, aparentemente lo ven pero se ve fuerte, pero no es así es en apariencia na´ más (EMGAIX2).

#### ***4.5 Como mi papá y mi mamá no se regañan...siempre estamos bien...***

Pese a los motivos de preocupación antes expuestos, los cuales generan que algunos universitarios se sientan tristes e incluso se desesperen y quieran dejar de estudiar para poder apoyar a la familia e incrementar los recursos económicos de que dispone el grupo, en su totalidad los integrantes de la muestra expresaron estar en familias en donde “nos llevamos bien, nos apoyamos, tanto mis tíos, mi abuela, en lo moral, económicamente” (EHDRO1). Salvo el caso de un entrevistado, mencionó que sus papás ya no estaban juntos, que su papá ya tenía otra familia y que por ello él vivía con sus tíos desde niño, en las demás parejas no había habido ese tipo de fractura. Otro entrevistado explicó que un tiempo sus papás se habían separado, pero que ya habían vuelto a estar juntos. Y uno más refirió que su mamá era viuda, pero que el padre, al haber sido maestro les había dejado una pensión. Así, quince de las unidades domésticas permanecían juntas desde la unión de los padres, aunque en algunos casos los hijos mayores ya no estuvieran cooperando para el sustento de los restantes ni de los padres. En esas unidades, expresaban en general:

“Bueno en lo familiar hay este problemas como en todas las familias, hay problemas se pelean mis padres, se dejan de hablar por un día, dos días y al ratito ya se contentan” (EHGAIX2).

Las edades de los padres al formar su unidad doméstica, tanto de los hombres como de las mujeres, de los diecisiete grupos de los que son miembros los estudiantes, son variadas, aunque en su gran mayoría tenían menos de veinte años. En algunas, el papá es mayor, pero en ninguna la mamá tiene más edad. En cuatro casos es el segundo grupo doméstico del papá, en ninguno de la mamá. Las edades que mencionaron en que se juntaron oscilan entre los 15 y los 45 años, aunque es un hecho que -como pude comprobar- la mayoría de los sujetos daban un aproximado<sup>27</sup>, pues desconocían las edades reales: “mi papá tiene 46 y mi mamá tiene 40, no estoy tan seguro, es una aproximación” (EHDREA1). A continuación se ilustra la información anterior en una tabla, con los datos de diez unidades domésticas, los cuales pueden no coincidir, pero son las edades que ellos me proporcionaron (cfr. Tabla número 3).

Tabla 3: Unidades domésticas

Localidades en las que radican	Edad mamá		Edad papá	
	Al empezar su unidad doméstica	Al momento de la entrevista	Al empezar su unidad doméstica	Al momento de la entrevista
1.Oxitempa	18	45 ó 50	20	50 ó 51
2.Ixhuatlán de Madero	19	46	45	71
3. Llano de En medio	13	39	20	48
4.La Mina	19	39	20	42
5. Ixhuatlán de Madero	19	41	23	46
6. Tlachiquire	17	60	18	65
7. Apetlaco	16	58	17	59
8. Ixhuatlán de Madero	18	39	19	40
9.Cruz Blanca	17	53	22	58
10. Ixhuatlán de Madero	18	48	38	67

Fuente: Elaboración propia.

La información de la Tabla 3 nos sirve para dimensionar que el padre con más edad, 71 años, nació en 1935, y la madre con menos edad nació en 1967. Estamos tratando con unidades domésticas que se formaron con gente que nació entre la tercera y la sexta

<sup>27</sup> Lo anterior remite a la poca presencia de algunas instituciones como el registro civil en la región, pues incluso había adultos mayores que no podían acceder a los programas sociales, por carecer de acta de nacimiento y credencial del Instituto Federal Electoral (IFE); situación que la existencia de los mismos programas, la constante emigración, el incremento de la presencia de los planteles y grados escolares, entre otros, habían cambiado. Por ejemplo, los estudiantes de la UVI en su totalidad sabía su edad con seguridad, poseía acta de nacimiento y estaban empadronados.

década del siglo XX, gente que ya participaba de la vida activa, antes de formar su propia familia, ayudando o manteniendo a los demás integrantes de la unidad doméstica donde nacieron. En la Huasteca, específicamente entre los integrantes de las comunidades indígenas, las parejas no se conocían o se conocían poco, pues no pasaban por la etapa del noviazgo; al menos no en el caso de la gran mayoría de los padres integrantes de la muestra de estudiantes entrevistados. De hecho, muchas de las madres entrevistadas narraron que a ellas las habían ido “a pedir” y que al aceptarse la petición ellas eran entregadas, siendo en muchos casos todavía unas niñas. Incluso una mamá me narró que para ella eso era el principal cambio que observaba en la región y que estaba contenta de que su hija pudiera ir a la escuela y elegir si quería un novio. Pues, según lo relatado en varias entrevistas y charlas, antes estaba prohibido que hombres solteros y mujeres solteras se relacionaran y fueran novios, sin el consentimiento de los padres; por ello, “se vestían de mujer para que nos los cacharán” y así ir a ver las “muchachas” (EMCI). Sin embargo, en las comunidades más pequeñas y en unidades domésticas con más años de haberse formado, ni siquiera había sido factible esta argucia de escabullirse en las noches a “echar novio”. A continuación la narración de la hija de un grupo doméstico que se conformó a finales de la década de los cincuenta del siglo pasado:

Lo que pasa es que antes no se conocía, o sea no se hacían novios, nada más este, el muchacho llegaba a la casa de la chava, y si estaba de acuerdo, o sea ella, hay, o sea como te diré, antes no se casaban por enamorarse, por quererse, si no nada más porque este, el chavo llegaba hasta su casa, ya este, se, o sea, hablaban con los papás y ya llevaban su morral de refrescos, caña para el papá porque, luego quieren tomar y ya este, y ya, eso es la primera vez, y luego ya la segunda vez ya llevaron mucho refresco y una canasta de pan y no sé que más llevaban y ya hablaban bien con la familia, o sea reunían ahí a toda la familia y ya tomaban y tomaban y hasta que no se cayeran de borrachos o se acababan lo que llevaban y ya, y ya luego ya programaban...(EPBTL).

Por el hecho de ser el hombre y su familia quienes elegían y pedían a la mujer, en muchos casos se puede observar que existe una diferencia de edades tan marcada; sin embargo no es el único motivo. A continuación, cito el caso de un papá que narra la manera en que fue a pedir a su actual esposa, de la cual es mayor siete años y con quien ya había platicado antes de que su papá la pidiera:

Fuimos así hablándonos y ya después ya, y ya después o sea yo le pregunté si tenía o sea un gusto conmigo para que nos casemos .... , pus dijo que sí, entons ya, ya cuando llegué pus a la casa que le platicó a mi mamá, y mi mamá orita ya no vive, ya descansa en paz, si le platicué y le dije, y lo primero que me dijo sabes que dile a tu papá, porque, porque tu papá es el que tiene que ir a hablarle...pus como que no quería, no quería decirle pus ya después le dijo sí, sí dice, sí, sí luego me decía no pero pus que no o sea o quen ibas, o sea o a ella o a otra haber antes, antes decídete o sea pus yo, este como uno pus cuando

era joven pus le hablaba a una a otra así y ya después ya de, ya le que, bueno pus no sé a, a dónde podemos ir porque..... bueno pus mejor vamos acá, la primera no era mi, o sea era otra, fuimos a verlo y pus lo primero y pus llegué y dice que todavía no, no se quiere casar... Si, así dice su papá, no, no se quiere casar todavía dice ... y ya después o sea, o sea nos regresamos dentro de ocho días pus pasamos un rato... Pus ahí, o sea rápido... Si llegando ahí fue mi papá y habló y dice que sí, pus así empezó... ya nos o sea nos conocimos ahí, pero o sea mis suegros sea estaban que nos casen en la iglesia, que nos case la iglesia, que no nos quedemos así porque primero quiero ver que se casen la iglesia (EPNE).

En general en las narraciones de los padres de más edad se observa la ausencia de un periodo de noviazgo previo a casarse, lo anterior se puede considerar es debido a la inexistencia de una “condición juvenil transcultural”, con las características que Feixa (1998) asigna a ésta. Sin embargo, como se puede observar en la narración de la cita anterior, esta unidad doméstica que se formó en la segunda mitad de la década del ochenta del siglo pasado, sí se habían conocido y tratado de manera previa a acordar su matrimonio; aunque aún en este caso fue el varón quien decidió casarse, nunca al contrario y la intermediación para lograrlo estuvo a cargo de los padres de los entonces jóvenes.

Por otra parte, algunos de estos padres de las unidades domésticas de los estudiantes de la UVI-H, los de menor edad o que vivían en localidades y con familias menos conservadoras, ya no pasaron por el ritual descrito en la cita anterior, sino que, al haber asistido algunos años a la escuela, se habían conocido en ésta. Haciéndose novios antes de que se involucrara a los padres de ambos en su decisión de formar una pareja. Lo cual implica que las transformaciones para configurar una “condición juvenil transcultural” comenzaron en la región de estudio, a partir de la aparición del sistema escolar.

Algunas veces los “noviazgos” de la época escolar de los entrevistados trascendieron los tiempos en que alguno de los dos emigró, para estudiar y/o trabajar, y se formó una unidad doméstica. Asimismo, en la muestra hay dos parejas que se conformaron con mujeres que nacieron en Poza Rica; una llegó a Ixhuatlán de Madero a hacer su servicio social, conoció ahí a su pareja y se casó; la otra trabajaba en la central de autobuses de Poza Rica y ahí había conocido al que sería más tarde su esposo. Cabe señalar que Poza Rica tiene un origen distinto al de las localidades y comunidades referidas en la tabla I, pues es una ciudad que se fundó para y por la extracción de petróleo en la región. Por ello, su población no necesariamente obedece al mismo tipo de costumbres de

conformación de las familias. Además, ambas mamás nacidas en Poza Rica ya habían contado con la posibilidad de acceder a más años de escolarización, de hecho ambas terminaron el nivel medio superior. No obstante, una de estas mujeres nacidas en Poza Rica se casó con un hombre mayor que ella, situación habitual en la región pues los hombres.

#### ***4.6 De él sigue otra hermana...***

“tengo otros tres hermanos fuera de la familia, o sea somos 8 hermanos, o sea y no está tan mal visto” (EHGATLA2)

El número de hijos de estas unidades domésticas sólo es de tres en dos grupos y aún en éste existen medios hermanos que, aunque en un caso se vinculan poco con la familia del estudiante entrevistado, son reconocidos por los padres e hijos de las mismas. De la muestra, hay tres unidades domésticas con diez hijos, cuatro con siete hijos, tres con seis hijos, tres con cuatro hijos. En el caso de la unidad doméstica que se fragmentó al separarse los padres, existen cuatro hermanos y tres medios hermanos; de la mitad de los primeros cuatro hijos se ocupan la unidad doméstica del papá y de la otra mitad la unidad doméstica de la mamá. Las edades de estos hijos oscilan entre los 38 años el mayor y los tres meses el menor. De la muestra de diecisiete entrevistados, cinco son los hijos menores, seis son los mayores, dos hijas son el tercer hijo de la familia, dos son el penúltimo hijo y uno es el segundo hijo nacido en la familia:

(¿Cuántos años tiene tu hermano mayor?) como 38, él es casado pero está aquí, otro que está en México (¿cuántos años tiene ese?) tiene 36 también es casado (¿luego le sigue?) una hermana que es casada que está también aquí (¿Cuántos años tiene?) no me acuerdo (¿y luego sigue?) luego sigue otro hermano que está en México es casado (¿luego?) otro hermano que también es casado y está en México (¿luego?) luego mi hermana que está en la casa (¿cómo cuántos años tiene?) 28 (¿tú eres la chiquita?) uju (EMGATL1).

En todas las unidades domésticas ya hay hijos trabajando, a menos que se encuentren estudiando. No obstante, al egresar deberán empezar a trabajar y si hay aún hermanos más pequeños apoyar aunque sea a uno para que éste también estudie. Lo anterior no lo

evita el hecho de que ese hermano o hermana mayor con estudios ya esté “casado<sup>28</sup>” o con hijos:

“es que de hecho esto era una cadena por ejemplo, mi hermana la, la primera es maestra es directora de preescolar donde trabaja, ella apoyó a mi hermano para que terminará la licenciatura, hija [hija] y este era una cadena ¿no?, o sea si yo te ayuda tú le ayudas a mi hermana la que estaba después” (EMDRA1).

Asimismo, hay unidades domésticas en donde existe otro miembro en edad de haber concluido el bachillerato, del que puede tener o no el grado, que trabaja y parte de los recursos que obtiene los destina principalmente para apoyar al hermano o hermana inscrito(a) en la UVI:

Pus aprovecha le digo, claro que no siempre le damos dinero porque pus él también trabaja, él sí está trabajando para sus estudios, le digo pus con lo poco que le están ayudando sus hermanas, ... sus hermanas están trabajando ya no quisieron estudiar, trabajando y... están en México, allá en México están trabajando ... mis hijas terminaron la, bueno una terminó la secundaria, la otra iba terminarla, pero ya no quiso, pero ya no es culpa mía, ya es decisión de ellos (EMCL).

La mayor parte de los hijos que han migrado y tienen más de veinte años ya están casados, y si son mujeres, aunque no tengan pareja ya tienen hijos: “bueno mi hermana que ella estudió no más la secundaria y ahora es madre soltera...ella tiene...ehhh veintiuno” (EHGACB1).

Además, de la muestra de diecisiete estudiantes entrevistados, nueve eran los primeros hijos en su familia que accedían a la educación superior; de éstos, cuatro eran los hijos mayores y no había otros hijos con el bachillerato concluido. En cinco unidades domésticas ya había al menos otro hijo con educación superior; de este subgrupo en dos familias todos los hijos habían accedido a la educación superior y sólo faltaban por concluirla los inscritos a la UVI. En dos familias, el entrevistado era el segundo hijo que empezaba estudios superiores, pero sus hermanos mayores habían iniciado y no concluido estudios en alguna Universidad. De hecho, en uno de estos casos había aprobado el primer año de la UVI y luego había desertado. Por último, había un estudiante inscrito en la UVI que tenía otro hermano inscrito en la Universidad

---

<sup>28</sup> Para la mayoría de los informantes estar casado o vivir en pareja, sin haber realizado trámite alguno ante el registro civil, es lo mismo. Por lo anterior aquí ocupo el término “casado” o “juntados” y sus derivaciones, sin importar que el estatus legal de la pareja.

Veracruzana, en la Facultad de Derecho, en la ciudad de Xalapa. De los diecisiete casos, dos de los estudiantes tenían un hermano inscrito en la UVI-H en una generación posterior a la de ellos.

#### ***4.7 Hemos tenido diferentes ritmos de vida...***

“yo creo que la vida de mis papás y mi vida han sido diferentes... me refiero en que ellos tuvieron... un mínimo grado de educación y de que yo este un poco más avanzado ¿no?, pero eso no significa que no seamos iguales ehh pues en sí ...somos ehhh la misma raza, de que somos indígenas”( EHDRTC1)

Como se podrá haber observado en lo hasta ahora descrito, la principal distinción en la forma de vida entre los hijos que están inscritos en la UVI-H y sus padres, incluso con la mayoría de sus hermanos, es la posibilidad de estar inscritos y cursando la educación superior. Sin embargo, en este subapartado trataré de describir las diferencias y similitudes que los estudiantes y los padres identificaron en cuanto a su forma de vida. Es importante destacar que, en el caso de los estudiantes, algunos señalaban que era imposible una comparación entre padres e hijos, pues el contexto que les toca vivir es diferente. Para éstos sus papás no habían tenido apoyo para estudiar y más bien los papás “están más preocupados por sacarnos a flote a nosotros, mientras que yo estoy estudiando lo que me gusta, ora sí estoy estudiando” (EHDRL1). Además, los trabajos que les había tocado realizar desde niños eran menos pesados y con menor responsabilidad, pues no eran la principal fuente de sustento de su unidad doméstica. Así, algunos estudiantes sí señalan ser diferentes a sus papás, dado que a sus padres les gusta ser campesinos y/o amas de casa y a ellos eso no les interesa; para otros, sus papás no tuvieron opción al elegir a qué dedicarse y en ello radica la diferencia.

Los testimonios del trabajo de campo reflejan una constante en los imaginarios que construyen diversas generaciones, particularmente en el tema de los valores y las expectativas de vida entre padres e hijos. Estas divergencias impactan la configuración sociohistórica de la identidad étnica pues sus diversas formas de adscripción identitaria “se manifiestan precisamente a través de las discontinuidades que hacen a las sociedades reelaborar su propia imagen” (Poujadas, 1993, citado en Bartolomé, 1997, p.43). Así, las diversas expresiones de la identidad social se constituyen como polisémicas pues “no hay un ser sino formas de ser” (Bartolomé, 1997, p.42).

No obstante, la primera gran diferencia que se puede destacar en la mayoría de las narraciones de las historias de las unidades domésticas es que, mientras a los padres sus papás (los abuelos de los estudiantes de la UVI) los echaron de la casa, los golpeaban, eran alcohólicos, estaban enfermos, los ignoraban, les negaban permisos para salir; los actuales papás de los estudiantes tratan de apoyar, aconsejar y dialogar con sus hijos:

Las diferencias los consejos que me ha dado mi papá, que he venido poniendo en práctica porque siempre me decía, que bueno, que nosotros nos iban a mantener ellos, sí nos va a apoyar así con sus ideas o lo poco que pueda es lo que nos va a dar, pero nos decía a nosotros que ya cuando sean grandes lo poco que yo les pueda dar es lo que les voy dar ustedes tienen que trabajar (EHDREA1).

Asimismo, mientras que la gran mayoría de los papás a la edad de los estudiantes ya estaban juntos como unidad doméstica y tenían al menos un hijo, ellos siguen sin “juntarse” y sin hijos. Al respecto hay que mencionar que sí había estudiantes que ya tenían pareja e hijos, pero eran los menos, y otros que se hicieron de hijos y familia en el trayecto formativo; ninguno de éstos últimos forman parte de esta muestra, pues cuando se conformó no se sabía quiénes se “juntarían” o embarazarían.

En cuanto al contexto en el que desarrollan sus vidas, y que explicaría incluso algunas de las diferencias antes descritas, se puede mencionar que para algunas mamás el principal cambio o diferencia con sus vidas es que sus hijas puedan escoger lo que quieran hacer, con quien y cuando “juntarse”. Asimismo,

“anteriormente las personas, anteriormente las personas, bueno sus padres, para ellos las mujeres no tenían el derecho de estudiar y actualmente orita pues no, orita nosotros tenemos derechos de estudiar, de no sé de, en lo que nosotros queramos” (EMGAP1).

El fragmento anterior evidencia cambios y continuidades en los sistemas normativos que impedían el acceso a la educación por motivos de raza, etnia o clase; ya que los actores sociales de la comunidad donde se desarrolló el trabajo de campo empiezan a demandar el “derecho a estudiar” sin distinciones, lo cual es un reflejo de como los discursos de “los actores pedagógico-institucionales” (Dietz y Mateos, 2011, p.48) están presentes en diferentes niveles que inciden en lo político, escolar, familiar, etc. En otras palabras, la educación aparece como un elemento que significa un derecho específico en

la vida de estos jóvenes y que además su exigencia ha transformado las estructuras comunitarias para que ellos puedan ejercerlo.

Otras diferencias enunciadas son: la infraestructura de las casas y calles, las primeras pasaron de ser todas de tierra a ser de “material”, “no había casa como orita hay, no había calles, había puras casitas chiquitas, en aquel tiempo puras casa de palma, puras casitas” (EMCL). En la mayoría de las comunidades no hubo electricidad sino hasta la segunda mitad de la última década del siglo XX. Sin embargo, para la cabecera municipal y las localidades más grandes era distinto, ya que ahí estaba asentada con mayor poder adquisitivo, relaciones con los centros urbanos, particularmente con la capital del Estado y del país. Para ilustrar lo anterior, retomo la narración del papá de más edad de la muestra, describiendo las actividades que realizaba su mamá antes de la introducción de la electricidad en Ixhuatlán de Madero y la situación que provocó que en su familia compraran el primer radio del lugar:

A mi mamá le gustaban mucho las manualidades no sé por qué, en esa época no había más diversión, así se pasaba la vida...antes no había luz, todos los días tenía uno que ir a comprar petróleo, le decían gas, pero a limpiar botellas, llenar a cortar mechas y todo ese era el trabajo cotidiano para poner el alumbrado ¿no?, y la luz había una planta como en el 50 una planta, teníamos nosotros plantas de luz que daba luz tres, cuatro horas diarias en la noche pero nada más sería para alumbrar, tenía la luz amarilla llegaba muy tarde, la luz se cobraba 5 pesos por recibo por mes y muchos no pagaban...No pero aquí aprovechaban que habían comprando una descascadora de café el mismo motor se usaba (como planta) ... después el municipio compró una planta más grande esa planta era tratamiento hasta el 63 todavía era de comisión (Comisión Federal de Electricidad)...teníamos un radio el primero que hubo aquí y todo mundo se apilaba sobre todo en las novelas radiofónicas había unas que llamaban mucho la atención...(EPBI).

Sin embargo, la mayoría de los estudiantes provenientes de las localidades más pequeñas no habían accedido a este servicio, sino muy recientemente, incluso había una estudiante de la UVI que en la ranchería donde vivía contaban con una planta para generar electricidad. En otros casos, la electricidad había sido introducida recientemente; por ejemplo, la hermana de una estudiante me comentó que: “cuando yo crecí no había luz...” y ella al momento de decirme lo anterior tenía 28 años. Por ende, tampoco consumían televisión ni radio en su comunidad. Al respecto de este consumo actual de televisión, un maestro de la UVI-Huasteca, originario de la región, comenta que la misma está generando que la gente de la región deje de hablar las lenguas indígenas, por las actitudes “despectivas” hacia éstas y hacia sus hablantes:

Antes era radio de pilas ahora ya hay televisión y pues llegan todas las señales de las ¿cómo se llaman? De la televisión abierta telenovelas noticieros en fin programas que la televisión ofrece y entonces este yo creo que esa presencia de los medios de comunicación está ocasionando está agilizando los procesos de desplazamiento de muchas cosas principalmente la lengua, yo pienso mucho en la lengua ¿no?...pero hay muchas cosas que se están desplazando de manera muy brusca digo las cosas tienen que cambiar y se tienen que transformar, pero yo sigo viendo que las tendencias de cambio no es una no obedece a una decisión únicamente de los nahuas o de los tének o de los tepehuas sino que la presión es mucho más fuerte la presión externa es mucho muy fuerte y este antes eran los mestizos digamos los hablantes del español quienes asumían actitudes despectivas frente a los grupos o familias que hablaban tepehua, el náhuatl, pero ahora tenemos en la propia casa una televisión (EHPAH).

Como mencioné anteriormente, la relación diglósica existente entre las lenguas contribuye al prestigio o desprestigio de las mismas y también a su desplazamiento. A través de los medios de comunicación también se reproducen asimetrías sociales; sin embargo, los estudios “sobre comunicación y cultura en su vertiente de estudios de recepción televisiva, han probado que el consumo cultural mediático no es pasivo” (Dorcé, 2009, p.302) sino que es “dinámico y complejo y que por lo tanto, reducirlo a la expresión de actividad o pasividad resulta simplista” (p.303). Habría entonces, según el autor, que “identificar qué clase de actividad posibilitan las distintas tecnologías comunicacionales entre sí y cómo ésta es condicionada por el desigual acceso a recursos materiales y simbólicos que eventualmente orientan los sentidos productivos de tal actividad” (p.303). Asimismo, el consumo de contenidos en la televisión, como el de cualquier otro medio de comunicación, además de no ser pasivo por la condición de desigualdad, como identifica García Canclini (2004) también es posibilitado por las condiciones de desconexión y de diferencia, al igual que de diversidad (Dietz, 2007). Resultando su consumo un ejemplo de postproducción (Bourrioud, año) por las posibilidades de zapping que se genera.

También el servicio de agua potable es de reciente incorporación en varias de estas comunidades incluso en una de las localidades visitadas ese año. En cuanto a la comunicación, las carreteras y puentes son de reciente construcción. A propósito de lo anterior, en el año 2007 me tocó asistir a la inauguración del puente del río Vinazco, el cual en temporada de lluvias crecía tanto que incomunicaba a las dos márgenes del mismo. Precisamente por la falta de caminos, muchas de las narraciones están marcadas por la importancia que tenía antes poder comprar un animal de carga y su uso generalizado:

A mí siempre me gustaba, yo quería sobresalir, aunque sea comprar mis caballos de carga, aunque sea este compré este el primerito, compré un caballo, después ya compré un burro, después ya compré este una mula, compré este, con eso me ayudaba, a sacar mi maíz, se me amontonaba, frijol, a sacar este producto a vender a ... y este no había carretera, desde, desde San Bernardo me tenía que remangar hasta acá, porque el lodo nos llegaba hasta acá

... sí, porque había mucha agua en el camino y donde orillarse, acá era monte, acá era monte, todo este espina de huizache, nomás era una brecha, así y adentro de la brecha ahí corría agua o, o lodo y como pasaban muchas bestias, no eran cientos de bestias (EPCA).

El servicio de teléfono y la señal de telefonía celular son más bien recientes y casi exclusivos de las cabeceras municipales, de manera paulatina están entrando en las localidades más apartadas de carretas y zonas más urbanizadas; por ejemplo, en el año 2007 no había señal de telefonía celular en todo el trayecto entre Álamo e Ixhuatlán de Madero, en el primer sitio se acaba la cobertura<sup>29</sup>. El internet es otro servicio que en 2007, cuando finalicé mi trabajo de campo, aún no había llegado a la gran mayoría de las comunidades: “en la mayor parte de las comunidades no hay Internet” (EMGAP1); razón por lo cual, muchos de los que iniciaron clases en 2005 en la UVI, ahí tuvieron su primer contacto con este medio de acceso a la información y la comunicación. Por otra parte, además del internet, las computadoras también eran novedosas, pues aunque había escuelas de educación básica y de media superior en donde tenían alguna, en escasas se permitía a los estudiantes su uso. No obstante la novedad de computadoras e internet para muchos habitantes de la región que asistían a las escuelas de las localidades más grandes, como Ixhuatlán de Madero, se estaban convirtiendo en una actividad cotidiana. Así los “cybers” eran espacios de reciente creación que frecuentaban asiduamente estudiantes de distintos niveles y los profesionistas avecindados en el lugar para chatear y buscar información, prácticas difícilmente observadas en la rutina de los habitantes de la región que no se habían escolarizado y que tampoco habían emigrado.

Las brechas que genera la conectividad y el acceso a tecnologías de información y comunicación tiene que ser matizada pues como lo establece Reygadas (2008) “la desigualdad informática más profunda va más allá de la conexión física, tiene que ver con las capacidades para transformar la información disponible en conocimientos, riquezas en bienestar: poder estar o no frente al monitor es sólo la primera desigualdad”

---

<sup>29</sup> Sin embargo, en la actualidad en Ixhuatlán de Madero ya cuentan con el servicio.

(p.211). Aunque todo el mundo tuviera esa oportunidad, “las posibilidades de aprovechamiento de la oportunidad dependen de los conocimientos previos, de los idiomas que se hablen, de las posibilidades para aprovechar las redes, del capital económico y simbólico. Habría que pensar entonces no sólo en la desigualdad de *capital informático objetivado* (computadoras, módems, servidores, conexiones), sino también en las desigualdades de *capital informático incorporado* (manejo de software, lenguajes, niveles de lecto-escritura, conocimientos, capacidades de búsqueda y procesamiento de la observación, etc.)” (p.211). De igual manera, como reflexiona García Canclini (2004), en la actualidad sólo los verdaderamente poderosos pueden permanecer desconectados, los demás no, pues requieren desde la desigualdad buscar la inclusión en la economía global para su subsistencia y acceso a un precario consumo de masas.

En la actualidad a las inequidades generadas por el acceso a la educación, las tecnologías, así como por el desprestigio de las lenguas indígenas se suman aquellas de corte estructural vinculadas a factores socioeconómicos generando desigualdades interdependientes. Por ejemplo, en cuanto a las tierras de cultivo, como ya mencionamos, hoy en día no hay para repartir a más ejidatarios. Sumado a lo anterior y derivado del proceso agrario, para algunos entrevistados la diferencia entre antes y ahora está en que el gobierno había regulado hace unos años el uso y propiedad de la tierra:

La tierra antes, a mí a, si tú te metes donde tú quieres, donde ves que hay monte bueno, te metes, y nadie te reclama, pero horita ya no ... orita ya no se puede, porque todo sea, con papeles, aja, la gente todo está emparcelado, y ya, si, ya no se puede meter donde quera ya, orita solamente en nuestra parcela, o hay que pedir terreno, este con un propietario, haber si prestan pa trabajar, y plantar ... , sí, o si no hay que rentar también, hay que pagar (EPBTL).

Aunado al proceso de regulación de la tenencia de la tierra, los campesinos refieren que antes producían más y sus productos se vendían mejor, por ello prefieren introducir ganado, rentar o vender su tierra. Pese a que ahora las plazas<sup>30</sup> son más grandes y con más gente, ellos venden menos sus productos. Sin embargo, otro cambio es el tipo de productos que se ofrecen en las plazas, tales como el uso de bolsas de plástico y la ropa:

---

<sup>30</sup> Los mercados o tianguis que se instalan una vez a la semana en las localidades más grandes, por ejemplo en las cabeceras municipales y donde se venden diferentes productos que los habitantes de la región y de otras ofrecen.

“Porque antes no vendían ropa de color, antes era pura de manta... todos andábamos descalzos y este, pus no, no había suéteres bonitos y ropa bonita, como ahorita, que ya hay pantalón, antes no había eso” (EPBTL).

En cuanto a las distinciones que explícita o implícitamente más señalan los entrevistados en sus narraciones se encuentran precisamente la ropa y el calzado. Muchos mencionan que de niños siempre anduvieron descalzos y si no hubieran emigrado no habrían tenido necesidad de zapatos. Asimismo, para los padres una diferencia considerable entre su infancia y la de sus hijos es la exigencia de ropa y zapatos:

La escuela nosotros íbamos descalzos, nomás le digo a mi hijos yo a veces me iba a la escuela iba sin zapatos, sin huaraches, sí, me iba le digo, nomás con una ropa así, si lo lavabas la tarde se secaba me iba, sino me iba mojada le digo y ahora ya no... ahora los chamacos exigen “no pus que no tengo zapatos, no pus que no tengo ropa” y ya no es como antes ahora tú vas a ver de dónde vas a sacar para que ellos se pongan, si y por eso veces yo les digo, yo tengo que trabajar para que ustedes no les falte nada, sí, y antes pus antes, pus no era así como hoy, ora como que ya ha cambiado mucho (EMCL)

Por supuesto que lo antes descrito es aplicable a la mayor parte de las personas de la región; no obstante como ya se ha mencionado, había localidades y familias que tenían más recursos. Por ello podían acceder a los productos que no son considerados de primera necesidad que traían los arrieros, o bien podían salir a adquirirlos, por ejemplo ropa y zapatos. De hecho, ante la falta de carreteras y las posibilidades económicas que tenían algunos de los habitantes de la región, existieron varios campos de despegue y aterrizaje de helicópteros y avionetas:

Había avión había más de 20 plazas para más de 20 pasajeros, (Cuántas veces llegaba) tres veces por semana alternando lunes, miércoles y viernes o martes, jueves y sábado eran cuando venían de aquí y no nomás llegaban aquí la ruta era Ixhuatlán, Chicon, Tantoyuca, Jojutla y México... yo creo que el avión dilató diez años sí, en ese lapso me imagino que, pienso que he de ver volado más de 150 veces... ya cuando quitaron la línea grande llegábamos de México a Poza Rica en el camión y luego apartábamos 150 pesos para el viaje especial a Poza rica... en avioneta pero eso de tres pasajeros, cuando nos juntábamos 3 ya pedíamos el vuelo (EPBI)

La ampliación de la cobertura escolar y su impacto en la apertura de escuelas es una de las grandes transformaciones de la región, pues generó un aumento en la presencia de estudiantes, niños y jóvenes que no solamente adquieren y transmiten cultura a partir de su unidad doméstica y las instituciones sociales de sus comunidades. Además de contar con una instancia, la escuela, que permite la transmisión/adquisición cultural (García

Castaño, 1994) configurativa y prefigurativa (Mead, 1990). Dado lo anterior y el interés que guía este trabajo de identificar las prácticas culturales para acceder a la Universidad Veracruzana Intercultural, buscaré ahondar en esta transformación, a partir del análisis de las trayectorias escolares de los padres y de algunos de los hermanos de los estudiantes de la muestra.

#### ***4.8 Creo que el preescolar no estudiaron...***

“pus, si mi papa dice que sí me ayuda pus yo voy a seguir estudiando” (EPNE)

De acuerdo a lo narrado por los papás, los hermanos mayores y los profesores de la UVI nacidos en la región, en la mayoría de las comunidades de pocos habitantes no había escuelas primarias que cubrieran la atención de los seis años obligatorios de este nivel; por supuesto que menos había escuelas de nivel preescolar. De hecho, todos los profesores entrevistados en el año 2007 narraron que incluso la primaria la habían realizado fuera de su localidad. Por un ejemplo, un docente de la UVI-Huasteca describe por qué emigró para cursar los primeros años de Primaria y la situación de atraso en que encontró a sus compañeros cuando intentó regresar e ingresar ahí a la escuela:

Salgo de mi pueblo, ... a los nueve años y a esa edad ... había ingresado dos o tres veces a primer año de primaria pero nunca lográbamos terminar porque este el asunto era muy, muy difícil este los profesores a veces llegaban, llegaban un mes, dos meses y de ahí salían y este y pues muchos nos, nos salíamos de la escuela, nos íbamos a trabajar con nuestros papás o nuestros abuelos ... yo que tenía deseos de estudiar y este entonces uno de mis tíos...me adopta...yo extrañaba mi pueblo y mi familia principalmente a mi mamá ...me regreso ya estaba yo a la mitad de segundo año y entonces yo regreso para eso ya tenía yo once años y pues nuevamente me enfrente allá con la misma situación de que no hay profesores en mi pueblo, de hecho había nada mas hasta cuarto año...si querías terminar tú tus estudios tenías que ir a otro pueblo...ahí tenían la primaria completa... multigrado.... yo les llevaba por mucha ventaja a mis compañeros porque ya sabía las tablas multiplicar, restar, sumar y sobre todo sabía leer y escribir (EHPAH).

Asimismo, según la información proporcionada por los padres entrevistados, en la cabecera municipal de Ixhuatlán de Madero la primera secundaria pública empezó a trabajar en la década de los años ochenta del siglo pasado. Si tomamos como referencia y ejemplo el dato anterior, podemos inferir que cuando algunos de los papás de los estudiantes de la UVI estuvieron en edad de egresar de la primaria y acceder a la secundaria, si no tenían recursos económicos para pagar las colegiaturas de la secundaria particular que existía en esa localidad, no podían proseguir sus estudios, a

menos que emigraran. La situación anterior es equiparable para los hijos de las unidades domésticas más antiguas y los profesores de la UVI-Huasteca, pues tampoco podían acceder a educación secundaria pública, a menos que no emigraran. Ahora bien, el papá de más edad de la muestra salió en 1948 a estudiar la secundaria a la ciudad de México; esto fue posible porque pertenecía a una familia con suficientes recursos económicos, por supuesto esta situación no es la generalidad de los demás papás integrantes de la muestra:

(¿Por qué estudió usted en el DF?) Porque no había hasta primaria (Hizo toda la primaria aquí?) Sí en la Graciano Martínez en esa, y de ahí pues ya nos llevaron a México en la escuela ... está en la colonia Anahuatl ... era una manzana, pero manzana grande, éramos 600 muchos, teníamos siete talleres, canchas de básquet de futbol de deporte, había una alberca olímpica (EPBI).

La gran mayoría de los papás de la muestra de estudiantes entrevistados no estudiaron más allá de los tres primeros años de la Primaria, pues fueron los años de escolaridad a que tenían acceso en sus localidades: “no ellos nada más llegaron hasta tercero de primaria” (EMGATL1). En el caso de ciertos padres, éstos obtuvieron menos grados de escolaridad al carecer de escuelas en sus comunidades, no podían costearles estudios sus padres, o porque éstos no deseaban hacerlo: “yo no sé hacer ni mi nombre, orita ya aprendí le digo de grande” (EMCL). Lo anterior, entre otras causas, era derivado de que sus papás se enfermaran, fueran alcohólicos, murieran o simplemente decidieran no apoyarlos y que tuvieran que empezar a trabajar. Otros papás justifican su inasistencia a la escuela por considerar que “mi cabeza no me ayudó” (EPBTL) y preferían desertar de la escuela, para no seguir reprobando; aunque tampoco está claro si su familia los hubiera apoyado económicamente para mantenerse en la escuela más años. En el caso de las mujeres, en su mayoría no les estaba permitido estudiar; no interesaba, pues se pensaba que se casarían y la unidad doméstica no consideraba que fuera necesario mandarlas a la escuela. A lo anterior hay que agregar que, como a varias las pedían para casarse desde niñas<sup>31</sup>, desertaban de la vida escolar sin concluir la Primaria: “mi mamá también de igual forma ella iba a ser maestra pero como mi papá se junto con ella ya no tuvo esa posibilidad y se tuvo que casar” (EHGAR1).

---

<sup>31</sup> En general, las mamás entrevistadas refieren que las pidieron estando en edad de cursar la primaria, lo cual en la región y por las condiciones narradas no era como en la ciudad entre los 6 y los 12 años, sino que podían empezar más tarde, de hecho algunas refieren que terminaron entre los 15 y los 16 años la primaria.

Ahora bien, la mayor parte de los papás entrevistados describieron que, si lograban salir de sus localidades para estudiar, se encontraban generalmente en la situación de tener que estudiar y trabajar. Por ello podían faltar mucho a clases o no entregar tareas y terminaban reprobando o desertando:

Sí y así pasó yo me aguanté allá y me metieron a fabrica intentando trabajar y estudiar, no la primer semana sí, la segunda no, la tercera me venció me daba el sueño y para abajo primer examen y tronado y no pues ya no, y dice no pues yo te dije que no iba a poder sostenerte y más bien me estaban sosteniendo sin haber pagado la inscripción, hasta que se diera de baja uno y ya cuando yo me vine se habían dado de baja como seis, pero si no tenía sostén no y para atrás y que me vengo, yo me vine molesto y como no la puede hacer y llego a la casa no aquí te vas a poner de carpintero le vas a hacer y esto y esto...(EPRI).

Así, en la muestra encontramos distintas trayectorias escolares enmarcadas en el periodo 1935-1967<sup>32</sup>, posibilitadas por: los recursos económicos que tenía la familia a la que pertenecían, que la localidad en la que nacieron contara con escuelas ahí o cercanas, que sus padres consideraran oportuno que ese hijo estudiara más años, el sexo y el grado de bilingüismo que les permitiera comprender las clases en español. A continuación, en la tabla III se exponen las trayectorias de todos los papás de la muestra; las resaltadas en negritas están confirmadas por los padres, las restantes sólo me fueron indicadas por sus hijos, quienes en muchas ocasiones mencionaban no estar del todo seguros de hasta qué grado habían estudiado éstos. (cfr. Tabla 4)

Tabla 4. Grado de estudios de los 17 estudiantes de la muestra

<i>Mamá</i>	<i>Papás</i>
Primaria incompleta, posible cuarto o quinto grado	Primaria incompleta, posible cuarto o quinto grado
<b>Educación Media Superior Técnica incompleta</b>	<b>Secundaria concluida</b>
Primaria terminada	Primaria incompleta
<b>Primaria incompleta, aprendió de adulto a escribir</b>	Primaria incompleta, estuvo en el ejercito ahí aprendió a escribir y a hacer cuentas
Primaria incompleta	Secundaria incompleta
<b>Primaria incompleta</b>	<b>Educación Media Superior Técnica incompleta</b>
Primaria incompleta	<b>Primaria incompleta</b>
Primaria incompleta	<b>Primaria completa, el último grado de primaria lo estudió en el IVEA, a comienzos del siglo XXI</b>
Primaria	Primaria
<b>Educación media superior, cursó el primer año en una licenciatura en Poza Rica</b>	<b>Educación Media Superior Técnica incompleta</b>
Primaria incompleta	Primaria

<sup>32</sup> El primero en el año en que nació el padre de más edad y el segundo el año en que nació el de menos edad de la muestra. Información de la tabla 3.

Primaria incompleta	Primaria incompleta
<b>Primaria</b>	<b>Licenciado en Derecho e Ingeniero</b>
Primaria incompleta	Primaria
Primaria incompleta	Secundaria y estudios para ser docente indígena
Primaria incompleta	<b>Secundaria incompleta</b>
<b>Primaria</b>	Primaria incompleta

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, en general las mujeres tienen menos años de escolaridad. Los papás que pertenecen a localidades con menos habitantes y que tienen menos edad únicamente tienen los tres primeros años de primaria. Los padres que pudieron terminar la secundaria e iniciaron estudios en algún bachillerato con carrera técnica, dejaron inconcluso este nivel. Como excepción, un papá contemporáneo de los que iniciaron bachilleratos con carreras técnicas, habiendo nacido en una localidad con pocos habitantes y a principios de la década de los sesenta, accedió a la educación superior; para ello desde niño tuvo que emigrar y permanecer en las localidades en donde estaban las escuelas:

Mi papá la primaria tengo entendido que la cursó en la Pagua, Chicontepec, Veracruz; su secundaria la hizo en un internado en Ciudad Victoria, su bachillerato lo terminó en Huejutla de Reyes, Hidalgo; hizo su licenciatura de derecho en este Poza Rica, después de ahí hizo su licenciatura, no ya no es licenciatura la ingeniería en agronomía la hizo en Huejutla también, Huejutla de Reyes, Hidalgo (EHGATLA2).

Lo expuesto en este apartado nos permite observar las prácticas llevadas a cabo por la generación de padres para acceder e intentar permanecer en el proceso de transmisión-adquisición cultural que es la escuela. No obstante, al encontrarse más limitado el servicio de escuelas en la región, la gran mayoría de los sujetos de la muestra tuvo que desertar entre otros motivos por los costos extras que implica el salir a estudiar. Asimismo, podemos observar que la escuela, ya desde la generación anterior, es contemplada como un movilizador de expectativas y de ascenso social; incluso en el caso de las mujeres, lograr estudiar deviene en una forma de interrumpir los matrimonios de ellas, acordados por sus padres.

#### ***4.9 Por qué pensé darle educación a mis hijos...***

A partir de sus vivencias en la región, y en particular de sus experiencias (expectativas) de escolarización y de trabajo, los papás decidieron escolarizar a sus hijos. Lo anterior

se vio favorecido por el incremento en el número de escuelas existentes en la región y el aumento de caminos que facilitaron migrar para estudiar y trabajar. Es importante destacar que, aunque en algunas unidades domésticas la situación económica es precaria (especialmente en las unidades domésticas campesinas), en éstas han “apoyado” a sus hijos para que al menos tengan la Primaria completa, aunque en el caso de los de más edad esto no siempre se logró. Al preguntarles a los padres por qué han querido que sus hijos, no sólo los que ingresaron a la UVI, accedieran a más años de escolarización que ellos, encontramos distintas explicaciones e historias. Antes de hacer un análisis de las respuestas que los padres ofrecieron, en la tabla 5 se mostrarán datos del grado máximo de estudios que han obtenido los hijos de cinco unidades domésticas:

Tabla 5: Grado máximo de estudios de los hijos

Localidad en que radican y años de nacimiento del hijo mayor y el de menor edad	Edad de los hijos, de mayor a menor, en el 2007	Grado máximo de estudios que obtuvieron	Lugar al que emigró para acceder al último grado escolar
Tlachiquile 1967-1981	1)Hijo 40 años 2)Hijo 38 años 3)Hija 36 años 4)Hijo 35 años 5)Hijo 31 años 6)Hija 29 años 7)Hija 26 años	Bachillerato Bachillerato Primaria Bachillerato Bachillerato Secundaria UVI	Álamo Tantoyuca No emigró Ixhuatlán de Madero Ixhuatlán de Madero Ixhuatlán de Madero Ixhuatlán de Madero
Apetlaco 1970-1987	1)Hija 37 años 2)Hija 34 años 3)Hija 32 años 4)Hijo 30 años 5)Hijo 26 años 6)Hija 20 años	UPN (después secundaria) Primaria Primaria Normal Superior Cd. Victoria Bachillerato inconcluso UVI	Llano de En medio No emigró No emigró Tampico Tlachichilco Ixhuatlán de Madero
La Estanzuela 1984-2007	1)Hijo 23 años 2)Hija 21 años 3)Hijo 19 años 4)Hija 16 años 5)Hija 13 años 6)Hija 10 años 7)Hijo 3 años 8)Hija 3 meses	Lic. en Pedagogía UVI UVI Bachillerato Secundaria Primaria Preescolar Aún sin escolaridad	Tantoyuca Ixhuatlán de Madero Ixhuatlán de Madero La Estanzuela Acececa La Estanzuela La Estanzuela
Ixhuatlán de Madero 1984-1995	1)Hija 23 años 2)Hija 21 años 3)Hija 19 años 4)Hijo 18 años 5)Hijo 16 años 6)Hijo 13 años 7)Hijo 12 años	Bachiller c/carrera técnica Dejó UVI en 3er semestre UVI Bachillerato Bachillerato Secundaria Primaria	Monterrey Ixhuatlán de Madero Ixhuatlán de Madero Ixhuatlán de Madero Ixhuatlán de Madero Ixhuatlán de Madero Ixhuatlán de Madero
Llano de Enmedio 1986-2006	1)Hijo 21 años 2)Hija 18 años 3)Hija 16 años 4)Hijo 13 años 5)Hijo 12 años 6)Hija 11 años 7)Hijo 8 meses	UVI Secundaria Primaria Primaria Primaria Primaria Aún sin escolaridad	Ixhuatlán de Madero Llano de En medio Llano de Enmedio Llano de Enmedio Llano de Enmedio Llano de Enmedio

Fuente: Elaboración propia.

En todas las unidades domésticas en que se entrevistó a alguna madre o padre explicaron que en realidad ellos no obligan a que sus hijos estudien, sino que por el contrario los dejan decidir, especialmente cuando ya están grandes, cuando son ciudadanos, al cumplir 18 años, la mayoría de edad en México. Así lo explica una mamá, con dos hijas que ya desertaron de la vida escolar, una al egresar de la secundaria, la otra sin concluirla:

“una terminó la secundaria, la otra iba terminarla pero ya no quiso, pero ya no es culpa mía, ya es decisión de ellos, como le digo, yo les mando no algún día me van a reprochar que yo no los mandé a la escuela, que namás fue a uno y no, yo los mandé, pero sino quisieron allá ustedes” (EMCL).

Testimonios como el anterior evidencian imaginarios que son comunes entre los padres de los jóvenes indígenas que estudian, pues una de las representaciones sociales que predomina entre estos actores es asimilar a la formación universitaria como único factor de éxito o de fracaso –en la escuela–, al apoyo –sobre todo económico– que la familia puede dar. Lo anterior sin tomar en cuenta que hay capacidades cognitivas que se desarrollan a lo largo del tiempo y que se ejercitan, o al menos deberían, en los espacios educativos y que si no se alcanzan a desarrollar, desmotivan a los alumnos. Factores como las normas sociales, las lógicas comunitarias, las tradiciones, la división de roles de género y otros elementos normativos de la estructura y organización social también inciden en la continuidad de los estudios. Ejemplo emblemático de ello es la visión que se tiene del matrimonio como un elemento que obstaculiza a hombres y mujeres para continuar con una carrera profesional.

En un caso específico el papá fue claro en cuanto a que él apoya a todo el que quiera estudiar, pero que el hijo o hija debe de pensarlo bien pues es un gasto; por esto antes de iniciar el siguiente grado les recuerda que el siguiente será más difícil y que además de estudiar, al llegar de la escuela deben ayudar en el trabajo, por lo que hacer las tareas y aprobar no será sencillo:

“antes de sacar la primaria hay que pensar bien” le digo, “vas a seguir estudiando o no vas a seguir estudiando” y responde que sí, y sale la secundaria y le digo “piensa bien” le digo, “te doy quince días de tarea”, le digo “piensa bien si vas a estudiar o te vas a casar” le digo... “y si te vas a casar ya sabes que te va a llegar luego la familia, ya después este, lo vas a ver, si vas a seguir estudiando pus hay que pensar bien, no quiero que salgas” le digo “pus, apenas vas a la secundaria ya, ya vas a andar o sea así de que tú quieras, te vas

a querer casar”, “¿no?, ya no” le digo, “entras a la secundaria tienes que terminar la secundaria, si terminando la secundaria te piensas casar, pus está en la libertad” le digo, “yo no les quito la libertad, así como trabajo, así como estudian todos tenemos la libertad”...”si vas a seguir la prepa, igualmente” le digo “hay que pensar muy bien” le digo, “no quiero que allí ya sabes que es más dinero”, le digo “es más dinero y es más trabajo” le digo “porque para ti”, le digo “es más trabajo” le digo, “porque entras a la prepa a mí me tienes que ayudar un poco” le digo “lo que se pueda” le digo “y tienes que hacer tu tarea” le digo, “aquí pus aquí no vas a tener horario” le digo “aquí cuando hay trabajo tienes que trabajar” le digo “y cuando ya la noche tienes que hacer tu tarea” le digo y pos, o sea todo responde que sí y por eso yo pus siento que toy tranquilo... (EPNE).

Lo anterior se puede entender, pues salvo en dos unidades domésticas en que todos los hijos han estudiado hasta la educación superior, en todas las demás ha habido hijos que han dejado inconcluso algún grado escolar. Cabe señalar que en el caso de las dos familias en donde todos los hijos están estudiando o han concluido una licenciatura, éstas están asentadas en Ixhuatlán de Madero, y en ambas los papás vendieron sus tierras para poder darle educación a sus hijos. Así lo explica la mamá de una de las dos unidades domésticas:

“Todo lo vendió...porque es el único regalo que se los damos a ellos, si ellos tienen ganas, pos que les echen ganas y un poco de apoyo que nosotros les damos y gracias a Dios ha salido todo para su carrera es una herencia para nosotros que se las damos a ellos” (EMNI).

En las unidades domésticas con hijos que han desertado de la escolarización encontramos que los papás han buscado aconsejarlos para que continúen estudiando, pero esto no siempre resulta y ellos dicen respetar esa decisión:

No, no quiso estudiar y yo lo forcé a la, a la CONALEP allá en Huayacocotla, nomás hizo un semestre y se vino, él sólo se inscribió, en la, en la TEBA en Tlachichilco, igual nomás un semestre aguantó y se fue, hasta la fecha anda fuera, ... también este me da gusto porque tiene trabajo, ya tiene sus hijos también, trabaja, tiene donde vivir, eh, es lo que, es lo que me alegra y siempre me ha, me, platico con mis hijos, con, con mis nietos para que no hagan lo mismo... Pues este a juerza no se puede no, y tampoco regañarlo, ni tampoco pelearme con él no... (EPCA).

Sin embargo, los padres piensan que el hablar con los hijos, aconsejarlos es benéfico y posibilita que éstos concluyan sus estudios y no deserten, aunque al final depende de ellos. Los padres entrevistados explican que el hecho de que sus hijos estudien implica brindarles una oportunidad más para acceder a lo que a ellos no se les permitió en el mundo laboral: “porque yo lo quise hacer y no pude y pues ahorita en lo que yo pueda metete, ahí metete, ahí como cuchillito” (EPRI). No obstante, están conscientes que el aprovechar estas oportunidades depende de la curiosidad y las ganas de los hijos, más

cuando ya son mayores de edad. Esto último particularmente lo señalan los padres que se describen como buenos estudiantes y que permanecieron más tiempo en el sistema escolar, pero que tuvieron que dejar la escuela por falta de apoyo. Como ejemplo a lo anterior, un padre narra como los maestros le decían a su papá que no lo sacara, que los dejara tanto a él como a su hermano, pues ambos habían hecho un buen papel como estudiantes en el primer año del bachillerato: “dice el maestro no van bien los dos, haga un esfuerzo que se queden los dos son buenos elementos, porque para estar en el curso y cumplir con lo que hemos hecho mis respetos para ellos” (EPRI). A partir de estas experiencias, para estos papás el hecho de que sus hijos deserten y/u obtengan malas calificaciones en la escuela tiene que ver con que a los hijos no les importa y eso no les gusta:

Mis hijos no son de capacidad o como le digo de aferrarse a lograr algo sino que son ellos son como que reservados, si la paso pues con que la pase ya con eso es más que suficiente con tal de que no quedar mal a la mamá o al papá de que no pasé, pero no tienen la idea esa de machacarle un poquito más porque yo veo que sí lo pueden dar pero no tienen el hábito y no sé ni ahora, sí, qué de plano, ni por donde inculcarles más (EPRI).

Asimismo, para los padres es importante que los hijos reciban una educación “buena”, pues sumado a que los hijos “le respondan”, se requiere que la escuela y los maestros hagan su trabajo. Por lo anterior, los padres los han enviado a otras localidades, en algunos casos no por falta de escuelas:

“la mayor lo bueno que me respondió, los saque de aquí, porque aquí de plano los maestros anteriormente no trabajaban...faltaban mucho y que, iban a las reuniones... a media semana y allá se tardaban dos días y bueno, la tuve que sacar eh la mayor, terminó la primaria” (EPCA).

Los padres observan que en las escuelas la figura del maestro ya no es como la que ellos conocieron. Además de faltar, son maestros que no ejercen el control sobre el estudiante de manera correcta, según su interpretación corresponde al papel del maestro o maestra, y en coordinación con los padres, lo cual no les agrada pues perjudica el desempeño del hijo:

Antes había aquí maestros que tomaban ... se oía tocaban por acá guitarras y todo mundo cantando pero formaditos aunque estuvieran cuetes, ahora ves al maestro tirado de borracho miados en la calle, y no, llegó una camada de maestros aquí que mal, hubo un tiempo que hubo maestros se puede decir que por vocación y después hubo maestros que se hicieron maestros pero puros como le dijera por necesidad, ... muchos se quedaron así que les dieron una plaza porque la compraron, que fue maestro porque es hijo de maestro,

pero no tienen la vocación de servicio y eso también afectó mucho le digo. Yo aquí lo estoy viendo yo tuve bueno mis hijos en la escuela choqué con unos maestros...en el sentido de su manera de enseñar y le digo ... porque un maestro es psicólogo de alumnos saben quién te va a responder así, quién te va a responder aquí así, ...hay otros que no, que llegan imponen y san se acabo y el chamaco le vale sombrilla, si quieres aprende, sino no. La preparatoria igual me fui a dar una revolcada con el maestro, no yo no pasó lista pa mí el que quiera venir que venga y el que no que no venga yo como quiera cobro, no pues está bien para ti está bien pero para nosotros como padres no, tons cuál es su responsabilidad dentro de aquí de la institución o qué tipo de ética recibiste tú ... cuántas veces yo he venido a preguntar “va bien”, “va bien” y ahorita me dice que ya salió mal, por eso le vuelvo a repetir mientras nosotros (papás y maestros) estemos separados que tú eres esto que tú eres lo otro no vamos a entender nada, nada en el sentido de que nosotros no nos vamos a pelear, pero el alumno le está perjudicando (EPRI).

Aunado a que los padres más escolarizados perciben que están *invirtiendo* en la escolarización de sus hijos y que requieren poder intervenir más en el tipo de prácticas docentes que ejercen los profesores de sus hijos. En general, se puede observar que son los hijos varones los que tienen más años de escolarización, pues algunos papás piensan que “la mujer no está para esperar que venga un hombre y la mantenga y le resuelva los problemas, la mujer está para estudiar, para verse ella misma, procurarse un futuro y después ver que puede ofrecer a la familia que ella forme” (EMCI). Sin embargo, hay otros padres que piensan diferente, pues para ellos darle a las hijas educación es “tirar” el dinero:

Se van con el novio o ya se llegan a juntar y .. no quiere que trabaje, el gasto que tanto tiramos nosotros dónde queda, dónde queda, eso es lo que a mí no me gusta de una mujer y un hombre no, un hombre hay que darle estudio, ... porque tiene que tener una preparación, a lo mejor no agarre de la carrera que terminó pero tiene que tener papeles que valgan para que el busque un trabajo mejor y va a mantener a su familia y ahora tiene que buscar y tiene que tener papeles porque él tiene que mantener y la mujer no, la mujer de que sirve todo el montón de papeles que tenga, una carrera pues si ya nada más la encierra en la casa ya el marido sabes que de aquí no te vas, cuida el gasto ahí está, entonces eso es lo que a mí no me gusta. Y dice mi hija “hay mama es que tú no querías que yo terminara el coba porque tenía novio ahora ya termine, así es que confía en mí”, yo sí confío en ti pero en balde vas a tener un estudio, pero en fin si podemos todavía vas a terminar sino haber donde quedas, pero adelante (EMHA).

Precisamente en la obtención de “papeles”, certificados escolares, está el principal fin de que los hijos asistan a la escuela, pues así serán “respetados” y podrán tener “conocimientos para defenderse en el mundo”. Ante el hecho de que cada vez es más difícil que con la sola educación básica o media superior se obtengan empleos, los papás han incrementado su interés en que permanezcan más años sus hijos en el mundo escolar. Pues los “papeles” obtenidos de su trayecto por la escuela les permitirán acceder a mayores oportunidades en el mundo laboral, como dice la entrevistada de la

cita del párrafo anterior, aunque no sea en el ámbito de la carrera que estudiaron. Además, para algunos papás está muy claro que si ellos hubiesen tenido el apoyo de sus padres para seguir estudiando hubiesen podido ser maestros, pues cuando ellos estudiaron muchos de sus compañeros al terminar la secundaria se les dio una plaza docente. Por lo anterior, a estos papás les gustaría que al menos uno de sus hijos se vuelva maestro, como explica la hermana de una estudiante de la UVI, en donde ninguno de sus hijos anteriores había accedido a la educación superior: “su idea de él (de su papá) era que alguien de sus hijos, pus fuera maestro o, o hiciera algo de su vida, no, porque pus muchos han estudiado, y sí han llegado a ser maestros, pero pus ellos, ninguno de ellos” (EPBTL). La cita anterior ilustra además la percepción que en ciertos sectores se tiene de que “hacer algo de la vida” se logra sólo estudiando. Pues, si no fuesen docentes con los “papeles” (certificados de grado) exponen que puedan acceder a otros puestos laborales de mayor prestigio y salario, los cuales a ellos les negaron por carecer de estos documentos, así lo expone otro papá:

Porque la mera verdad yo perdí trabajo porque anteriormente o sea cuando yo trabajé en el programa inicial o sea a mí me daban trabajo, o sea bueno o sea a mí me pedían los documentos cuando yo terminé o sea terminamos el año de mi trabajo, todo entregamos el trabajo también y primero que me dijo el supervisor de que tráete tus papeles de la secundaria, y vamos a meter en Xalapa en la.... para que te den trabajo para que usted vaya trabajando en la secundaria así me dijo y pus lo primero que pus me hizo falta pus son los papeles, no tenía los papeles, o sea no tenía el certificado de secundaria, pu ya no pude entrar, si porque estaba un compañero mío que tuvimos trabajando tenía sus papeles de la secundaria, y fue y metió los papeles y horita está trabajando...( EPNE).

Debido a las ventajas que han observado los miembros de estas unidades domésticas en la posibilidad de asistir a la escuela y obtener constancias, que ahora solicitan para acceder al mundo laboral, los padres quieren que sus hijos permanezcan en el sistema escolar. Pues “ahora hacen falta ahora que quieres entrar pues te piden ...constancias en que has trabajado o que papeles tienes” (EPRI). Por lo anterior, en varias unidades domésticas hubiesen deseado que al menos un hijo se fuera a estudiar a la “universidad de Morelia”, antes de la aparición de la UVI-Huasteca en el 2005; tal y como muchos jóvenes egresados del bachillerato compañeros de sus hijos hicieron. La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), también conocida como la Nicolaíta, se ubica en el estado de Michoacán y resultaba más económica que otras, incluso que universidades más cercanas a la Huasteca en 2007. Entre otras razones, en ésta no había examen de aceptación, no pagaban inscripción y si se unían a las

organizaciones estudiantiles podían vivir en alguna de las casas de estudiantes con que cuentan y que son subsidiadas por la misma universidad. Sin embargo, los hijos de los padres entrevistados no quisieron ir a estudiar allá y las experiencias de estudiantes de la UVI-Huasteca que estuvieron antes en la Nicolaíta se abordarán más adelante. Cabe agregar, que la presencia de egresados de esta universidad en la región es notoria. Así, conocí a algunos trabajando como empleados del municipio de Ixhuatlán de Madero e incluso pude observar cómo un candidato a presidente municipal del mismo, se promocionaba como egresado de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Además, escuché relatos de personas del municipio de Ixhuatlán que tenían hijos o amigos que se habían ido a estudiar a Morelia y que allá se habían quedado a vivir y trabajar.

Otro motivo que ha posibilitado que los padres de algunas unidades domésticas hayan podido permitir que más hijos se escolarizaran, es la aparición de los apoyos y becas económicas que se crearon para tal fin. Así lo explican el papá y la hermana de una estudiante:

(hermana) No, ya no pude seguir, pus no había dinero, antes no había apoyo, de OPORTUNIDADES

(papá) Aja, de veras que si no había apoyo

(hermana) Hay veces que te daban dinero y hay veces que no te daban nada, aquí, aquí yo estudié la secundaria

(papá) ...yo con mi esposa.. ayudaba a mis hijos pero todo con sudor...todo hasta orita, mira horita tiene, un este apoyo pero muy poquito...

(hermana) O sea, cuando yo estudié, yo estudié que será de los noventa no había ningún apoyo, orita ya, yo digo, yo siempre que orita ya hay más apoyo de gobierno (EPBTL).

No obstante los gastos que significa para la mayoría de estas familias, si están interesadas en que sus hijos estudien para que “puedan valerse por sí mismos”, accediendo a los certificados y grados escolares para tener mayores oportunidades de encontrar trabajos, los apoyos o becas escolares resultan insuficientes. Aun así, estos apoyos permiten que las familias ponderen entre enviar al hijo o hija a ganar en un trabajo un sueldo mínimo y el asistir a escuela y obtener esa misma cantidad estudiando. Como existe el interés de parte de los otros integrantes de la unidad doméstica de que alguno estudie, para algunas es preferible que el hijo o la hija, saliendo de la preparatoria, vaya a trabajar en CONAFE<sup>33</sup> como maestro de educación básica en

---

<sup>33</sup> Consejo Nacional de Fomento Educativo.

alguna localidad de la región y que al final obtengan “papeles” por su experiencia laboral y una beca para continuar con sus estudios. Tanto los padres que no han permitido que sus hijos vayan a CONAFE y que pueden prescindir de cualquier apoyo económico por parte del gobierno, como otros que consideran que no pueden ahorrar, ni tienen tierra, observan a los estudios como la única “herencia” que podrán dar a sus hijos. Por ello, los apoyan para que ingresen y egresen de las escuelas, incluso del nivel de educación superior. Esto último es particularmente importante para los padres que señalan que “no hay tierras para todos” y que por ello esperan que al menos un hijo logre acceder a un empleo permanente y mejor remunerado que los de sus hermanos que no han podido o querido continuar estudiando:

Pus es, que no había donde iban a trabajar, o sea... no había donde iban a trabajar entons por eso los mandaron a estudiar, y luego los manda, los que no quieren estudiar pus que se vayan a la milpa, pero en la milpa dicen pus no voy a ganar, y voy a estar ahí todo el día, entons mi papá les decía pus entons pónganse a estudiar, por eso se fueron a estudiar, y así, su, o sea su idea de él era que alguien de sus hijos, pus ... hiciera algo de su vida (EPBTL).

En síntesis, los imaginarios de los padres de estudiantes indígenas entrevistados contienen valoraciones sociales de la educación como un elemento que apoya a sus hijos en su desarrollo individual y colectivo, ya que consideran que una carrera universitaria los dotará de la movilidad social necesaria y los recursos económicos indispensables para valerse por sí mismos, especialmente cuando los padres fallezcan. En consecuencia, el respaldo para que los hijos tengan una formación universitaria asemeja la forma de una herencia familiar que dan los padres en vida. Así mismo, otra de las creencias que predominó en el trabajo de campo es que las competencias y habilidades que adquiere una persona al asistir a la universidad lo dotarán de cierto estatus para que sea respetado en la comunidad y se pueda defender ante la incertidumbre en la que viven dentro de sus comunidades.

Vale decir que no solo las aspiraciones simbólicas o la persecución de reconocimiento matizan los imaginarios familiares de la educación de los hijos, ya que muchos padres envían a la escuela a sus hijos para que adquieran conocimientos y habilidades que puedan ser de utilidad en sus propios contextos (curar enfermedades, mejorar las actividades agrícolas, innovar en la gestión sociocultural, etc.). Además, el respaldo educativo familiar también está vinculado al deseo de tener hijos que cuenten con

diplomas y certificados oficiales que les permitan obtener empleos cuyas valoraciones positivas no radican únicamente en la figura del maestro como líder comunitario, sino que también tienen que ver con las prestaciones y sueldo permanente al que acceden los docentes. A pesar de que mediáticamente la práctica docente es constantemente denostada y descalificada.

Finalmente, adquirir habilidades que faciliten la reproducción individual y colectiva es otra de las valoraciones que matiza las representaciones familiares respecto de la educación de los hijos, pues generalmente los padres desean que sus hijos entren a la universidad para que se “superen” y puedan acceder a un empleo que aunque “sencillo...les de para comer,...(pues)...la situación está dura, mañana no sé cómo se vaya a poner” (EPRI). En síntesis todos los padres entrevistados coinciden en impulsar a sus hijos a concluir sus estudios para que “sean y hagan algo” de su vida. Interpretando a detalle estos deseos podemos concluir que lo que muchos padres anhelan es que sus hijos hagan algo o materialicen algo que ellos no pudieron hacer. Todas estas maneras de evocar lo que implica la trayectoria escolar, están vinculadas a la formación de una concepción determinada del mundo y de la vida que facilita la comprensión de la realidad de estos jóvenes, ya que, como lo ha señalado Rockwell (2005), hay ciertos elementos dentro de la experiencia escolar que revelan u ocultan algo de la estructura social que tiene como trasfondo la conformación política e ideológica de la sociedad.

## **Capítulo 5. Trayectorias escolares de los hijos que accedieron a la UVI- Huasteca**

En general, como se puede apreciar en la información capítulo anterior los estudiantes que se incorporaron a la UVI han nacido y crecido en un contexto socio-cultural específico y en transformación, del medio rural e indígena del norte veracruzano, caracterizado como una región pluriétnica, multilingüe y multicultural. En esta región una gran parte de los habitantes de las localidades con menos población aún no vive en casas de mampostería, como la mayoría de los entrevistados expresó que quisiera, sino en casas de láminas de “cartón”; y aunque se perciben como agricultores o campesinos, no sólo es a través de esta actividad que se mantienen, incluso muchos ya no la ejercen debido a la falta de tierras y la poca producción que logran en la actualidad. Además, en la región son escasas las clínicas de salud equipadas, igual que las escuelas de todos los niveles, por ello hasta la fecha los médicos tradicionales son frecuentemente solicitados y, si el padecimiento lo requiere, el enfermo deberá salir a buscar atención médica o análisis a las localidades de más habitantes, como Álamo o la ciudad de Poza Rica.

Algo similar ocurre con el interés de escolarizarse: si el sujeto quiere seguir sus estudios más allá de la Primaria, frecuentemente tiene que “moverse” para buscar escuela, sobre todo si no reside en alguna de las cabeceras municipales y/o en localidades con más habitantes. La necesidad de los jóvenes de trasladarse en búsqueda de un espacio educativo, se da en un contexto en el que los padres tienen niveles de escolaridad bajos. Por ejemplo, es común que las madres abandonaran la escuela antes de concluir la Primaria y la Secundaria porque se tuvieron que casar. Además, como parte de una

unidad doméstica su movilidad se ve afectada por la responsabilidad que los miembros tienen de aportar al sostenimiento de la misma con alguna actividad económica, en ocasiones emigrando, ayudando con algún negocio familiar, o bien, si tuvieron la oportunidad de cursar estudios a nivel superior, ayudando a que los otros hermanos también puedan estudiar. En este sentido, los vecinos de la comunidad que pudieron acceder a una mayor escolaridad y consiguieron trabajos estables en alguna ciudad, se convierten en un referente para otros jóvenes. Un factor importante que también debe considerarse en esta movilidad de los jóvenes, es que muchos de ellos no podrán acceder a tener tierras productivas, debido a una combinación de procesos agrarios y demográficos que forman parte de la historia regional.

Lo anterior refleja que los cambios socioculturales en la región han acontecido por tres factores: a) el aumento de la migración como fenómeno social de expulsión – particularmente de jóvenes–; b) el impacto de las remesas simbólicas derivadas de la migración; así como c) la renovación y ampliación de escuelas ante las aspiraciones de movilidad social de padres e hijos. Si bien estos tres elementos han motivado transformaciones del contexto en las siguientes líneas, nos interesa reflexionar más a detalle las particularidades del acceso a la educación superior de los jóvenes indígenas en la región. Para ello en primer lugar vale la pena recuperar una idea del recorrido histórico de las políticas educativas del Estado mexicano para “atender” a la población rural y de especial manera “al problema del indio”. Como lo han mostrado Dietz y Mateos (2011), en estas revisiones a las políticas educativas, los niveles medio superior y superior no han sido atendidos a profundidad, en parte porque no tienen la misma cobertura que lo denominado como educación básica.

La finalidad del capítulo es, por un lado, seguir abonando información para caracterizar el tipo de escolaridad que ha sido posible experimentar en la región y, por otro parte, introducirnos en el objetivo central de este estudio: describir y analizar las prácticas culturales que ciertos miembros de unas unidades domésticas de los municipios de Chicontepec, Ixhuatlán de Madero, Tantoyuca y Tlachiquire, configuraron para acceder a la educación superior en 2005 y 2006, en la Universidad Veracruzana Intercultural, sede regional Huasteca, y permanecer en ésta.

Como se mencionó antes (cfr. apartado “Por qué pensé darle educación a mis hijos...”), los padres de los estudiantes señalaron los motivos por los que deseaban que sus hijos accedieran a la educación formal. La motivación más común que todos identificaron es que sus hijos tengan mayores oportunidades de emplearse en trabajos que les proporcionen seguridad laboral y les permitan tener su propia familia; lejos de los conflictos por la tierra y por el poco valor de los productos campesinos. Por ello, no debe sorprendernos que incluso algunos de estos padres, junto con otros vecinos de la región y los estudiantes de más edad, a principios del siglo XXI, decidieran solicitar la creación de una Universidad para atenderlos, pues ya tenían más de una década con una mayor presencia de escuelas secundarias y de bachilleratos, pero aún carecían de la presencia de Universidades públicas en la región. Los que egresaban de bachillerato y querían continuar con estudios de nivel superior, generalmente optaban por inscribirse en alguna de las escuelas privadas de Tantoyuca, Chicontepec y Poza Rica, en el Tecnológico de Cerro Azul, y los campus de la Universidad Veracruzana en Tuxpam y Poza Rica. Los hijos de docentes de educación básica, en condiciones de heredar una plaza<sup>34</sup>, podían acceder a la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Pedagógica Veracruzana o en el Centro de Estudios Superiores de Educación Rural, Luis Hidalgo Monroy (CESAR) en Acececa, Tantoyuca. No obstante, en estas instituciones el cupo es limitado y los costos por ingresar y permanecer son altos. Por ejemplo, si un estudiante de los diecisiete de la muestra quería ingresar a una de estas instituciones, algunos de los gastos que hubiese realizado eran pagar: por su desplazamiento a la ubicación de las instalaciones de la escuela, tomarse fotografías, pagar aranceles de derecho a examen de admisión (ficha), etc. Finalmente, otra opción recurrente para los estudiantes de la región era el ir a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. El primer obstáculo para estudiar en ésta es la distancia, el segundo que los estudiantes con pocos recursos económicos identificaban que al tener que participar en la organización de estudiantes, asistían más a huelgas y paros que a clases y no podían ser críticos con los líderes de la organización, en ese caso podrían ser expulsados<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> Práctica llamada así pues se “hereda” la plaza laboral con la que un profesor cuenta al ser parte del magisterio educativo nacional. Ésta ocurre, casi siempre, debido a la jubilación y es una problemática pues debería concursarse, de modo que el profesor más calificado obtenga el empleo. Sin embargo, muchas veces imperan los vínculos familiares o de amistad e incluso se han puesto a la venta.

<sup>35</sup> Más adelante se ahondará la información sobre la experiencia de estudiar en esta institución.

Por ello en 2005, cuando se apertura la UVI-Huasteca, aunque no había habido con tiempo previo divulgación sobre la misma, hubo interesados que se acercaron a pedir informes. Estos se habían enterado a partir de la comunicación entre vecinos, especialmente por los docentes de la región. En la primera generación, además de hacer entrevistas a los aspirantes, la institución pudo rechazar a algunos, al menos eso fue lo que me informaron los estudiantes de la dicha generación. Una de las principales particularidades de este grupo de alumnado fue que no sólo recibió estudiantes recién egresados de bachillerato, sino que incluso hubo algunos que ya tenían años de haber egresado de ese nivel. Otra particularidad es que también fue la que contó con el mayor número de aspirantes, lo cual ya era motivo de reflexión sobre el papel que estaba jugando en la región la UVI. Lo anterior se evidencia con la siguiente cita tomada de la entrevista a uno de los profesores de la sede, cuando ya había ingresado a clases la tercera generación:

“porque iniciamos con, pues no me acuerdo cuántos pero se abrió con 70 y tantos la primera generación, la segunda con 50 y tantos y ahorita con 30 y tantos ... 38 entonces la siguiente con ¿cuántos?,... entonces siguiendo esa trayectoria y ese comportamiento dentro de tres años no va a haber estudiantes” (EHPIH).

Respecto al hecho de que en la primera generación hubo estudiantes que habían egresado del bachillerato de manera previa a la apertura de la UVI, describiré aquí algunas características de tres estudiantes de la primera generación, que en el año 2006 ya eran mayores de treinta años. De éstos, dos eran el hijo menor de su unidad doméstica, el tercero era de los hijos mayores de su unidad doméstica y, antes de ingresar a la UVI ya había estudiado en la Universidad Veracruzana (UV), en el campus Xalapa, la licenciatura en Derecho y trabajaba ejerciendo su profesión en el Registro Nacional Agrario (RAN). Para acceder a los estudios de secundaria y bachillerato, los tres tuvieron que emigrar, uno incluso estudió en la ciudad de México, los otros dos en Álamo, aunque el más joven de los tres para el bachillerato regresó a su comunidad y lo curso en un telebachillerato en una localidad cercana a la suya. El mayor de los tres, el que había salido a estudiar Derecho en la UV, aunque había trabajado para costearse sus estudios de básica y media superior y superior, los había hecho en la edad en que generalmente se cursan; los otros dos habían estudiado ya con más edad que el promedio. El que estudió en la ciudad de México se costeó de forma particular totalmente sus estudios.

Cabe señalar que para este trabajo me enfoqué en los estudiantes que tenían tres años de haber acabado algún tipo de bachillerato<sup>36</sup>, por ello en la muestra la estudiante de más edad tiene 26 años, la cual había egresado en 2005 de un telebachillerato de la región. Ahora bien, a partir de los siguientes párrafos analizaré la información que los estudiantes me proporcionaron sobre sus trayectorias escolares previas a su inscripción a la UVI. Las temáticas que se abordarán para conformar este apartado son: los lugares en que estudiaron, el apoyo económico y moral que les brindó su familia, los principales desafíos que enfrentaron para continuar y concluir sus estudios, especialmente, se describirá en detalle el tipo de prospectivas que hacían de su vida cuando estaban por concluir el bachillerato. En esta última, resulta interesante la comparación entre los que ingresaron en la primera y la segunda generación, pues los primeros, al ser los “pioneros”, no sabían que existiría la institución y que “ahí” (Ixhuatlán de Madero) estudiarían la Universidad. Por último, también se expondrá en este apartado la situación de los estudiantes que antes de ingresar a la UVI, accedieron a otras opciones de educación superior, como la facultad de Medicina en la Universidad Veracruzana, campus Xalapa y en la Universidad Nicolaíta, en Michoacán.

### ***5.1 Ya fui creciendo entré al kinder...***

“mis papeles se quedaron allá, quién sabe si estén todavía, llegado aquí tuve problemas para entrar a la primaria porque yo soy de octubre entonces yo tenía que esperarme hasta que tuviera 7 años, pero no sé qué hubo y ya entré estudié en la primaria” (EMGAIX2).

En el sistema escolar mexicano para ingresar a la escuela primaria, cursar el preescolar<sup>37</sup> no fue obligatorio hasta la segunda mitad de la primera década del siglo XXI por ello, en la muestra de diecisiete estudiantes no todos tienen estudios de preescolar, ni todos tienen la misma cantidad de años cursados de este nivel:

---

<sup>36</sup> En general, los diecisiete estudiaron el bachillerato en algún telebachillerato (TEBA) o en un Colegio de Bachilleres (COBAEV), generalmente llamado COBA; ninguno en escuela preparatoria, como sí se puede hacer en ciudades como Xalapa, capital del estado de Veracruz; lo anterior es relevante, pues las escuelas preparatorias son más antiguas que los TEBAS y COBAS y gozan de un mayor reconocimiento académico.

<sup>37</sup> El preescolar es también conocido como parvulario y en México como Jardín de Niños o Kinder.

“el preescolar, nada más fui un año porque ... no me gustaba la escuela,...cuando mi mamá me iba a dejar al preescolar yo me agarraba de su vestido porque no me quería quedarme en la escuela y pus ni modo me dejaban irme a mi casa” (EMDRA1).

Sin embargo, de los diecisiete entrevistados, sólo la estudiante de más edad no refiere haber cursado el preescolar, todos los demás aunque sin certificado que lo compruebe, mencionaron haber estado entre uno y tres años. Un estudiante mencionó que estudió el nivel preescolar en cuatro localidades, tres del municipio de Chicontepec y una de Álamo, Temapache, pues sus papás estuvieron migrando en ese periodo. Otro estudiante señaló que estudió la primera parte del preescolar en la ciudad de México, pues sus padres se habían establecido allá; no obstante, al divorciarse sus padres él terminó el preescolar en Chicontepec de Tejeda. Por último, sólo un estudiante mencionó que no cursó el preescolar en la localidad en donde nació y radica su familia, sino que se fue a cursarlo a una localidad más grande y cercana: Llano de Enmedio.

En cuanto a la escuela Primaria<sup>38</sup>, de los diecisiete estudiantes entrevistados, trece estudiaron la primaria en la localidad en que nacieron y radican sus papás. Una estudiante mencionó que estuvo hasta el tercer año estudiando en la localidad en que nació, pero después su papá consideró preferible que fuera a una primaria con internado bilingüe en otra localidad, pues era mejor que la escuela de donde radican; durante los tres años de primaria que permaneció en ese internado, sólo podía ir a casa de sus padres los fines de semana. Otro estudiante, el mismo que había salido de su localidad para hacer el preescolar, continuó en Llano de Enmedio los primeros años de primaria, luego había regresado a su localidad y después había migrado junto con su padre a una localidad cercana al Estado de Tamaulipas<sup>39</sup>, el último año de Primaria regresó a cursarlo en su localidad. El estudiante que tiene a sus padres divorciados regresó a la ciudad de México y ahí inició sus estudios de Primaria, después dejó la ciudad “pues ...son muy peleoneros, me sacaron, y ahí ya no terminé”<sup>40</sup> (EHDRCH1), se fue con una

---

<sup>38</sup> En México el nivel de primaria se estudia en seis grados, las modalidades de escuelas son urbana, mixta, rural e indígena y CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) en las localidades con menos habitantes y que carecen de escuela; pueden ser, multigrado un maestro atendiendo todos los grados, bidocentes dos docentes cada uno atendiendo tres grados y de organización completa.

<sup>39</sup> Ubicado al norte del estado de Veracruz, en frontera con los Estados Unidos de Norteamérica.

<sup>40</sup> Vale la pena utilizar este fragmento de entrevista para hacer notar una característica de los entrevistados, en sus palabras siempre están “chaseando”, esto es dicen con una expresión seria algo que aunque no sea creíble si no eres “nativa” no puedes decodificar y entender como sarcasmo o broma. En el fragmento expuesto, a lo que se refiere el estudiante es a que lo sacaron por haber pegado a otro estudiante.

tía maestra del medio rural-indígena; ésta laboraba en ese entonces en Tehuipango<sup>41</sup>. Otro estudiante narró que él cursó hasta el quinto grado de Primaria en Álamo, después sus papás lo habían enviado a una primaria-internado en Acececa, Tantoyuca. Cabe señalar que ninguno mencionó haber cursado sus estudios de Primaria en el sistema de CONAFE.

Para cursar la escuela secundaria, sólo cinco estudiantes de la muestra pudieron permanecer en su localidad, los demás tuvieron que continuar migrando o empezar a migrar, pues es menos frecuente la presencia de escuelas secundarias en las localidades de pocos habitantes. Por ejemplo, dos estudiantes de comunidades cercanas a la cabecera municipal de Tlachichilco tuvieron que ir allá a estudiar la secundaria; la estudiante incluso señaló que por no haber transporte público, “camioneta”, tenía que caminar una hora de ida a la escuela y otra de regreso a su casa. La estudiante que había cursado la mitad de la primaria en un internado bilingüe continuó en la localidad donde estaba el internado estudiando la secundaria; sin embargo, las condiciones habían cambiado, pues ahora tenía que viajar

“todos los días, era como una hora, si es una hora caminando, luego tenía que pasar río, no hombre ya te imaginas en diciembre con el agua helada y luego este, o mayo que hace mucho calor, y luego tienes bastante calor y pasas el río y te inflama, de ahí, ya viendo que a veces nos enfermamos, así porque también iba una sobrina, nos pensionaron ahí con mis tías, porque tengo tías ahí...” (EMDRA1).

Otro estudiante, inició los estudios de secundaria en la región, pero después se había ido al Estado de Hidalgo, a la ciudad de Pachuca, pues ahí trabajaba su papá y podía vivir con una tía. El estudiante que estaba viviendo con su tía en Tehuipango, en esa localidad estudió en una secundaria técnica agropecuaria.

De los diecisiete entrevistados, nueve estudiaron el bachillerato en el Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz (COBAEV), de la localidad de Ixhuatlán de Madero, de los cuales cuatro estudiantes estaban radicados ahí con sus familias, cinco más llegaron a vivir ahí en la semana y así estudiaron el bachillerato, sin su familia. Lo anterior se debe en parte a que algunos consideraban preferible estudiar en un COBAEV que en un telebachillerato (TEBA), y por ello preferían viajar a Ixhuatlán que a otra

---

<sup>41</sup> Esto es la zona centro del estado de Veracruz. En la región de influencia de la sede regional de Tequila, de la Universidad Veracruzana Intercultural.

localidad donde hubiese un TEBA; entre otras razones, una estudiante me explicaba que “en el TEBA los maestros sólo van de martes a jueves, más sin en cambio en el COBAE de diario van” (EMGATE2). Además, para cuando estos estudiantes ingresaron al COBAEV de Ixhuatlán, aún no estaba en activo el plantel del COBAEV de Llano de Enmedio, localidad a la que les hubiera sido más accesible llegar a todos los que debían cruzar el río Vinazco; en primera por la distancia y el aumento en el precio del transporte, en segunda porque todavía no estaba construido el puente que permitiera el paso en época de lluvias. Los demás estudiantes de la muestra egresaron de otros planteles de COBAEV o de algún Telebachillerato. Por ejemplo, los estudiantes del municipio de Tlachichilco que ya habían cursado ahí la secundaria, permanecieron viajando a diario a esa cabecera municipal, para estudiar en el TEBA.

## ***5.2 Seguir estudiando a pesar de los recursos...***

Entre las principales circunstancias específicas que pusieron en riesgo la continuidad y permanencia en los estudios en estos diecisiete estudiantes encontramos: la falta de recursos económicos, enfermedad de ellos o de un familiar de la unidad doméstica, desinterés por apoyarlos por parte del miembro de la unidad “encargado” de tal fin, que los padres hayan emigrado y el hijo estuviera al cuidado de otro que no lo inscribiera a la escuela, el reprobar y, en algunos casos, no tener interés por continuar estudiando.

Tal y como en el caso de los padres, para estos hijos la falta de recursos económicos ha supuesto un obstáculo a vencer para poder permanecer estudiando. Aunque, por lo que señalan tanto padres como hijos en estas unidades domésticas, no en la misma magnitud, pues siempre hubo alguien que los apoyó para permanecer en la escuela, generalmente alguien que ya había emigrado; además, los estudiantes habían podido acceder a las becas para continuar estudiando: “...como tenía beca desde la primaria hasta la prepa tenía una beca de lo que es OPORTUNIDADES entonces y como no he bajado de promedio todavía la seguía teniendo...” (EHGAT1). Y, como ya se vio en el apartado anterior, en su mayoría estos estudiantes empezaron a trabajar desde que estaban en la primaria, por ello aportaban a las unidades domésticas y/o se “costeaban” en parte los estudios trabajando. Sin embargo, entre las narraciones aparece que desde que estaban en el nivel preescolar hubo quien quiso dejar de estudiar por no tener ropa

ni zapatos para ir a la escuela: “un día en que también yo no quise ir a la escuela porque una de las razones por mi ropa ¿no? porque antes la mayoría pues era pobre en cuestión de material, en ropa y pues vinieron mis compañeros y ya me llevaron me llevaron mis compañeros en el preescolar” (EHGAR2). La situación anterior es particularmente relevante porque de acuerdo a lo señalado por los estudiantes, incluso en algunas localidades los maestros no los dejaban entrar a la escuela por no tener más que zapatos de plástico.

El no tener recursos económicos en abundancia, ni seguridad social proporcionada por el Estado para todos los integrantes de la familia y menos médicos de fácil acceso, ocasionaba que una enfermedad pusiera en riesgo la trayectoria escolar de estos estudiantes; pues incluso podían perder sus becas por inasistencias. Especialmente se aprecia este fenómeno, cuando el enfermo era el miembro encargado de la manutención del estudiante o cuando era el estudiante mismo quien se enfermaba, más si ya estaba en otra localidad estudiando, lejos de su familia:

“en la secundaria de los 13 a los 15 y ahí este pues ahí llegó un momento en que me enfermé tuve ese problema ya me apoyaron las maestras ya me llevaron a la clínica quizá por las situaciones que no tenía a mi familia, pero sí también me dio más curiosidad ir preparándome seguir estudiando a pesar de los recursos que no tenía” (EHGAR1).

No obstante, como también se puede apreciar en la cita anterior, la enfermedad, además de obstáculo, se convierte en un incentivo, pues en algunos casos ser apoyado para superarla implica que se valore aún más los estudios, como el mismo estudiante narra, al comparar en cuanto el apoyo que recibió él y no su hermano:

Como ya había analizado lo que era, eh, porque yo me enfermaba ¿no? había analizado más a profundamente y pues eso es lo que me llevó a superar el primer semestre sí iba bien en calificaciones iba 8, 9 no bajaba a 7 ni a 5... entonces estuve reflexionando ¿no? hay que aprovechar y si me decían, bueno mi hermano el otro el mayor que mí, o sea que yo, sí se sintió porque él también estaba enfermo, él, yo a él lo apoyaba en cuestión este de moral, quizá no económico a veces lo apoyé y este sí se sintió bueno no te preocupes le digo yo un día voy a estar bien que le digo y nos fuimos ... me fui a curar hasta Llano...(EHGAR1).

El hecho de que los padres o el hermano encargado de pagar los estudios decidieran no apoyar al estudiante, también generó que se pusiera en riesgo la trayectoria escolar de

uno de los sujetos de esta muestra. Sin embargo, a ninguna de las siete mujeres entrevistadas se les negó la posibilidad de continuar estudiando por el hecho de ser mujer; aunque en seis de las diecisiete unidades domésticas, sí existían hermanas mayores que no habían estudiado, en dos de éstas lo anterior se debía a que se priorizó que estudiaran los hombres, ya sea apoyándolos económicamente más y/o eximiendo a los hombres de algunas de las responsabilidades para con la unidad doméstica, a diferencia de las hijas. Asimismo, en al menos dos unidades domésticas en la narración surge, como un obstáculo para continuar estudiando, el hecho de que el hermano o hermana encargado de costear los estudios ya no quiera continuar haciéndolo:

Mi hermano, (y) me dice, sabes que dice, ya cálmate porque este de mi depende, dije a chihuahua, si dice y este olvídase dice, ni pienses que te voy a seguir apoyando... es que de hecho esto era una cadena por ejemplo, mi hermana la, la primera es maestra es directora de preescolar donde trabaja, ella apoyó a mi hermano para que terminará la licenciatura, mja y este era una cadena no, o sea si yo te ayudo tú le ayudas a mi hermana la que estaba después, pero no es así, no es así (EMDRA1).

Lo anterior puso en riesgo que por ejemplo otro estudiante continuara con el bachillerato, pues su hermano prefería que éste ya empezara a trabajar, en vez de estudiar. Sin embargo, otra hermana empezó a apoyar los estudios de este estudiante y él salía a trabajar a la ciudad de México en los periodos vacaciones. Este tipo de circunstancia, de acuerdo a lo narrado en la siguiente cita, es una causa general de que deserten de la escuela los sujetos de la región:

De hecho cuando entré en la prepa mi hermano el mayor no quería que yo estudiara y yo tenía esa necesidad, o, de seguir estudiando como estaba y yo le dije a mi mamá “oye mamá yo me voy a ir a estudiar acá” ... “sí, si quieres ir vete pláticale a tu hermana a tu hermano si dicen que sí pues ya”, bueno le platicué, pero ya después en el día de la inscripción me fui a inscribir y antes de eso mi hermano le dijo a mi mamá “no que no vaya, que trabaje” y yo estaba en mi cuarto estaba escuchando, bueno ya, y yo me sentí y dije bueno así piensas ya ni modo, pero al momento de todo pagado los libros, la colegiatura y todo ese rollo me arrepentí, entonces mi hermana saliendo del salón “no yo ya no voy a estudiar” le digo, dice “¿por qué?” (le respondo) “porque ya no quiero ir”, sin un motivo, sin explicarle que mi hermano dijo que no, es lo que le dije, no ya no, y ya después me fui pensando pues sí pues ya había pagado, pero ya había llegado a mi casa, de hecho algunos compañeros si no se animaron a entrar al TEBA (EHGAR1).

Asimismo, si el padre era alcohólico e “irresponsable” con la manutención de la unidad doméstica, también estaba en riesgo la trayectoria escolar de los hijos, en especial si la mamá no trabajaba o no había un hermano mayor que pudiera y quisiera apoyarlos. No obstante, en las unidades domésticas en donde había habido alcoholismo, éste ya estaba

superado y/o ya había otro miembro de la familia ocupándose de los gastos de la unidad doméstica y de que al menos un sujeto estuviera estudiando. Además de la falta de apoyo económico o la precariedad de recursos en la unidad doméstica para que continuaran sus estudios, en algunos casos lo que provocó que estuvieran a punto de desertar se debió a que el padre o madre no viviera con los hijos. Tal como una madre me comentó, al tener que emigrar ella a trabajar a la ciudad de México, pues su esposo los había abandonado, dejó a sus hijos con la mamá de ella, al volver se encontró con que el hijo (que estudia en la UVI), no se había inscrito en el bachillerato, pues estaba trabajando:

Me jui como dos meses a trabajar por allá, luego encontré (a su hijo)... y le digo bueno ...o sea ¿tú ya estás estudiando mijo?”, “no” dice, “no estoy estudiando” dice “porque estoy trabajando”, le digo “hay mijo” le digo “si quieres regrésate al rancho le digo yo te voy ayudar y sigue estudiando, es que tú llevas calificaciones, bueno yo no sé por qué, ¿qué haces aquí?” le digo “tú, a ti te gusta estudiar” le digo “síguele adelante mijo”, le digo “yo te voy apoyar” le digo, dice “¿de veras?”, le digo “sí”, yo lo que hice agarré, me traje a ... y jui meter sus papeles en la prepa, ya me dijo el maestro, dice este “no pus tal día que se presente su hijo”, “sí ya yo le hablo”, y ya onde que regresó y entró otra vez a la prepa y así jue que terminó su prepa, pero ya él, ora si también ya no quería estudiar por lo mismo, dice “¿cómo le vamos hacer para que yo siga estudiando ma?” dice “mi papá se fue”, le digo “tú no te preocupes yo te voy ayudar”...(EMCL).

Como también se puede apreciar en la cita anterior, especialmente se apoya a los hijos que tienen buenas calificaciones, esto particularmente cuando la familia carece de recursos, pues son éstos en los que se puede “invertir”. No obstante, en el caso de las familias asentadas en Ixhuatlán de Madero sí hay hijos que reprobaron algún año escolar y los padres siguieron manteniendo sus estudios, para que pudieran obtener sus certificados e ingresar al siguiente grado escolar. A excepción de dos casos de la muestra, en todos los demás los estudiantes habían aprobado. El hecho de que tengan buenas calificaciones, en parte está relacionado con que la escuela “les gusta”, asimismo, que en sus familias quieran y puedan apoyarlos; esta característica, los diecisiete entrevistados la advertían en su posibilidad de acceder y permanecer en la escuela, incluso un estudiante particularmente privilegiado expresó:

A comparación...de varios igual compañeros que nos contaban ¿no? de sus historias de la primaria, de la secundaria que no han sido fáciles, ellos han tenido que trabajar y esforzarse mucho y de limitaciones por partes de sus papás, yo me siento afortunado porque pos yo creo que hasta ahorita no, sí hubo ocasiones en que hubo allí un, leves...bueno hubo situaciones donde medio complicaditas, pero de ahí se resolvieron o sea no jueron tan, tan graves, bueno sí eran graves pero no causaron así un, eh, circunstancias mayores, amm y pues ya ahorita ya ... salí del COBA (EMNI).

El testimonio anterior se asemeja a los procesos analizados por Schmelkes (2009) en las Universidades Interculturales de Chiapas y Tabasco en donde se revela que casi un 40% de los alumnos proceden de familias cuyos padres no cursaron o no terminaron la Primaria; “lo que significa que estos alumnos han dado un salto triple o cuádruple en movilidad educativa respecto de sus padres” (p.419). Sin embargo, habría que señalar que los ingresos económicos familiares también influyen en la permanencia de los alumnos durante su paso por la universidad, pues ante los imponderables de la vida (enfermedades, descesos, crisis económicas, desastres naturales, etc.) las estrategias de sobrevivencia cotidiana imponen el trabajo de tiempo completo a todos los miembros de una familia.

### ***5.3 Yo quería estudiar Derecho porque me gustaba...***

“...iba a dejar de estudiar por lo mismo de que tenía que apoyar a mis padres, no podía irme a otro lugar que a estudiar o algo así porque tenía que ayudar a mis padres”  
(EPBI)

Al salir del bachillerato en 2005, los estudiantes que ingresaron en la primera generación no sabían que se crearía y empezaría a operar la Universidad Veracruzana Intercultural, sede regional Huasteca. Por ello, lo que pensaban (imaginaban) de su futuro no estaba relacionado con esta escuela. Asimismo, en esa primera generación hubo estudiantes que regresaron o ya no se fueron a estudiar a lugares más lejanos o en escuelas particulares porque en Ixhuatlán se abriría una “una universidad para indígenas”. En el caso de los estudiantes que ingresaron en la segunda generación, al salir del bachillerato ya tenían conocimiento de esta Universidad y aunque algunos intentaron estudiar en otras instituciones, si no quedaban o no podían costearse estudios que resultaran caros, ya sabían que podían intentar estudiar en la UVI. Otros estudiantes que habían egresado del bachillerato en años anteriores a 2006, regresaron a la región para estudiar en Ixhuatlán.

En ambas generaciones, los estudiantes señalan que hubiesen deseado estudiar carreras diferentes a las que ofrecía la UVI en ese momento<sup>42</sup>, sin embargo ingresaron en ésta.

---

<sup>42</sup> Hasta el año 2007 en la Universidad Veracruzana Intercultural se ofrecían las licenciaturas: Desarrollo Regional Sustentable (DRS) y Gestión y Animación Intercultural (GAI). Después, hasta el año 2012, sólo

Entre las carreras que mencionaron que hubiesen deseado estudiar están: Derecho, Medicina, Pedagogía, Contaduría, Mercadotecnia, Economía, Enfermería, Psicología y Antropología; asimismo, un estudiante señaló que le hubiese gustado estudiar una carrera técnica en Tampico. Cuatro estudiantes no señalaron una carrera en particular, dos porque no querían estudiar y otros dos porque no buscaban una carrera en particular sino el poder acceder a una escuela; esto último, en parte, fue lo que terminó ocurriendo en la mayoría de los casos. Accedieron a la UVI por ser lo más accesible para ellos, sin tener en claro lo que estudiarían<sup>43</sup>.

De la muestra de diecisiete estudiantes, como ya se mencionó, doce pertenecían a la primera generación y cinco estaban en la segunda; de estos cinco, una estudiante de hecho había ingresado con la primera generación, pero al haberse enfermado su papá se había tenido que dar de baja un año. De los cuatro restantes, sólo un estudiante había egresado en el año 2006 y se había inscrito a la UVI, el mismo que quería estudiar una carrera técnica en Tampico. Los otros tres estudiantes habían egresado en años anteriores al inicio de la segunda generación, dos habían salido a estudiar la Universidad, una a Morelia, otro a Xalapa; este último, posteriormente a estudiar en la UV, al igual que la tercer estudiante, en 2005 habían empezado a trabajar en CONAFE; él sí obtuvo la beca pues concluyó con el tiempo de trabajo necesario, pero ella desertó al medio año y debido a que le avisaron que su mamá estaba enferma y que debía regresar a su casa. La estudiante que fue a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, antes presentó examen de admisión en la UV, en el campus de Poza Rica, para la carrera de Pedagogía, pero no aprobó el examen.

Como mencioné anteriormente, los factores de deserción de estos jóvenes responden a múltiples procesos sociales y uno de ellos, de vital importancia, es el relacionado con procesos de adquisición de competencias cognitivamente exigentes. En respuesta a esta deficiencia, los alumnos no pueden aprobar exámenes ni acceder a ciertos espacios que requieren de la acumulación de capital cultural y simbólico, lo que los pone en desventaja al interior del campo educativo porque existen otros actores sociales que sí poseen y controlan dichos capitales.

---

se ha ofrecido la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, con cinco orientaciones que determinan el perfil de egreso del estudiante: Comunicación, Sustentabilidad, Lenguas, Derechos y Salud.

<sup>43</sup> Este punto se abordará con más detalle en el apartado IV???. Permanencia

Las narraciones de los trece estudiantes que en 2005 ingresaron a la UVI sobre qué querían hacer al egresar del bachillerato son diversas e ilustran, como las anteriores, parte del porqué existen en la región tantos egresados de bachillerato que no continuaban sus estudios<sup>44</sup>. A continuación cito lo que una estudiante señala, respecto de lo que percibe ha sucedido con los egresados del COBAEV donde estudió:

...Si son 40 personas los que están en el grupo de ahí pon tú que... 15 que vayan a estudiar en diferentes lugares, no todos van a terminar la carrera, pero los otros que quedaron se van a trabajar, unos se quedan en sus casas a trabajar a ayudarles a sus papás en la milpa y así, unos se quedan a trabajar de jornaleros, que tanto les pagan aquí, 60 pesos, 70, máximo 80, otros destinados para trabajar de albañiles, otros para trabajar de albañiles pero en México, Reynosa, ya los que son este hijos de personas más acomodadas y tienen como acomodarlos aunque no sepan nada si algún conocido quedó en la presidencia ya, ahí en la presidencia un puestecito ahí más o menos ganan dinero, tres años pero ganan dinero y después de ahí los que se van a Reynosa que son trabajadores albañiles les van bien si saben ahorrar su dinero y la mayoría de las chavas se casan, yo lo he visto ahora que salí del COBA muchas, muchas ahorita que regresé con sus bebés, ... y así no todos corren con la misma suerte (EMGAIX12).

En lo tocante a las narraciones de los estudiantes entrevistados, de trece que ingresaron en la primera generación, dos no querían seguir estudiando al salir del bachillerato. Uno de hecho desertó al empezar el tercer semestre, pues a él “no le gusta la escuela”. Sin embargo, cuando egresa del bachillerato se apertura la UVI e intenta, pero al salir del bachillerato tenía claro que quería trabajar. La otra estudiante que no quería seguir estudiando, al salir del telebachillerato quería quedarse en su casa o emigrar, pero su papá no la dejó y la familia la convenció para estudiar. De hecho una hermana de ella la inscribió en la lista aspirantes a la UVI, sin que la estudiante fuese a las instalaciones en Ixhuatlán de Madero.

De la muestra de estudiantes inscritos en la primera generación, cuatro de ellos egresaron del bachillerato antes de que se abriera la UVI. De estos: una estudiante al no ser apoyada por el hermano encargado de pagar sus estudios decidió emigrar a Nogales, para juntar dinero y después volver a estudiar; ella antes de emigrar quería estudiar Contaduría en el Tecnológico de Cerro Azul; al regresar de Nogales se inscribió

---

<sup>44</sup> Dada la baja matrícula actual de la UVI-Huasteca, podemos suponer que el problema de los egresados del bachillerato de encontrar un espacio en la educación superior no lo solucionó para todos esta institución; sin embargo, sabemos que ahora hay universitarios de la Universidad Popular Autónoma Veracruzana (UPAV) y los que pueden siguen emigrando a los Centros enunciados en apartados anteriores. Por ejemplo, CESER, UV-Poza Rica y Tuxpam, Tecnológico de Cerro Azul.

primero en la universidad particular de Chicontepec de Tejada, en la carrera de Educación, pues aún no sabía de la UVI. Otro estudiante estuvo tres años sin estudiar después de egresar del bachillerato, empezó a trabajar en un local de renta de computadoras de su propiedad, por esto él pensaban estudiar informática o contaduría, para darle seguimiento a su “changarro”. No obstante, una tía le ofrecía dejarle una plaza como docente y entonces pensaba en estudiar psicología; en ninguna de esas opciones sacó ficha o presentó examen de admisión. Un estudiante que egresó en 2004 del bachillerato, como otros que por falta de recursos económicos no iban a la universidad, me comentó: “viendo mi situación no pude estudiar un año, pensándole y también repensando de que no tenía recursos, pues mis papás apenas y les alcanzaba para mantener a la familia, ehhh pues le tuve que pensar mucho” (EHDRTC1). A éste tampoco lo habían dejado emigrar y él quería continuar estudiando. El cuarto estudiante, al egresar del bachillerato emigró por dos años, en el primero él quería estudiar en la Universidad del Fútbol en Pachuca, pero no tuvo recursos económicos para ello, en el segundo se fue a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; ahí: “viendo la similitud que había entre economía y mercadotecnia entonces opté por, por inscribirme en economía en Morelia, y es lo que estaba intentando pero no, no lo conseguí” (EHGACB1).

Los estudiantes que ingresaron en 2005 a la UVI, al egresar en el mismo año del bachillerato no tuvieron las mismas experiencias laborales y/o escolares que los cuatro estudiantes anteriores. No obstante, en los últimos meses del bachillerato e incluso al egresar del mismo tampoco sabían que podrían ingresar a la UVI. Así, en la mayoría de los casos, al carecer de recursos económicos, pensaban que ya no podrían continuar estudiando o que para ello deberían emigrar. Un estudiante pensaba irse a Morelia junto con su primo, a la Nicolaíta a estudiar Medicina; él sí fue aceptado en la UVI, pero su primo se fue a Michoacán. Una estudiante a la que sus padres le decían que ya no iba a estudiar, pues no tenían recursos narra:

Pensaba... irme a trabajar a Reynosa porque yo no sabía nada que iba a ver universidad aquí y este yo quería estudiar y le decía a mi mamá “yo quiero estudiar” y dice “cómo vamos a hacer -dice- sino hay dinero” dice, “no sé pero yo voy a estudiar y sino me apoyan ustedes yo voy a trabajar y voy a estudiar voy hacer las dos cosas al mismo tiempo” le decía, “no” dice “no te vamos a dejar”, y nada más de ver que me decía que ella no me iba a dejar yo nada más me pasaba pensando todos los días y todas las tardes qué iba a ser de mí, si yo ya no iba a estudiar, si no me iban dejar trabajar ni nada y a veces más todas las tardes estaba enojada, yo no comía y siempre así me pasaba llorando

... ya después mi papá me dijo dice “no, si quieres estudiar te vamos mandar a Chicon, allá vas a estar” dice “ya no quiero que te estés enojando” ...me dice “qué no te fastidias tú sola, ya ven vas a cenar” (EMDRM1).

La estudiante de la cita anterior quería estudiar Derecho y su papá dudaba que le fuera a alcanzar el dinero del que disponían para que estudiara esta licenciatura en la universidad particular ubicada en Chicontepec de Tejeda, pero había aceptado intentarlo; pues no estaban interesados en dejarla emigrar para trabajar y estudiar, como ella quería. Otro estudiante también carecía de apoyo por parte de su familia para continuar estudiando, por ello al egresar había emigrado a la ciudad de México, ahí quería trabajar y estudiar la carrera de Derecho. No obstante, se daba cuenta de que sus jefes, los mismos que ya lo habían empleado en periodos vacacionales mientras cursó el telebachillerato, aunque le decían que lo apoyarían para que estudiara, difícilmente cumplirían o sería a cambio de exigirle demasiado trabajo. Otra estudiante narró que saliendo del bachillerato habría intentado sacar ficha para estudiar en Acececa pedagogía, pero que no había tenido el dinero, cuatrocientos pesos; esta estudiante además narró que sabía “...que si estudió mis papás se van a apretar mucho conmigo y aparte mis hermanas y todo eso, como somos tres los que estamos estudiando todavía, entonces...ya había pensado trabajar en CONAFE, ganarme los tres años de beca, dar clases un año y ya salirme” (EMGAP1). Sin embargo, ella también hubiera querido estudiar en la UV, en Poza Rica, “a lo mejor Pedagogía”. Por eso la estudiante después de aproximadamente un mes dejó CONAFE, pues se enteró de la presencia de la UV en Ixhuatlán de Madero.

De los estudiantes de la primera generación, uno más refirió que, saliendo del bachillerato, no quería estudiar que se iba a dedicar a liberar el servicio militar y el próximo año se pensaba ir a Tampico a estudiar medicina. Sin embargo, lo pudo liberar sin tener que hacerlo, además una maestra fue a avisarle a su papá de la apertura de la UVI en Ixhuatlán. Dos estudiantes pudieron sacar ficha, obtener derecho a presentar el examen para competir por entrar a la UV, una para Medicina en Poza Rica y el otra para Derecho en el campus Xalapa, ninguno de los dos aprobó el examen. Dado lo anterior y ante la apertura de la UVI, como parte de la UV, decidieron entrar en ésta. En el caso del estudiante es claro que él se quedó por sus papás, aunque no era esta la opción que quería:

Yo al principio la verdad como que dije no, porque parte de, mis amigos pos todos ¿no? iban a ciudad a Poza rica, a Tuxpan, a Xalapa, otros a otros estados y como que yo diciendo aso yo me voy a quedar... me dijeron que no había pasado el examen de la UV, luego jui al internet y chequé, aso sí como que sí me quedé así como, como que pos sí, como decían ya se me fue la oportunidad, luego llego a la casa y le digo “no, no pasé el examen” y lejos de que en mi casa se enojaran como que se alegrarooooo y yo me quedé así asu ma(dre) yo me quiero ir, pero este, pero a la vez los entendía porque como yo era el más, bueno soy el más pequeño, de la familia pues este, y como a eso hasta eso, pues a mí siempre me ha gustado ayudar a mis papás y estar ahí en los negocios (EHGAIX1).

Como se puede observar a partir de las narraciones anteriores para algunos estudiantes la falta de conocimiento sobre el tipo de carreras existentes, de instituciones ofertantes y de los periodos de inscripción, así como la falta de recursos económicos para trasladarse a donde se ubicaban las instituciones y para pagar por el derecho a presentar examen (sacar ficha), o bien para ingresar a una escuela particular, eran los grandes obstáculos para que continuaran sus estudios de educación superior. De la misma manera, en algunos casos la falta de permiso para emigrar les impedía estar informados y los restringía a las opciones de educación más cercanas y de precios más accesibles; incluso les impedía entrar a CONAFE para tener una beca. No obstante, de esta muestra tres estudiantes habían migrado para estudiar en ciudades lejanas y se habían tenido que dar de baja por distintas razones que más adelante se describirán. Antes, abordaremos lo que los estudiantes identifican como lo que sus papás opinaban y si los apoyaban en lo que ellos querían realizar cuando egresaron del bachillerato.

#### ***5.4 Me dijeron que pensara bien...***

“...mi mamá dice que tenemos que permanecer ahí, si aquí tenemos todo por qué nos vamos a ir a otro lado, pero la necesidad es la que nos hace que emigremos”  
(EMGAIX2)

Como ya se mencionó párrafos atrás, así como había padres que no querían que sus hijos estudiaran, por falta de recursos económicos principalmente, había otros que lo que no querían es que sus hijos se fueran lejos, que emigraran para trabajar. En cinco narraciones aparece que los padres no apoyaban que el estudiante se fuera, incluso a una estudiante que ya estaba trabajando en CONAFE, la madre que era quien no quería que estuviera lejos, la hizo volver. Una estudiante ya había emigrado a Nogales, una ciudad fronteriza con Estados Unidos de Norteamérica; cuando se fue sus padres no estaban del todo de acuerdo con esta situación, pero la respaldaron porque el hermano que iba a

financiarle los estudios ya no quiso hacerlo y ella justificó su migración explicando que juntaría dinero para poder regresar a estudiar. Por ello pasado un tiempo regresó, aunque ella ya no quería volver, ni pensaba en estudiar: “ya que le hablo (a) mi papá, sabe que pá ya no quiero irme, quiero trabajar y hacer algo no sé una casita a lo mejor, no cómo crees hija dice no,...mejor vente a estudiar y es bien para ti, igual a lo mejor lo hice (regresé) por mis papás” (EMDRA1). En otros ocho casos, los padres apoyaban que el hijo se fuera a estudiar, los que tenían más recursos incluso les permitieron ir a lugares lejanos a la Huasteca como Morelia y Xalapa; los que no tenían tantos recursos económicos al menos les expresaban “pues en lo que pueda ayudarte ya sabes” (EHDRL1).

Una estudiante, como ya se mencionó antes, no quería estudiar al salir del bachillerato, sino migrar para trabajar; sin embargo, como es la más joven de su unidad doméstica, los papás no quisieron que emigrara, al contar con beca y al aperturar la UVI, sus hermanos y papá, que no habían podido y/o querido estudiar una carrera, la enviaron a ésta, pues: “ya que ahorita tienes la oportunidad aquí cerca yo ya no quería, me quería quedar ahí o quería ir a trabajar a México ... pero pues no me dejó mi papá...” (EMGATL1). El otro estudiante que quería descansar un año de la escuela, tampoco fue apoyado en esta decisión por su papá, pues al enterarse de la UVI-Huasteca, aunque no lo obligó a entrar, si hizo todo porque entrara y se quedara.

En resumen, desde la perspectiva de los estudiantes, sus padres los apoyaban en la medida de sus posibilidades económicas, aunque éstas eran limitadas y en algunos casos no implicaban dejar la región. Así, hubo hijos que al presentar los exámenes de admisión no quedaron; en estos casos los estudiantes reconocen que “sí nos están dando la oportunidad de seguir estudiando y si no la aprovechamos bueno pues ya es muy nuestro problema pero que el día de mañana no digamos que ellos no nos apoyaron como a ellos los hicieron” (EMGATE2).

Por consiguiente, como no tenían mucho dinero para invertir, no querían que migraran sus hijos y menos para trabajar. Para algunos papás el hecho de constituirse la UVI en la localidad significó alegría, ya que sus hijos podrían permanecer en la región:

“mis papás pos como que sí querían (que saliera a estudiar), pues ellos siempre me han apoyado, pero como que cuando ya se enteraron de la apertura de aquí de una sede de la

UV, pues ellos como que lo primero que me dijeron y yo vi así la cara como diciendo ya no busques te vas a quedar aquí” (EHGAIX1).

En los tres casos que los hijos dejaron sin concluir carreras previas, en otras instituciones, los estudiantes narran que sus padres los apoyaron cuando decidieron irse, pero al no contar con recursos económicos suficientes tuvieron que desertar. A continuación desarrollaré la información de estos tres casos; por una parte, para ampliar la información sobre el tipo de trayectorias escolares previas de que disponían los estudiantes que ingresaron a la UVI-Huasteca, en la primera y la segunda generación; por otra, para identificar otros motivos que han obligado a los estudiantes egresados del bachillerato, y oriundos de la Huasteca baja, a no continuar sus estudios de educación superior.

### ***5.5 Sí logré entrar pero...***

“ya se enfermó mi papá, ya me tuve que regresar para hacer unos gastos aquí en la casa, ya tuve que hacerme por ciertos momentos de los gastos familiares, atender los huertos, pues como mi papá dejó de trabajar como un año... entonces me tuve que regresar” (EHGATLA2).

Ante la ausencia de opciones de estudios de educación superior en la región, cuando los estudiantes egresan del bachillerato emigran, se casan, o intentar estudiar sin tener claro qué y dónde. Lo anterior debido a la falta de información sobre las Instituciones de Educación Superior (tecnológicos, Normales, Universidades) privadas y públicas, de las carreras que ofrecen, de las fechas y costos de inscripción, y especialmente, ante las pocas oportunidades de pagar la ficha para presentar el examen de admisión y aprobarlo. Algo similar ocurre con la información sobre becas económicas y de alojamiento para los estudiantes. Por los motivos anteriores, entre los habitantes de la Huasteca mucha de la información se comunica de manera personal, a través del “chisme”, en donde lo que se sabe y se informa a otros puede no ser del todo verdadero. Este es el caso de la información que poseían los egresados de bachillerato, al momento de su egreso, no sabían bien nada; sin embargo algunos tenían claro que querían seguir estudiando. La idea anterior es reforzada por uno de los docentes que entrevisté de la UVI-Huasteca, que era oriundo de la región; él me comentó que ni sabía que existía la

UV, ni nada de eso, pero que lo habían apoyado un grupo de profesionistas egresados de ésta, que a su vez habían sido apoyados por un investigador que trabajaba en la región.

Cuando los padres y algunos hijos me comentaban que existía la Universidad de Morelia, siempre les pregunté por qué se iban a estudiar para allá; algunos decían porque es más fácil, porque ya tenían familiares directos allá, porque es menos costosa (económicamente). Estas respuestas eran generales y ofrecían poca información sobre por qué la gente se iba, o se va a la Nicolaíta. ¿Por qué hay una gran cantidad de profesionistas en Ixhuatlán de Madero que habían ido a estudiar allá? No obstante, dos estudiantes de la UVI-Huasteca de la muestra habían estado allá y podían explicarme por qué se habían ido y por qué se habían salido. El estudiante había estado antes, se había ido a pesar de que su mamá le decía que no le parecía buena escuela, pues había escuchado que no tenían sus títulos los hijos de un vecino de su localidad. Aun así, él entró en 2004 a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) a estudiar economía porque le parecía similar a lo que él quería estudiar, mercadotecnia. Él se fue porque allá estaban muchos “paisanos” que le decían: es más fácil entrar, estudiar y salir de ahí. Para él esto no fue una realidad, puesto que

A mi manera de interpretarlo que sería todo lo contrario, es fácil de entrar pero para que salgas ora sí que para que te salgas, para que te saquen también es fácil, porque no es por echar este dejar en mal a la escuela esa, pero los movimientos que realizan se mete mucho con el gobierno y el control lo tiene el gobierno, entonces cualquier rato dice tú entraste por movimiento, entonces hasta aquí llegaste y ya no te dejo avanzar estudiando...los maestros (decían), bueno pues ustedes entraron por movimiento y no tienen derecho a, a continuar y los repruebo y punto, era una manera de desquitarse me decían mis compañeros, este porque en esa escuela entra mucho, muchos así por movimiento (EHGACB1).

El “movimiento” es de estudiantes, y éstos a partir de presión, tomando instalaciones o calles, podían obtener que entraran sin siquiera pagar ficha de inscripción o presentar examen; la condición es que el interesado tiene que pertenecer al “movimiento” y realizar las acciones que ahí le pidan. La situación de deber su permanencia al “movimiento”, el desquite de los maestros por las permanentes protestas de los integrantes del “movimiento”, el hecho de que algunos al estar solos y en la ciudad “agarre ...vicios que ...vaya al relajo” (EHGACB1), generaba que pocos “paisanos” logran en realidad salir titulados de esta Universidad. Por lo anterior, este estudiante decidió desertar. Así lo narra él:

“por lo que decidí regresarme ... y decir para qué me voy a hacer güey, veo aquí a mis compañeros como están y luego que entre como está el movimiento y yo es, es un volado el que me voy a echar, y decidí entonces regresarme...”(EHGACB1).

En el caso de la estudiante que fue a la UMSNH, ella entró en 2005 a la licenciatura de enfermería, pues ya había estado en el bachillerato en un curso, en donde se había dado cuenta que le gustaba y tenía facilidad para inyectar, cambiar sueros, etc. Ella se fue a Michoacán porque allá tenía dos primos que ya estaban por egresar de esa Universidad y que le habían contado de la misma, pero:

“mi primo me decía que yo fuera con él pa'llá, que fuera a conocer más cosas que las que sabía y que cada cosa que me decían, igual mi prima y este pues me convencieron y me fui y ya estás allá y ya vi que era otra cosa tan diferente a lo que ellos decían” (EMGATE2).

Con su prima, ella estuvo viviendo en una de las casas de estudiantes que la Universidad subsidia, por lo que hace más económica la estancia de éstos en la escuela. En esa casa de estudiantes, su prima había tenido problemas y la habían “sacado de la casa”, por lo que ella y su otro primo también se fueron; así estuvieron rentando y se complicó todo, ella tuvo que empezar a trabajar, pero no se sentía cómoda con su empleo. Además de extrañar a su familia y el “rancho”, de no asistir a clases y entregar la tarea por “andar de vaga ahí en la calle”, a ella no le gustaba que del “movimiento” le ordenaran “... no que has esto y que has el otro y yo como no quiero, pero bueno ahí voy, tenía yo que hacerlo pero yo no quería, de por sí a mí que no me gusta que nadie me diga lo que tengo que hacer, luego todavía...” (EMGATE2). Por lo expuesto, la estudiante decidió dejar Morelia y regresar a su casa.

Sin duda, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo era una opción más económica para los estudiantes en 2007, pues sigue subsidiando casas de estudiantes. No obstante, de acuerdo a los dos estudiantes, eran otros los problemas que se presentaban por estudiar ahí; sin embargo, por la cantidad de profesionistas que conocí en Ixhuatlán de Madero que habían estudiado allá, no a todos les había resultado una mala opción.

Otro estudiante que ingresó en la segunda generación de la UVI-Huasteca, al egresar del bachillerato tuvo la oportunidad de sacar ficha, presentar el examen y aprobar en la

Facultad de Medicina de la Universidad Veracruzana; éste decidió venir a Xalapa a estudiar. Dicho estudiante, al igual que el estudiante de la primera generación que estudió antes la licenciatura de Derecho en Xalapa de la UVI, narró que sí había sido tratado de mala manera, pero él prefirió no hacer caso de esas situaciones; lo que obligó a que desertara cuando ya llevaba más de media carrera, fue el hecho de que su padre se enfermó y lo tuvieron que internar en la ciudad de México durante mucho tiempo. Por ello al regresar a su localidad entró a trabajar en CONAFE, para tener una beca y poder después ir a estudiar Antropología a Tampico. Cuando le pregunté por qué había decidido venir a Xalapa a estudiar Medicina y no en el campus de la UV de Poza Rica, me respondió:

Porque me gusta Xalapa (además) siempre quedé con esa, siempre yo, cuando crecí, aunque mi formación siempre fue, ora sí no tan, porque yo salí del rancho y hasta cierto punto tenía esa idea, me sacan del rancho hasta Tlacolula primaria el internado, o sea yo tenía esa vaga de que, cómo es posible nos estén diciendo de que tú vienes de tal lugar no te toca más que aquí, aquí, yo dije a ver vamos a ver si uno puede ¿por qué yo no? y presenté el examen en Xalapa y lo paso y por eso (EHGATLA2).

Como se puede apreciar por esta última experiencia de educación superior, previa a la UVI, si la formación escolar se cursó en un “rancho”, o en una localidad pequeña, es más difícil acceder a ciertas instituciones o licenciaturas; por lo expuesto en la cita, esto es así en parte por el prejuicio de los posibles estudiantes y de la institución hacia ellos mismos como aspirantes a otras alternativas para convertirse en profesionistas. Claro, hay que matizar lo anterior, recordando que varios estudiantes que ingresaron a la UVI, a pesar de haber tenido buenas calificaciones en el bachillerato, de haber logrado juntar el dinero para sacar ficha y presentar examen, no habían logrado aprobarlo; esto parece en parte confirmar lo que el estudiante rechaza. Aunque no evita pensar en que éste presentó examen para una de las carreras más saturadas de la Universidad Veracruzana, en el campus de la capital de Estado, con lo anterior me refiero a que superó en puntaje a muchos estudiantes que habían egresado de bachilleratos públicos y privados de las ciudades. Ello podría implicar una pérdida de talento de la que la institución ni se percató.

Es de resaltar que de estos tres estudiantes que salieron de la región para estudiar la Universidad, dos son hijos de los únicos padres de la muestra que accedieron a trabajos vía la escolarización que había recibido: uno docente de primaria y el otro Licenciado en Derecho e Ingeniero. Aun así ambos, al igual que la estudiante que fue a la Nicolaíta,

terminaron desertando de su primera opción de educación superior por las condiciones de precariedad económica de sus unidades domésticas.

## **Capítulo 6. Ingresos a la UVI-Huasteca**

En este apartado se podrá conocer las maneras en que fueron informados de la apertura de la UVI para inscribirse, además, los motivos que ellos otorgan a su ingreso en una de las dos licenciaturas por las que podían optar al momento de su inscripción. Será en este apartado que se podrá identificar la variedad de tipos de miembro de unidad doméstica que tuvieron posibilidad y apoyo económico para ingresar a la UVI-Huasteca; pues, como ya se ha señalado, más hijos de las mismas pudieron acceder a la primaria, la secundaria y el bachillerato, pero no a la educación superior. Lo anterior permitirá ir abonando datos y análisis sobre cómo las unidades domésticas hacen suyas las estrategias del Estado, en este caso la educación superior intercultural, para llevar a cabo su ciclo reproductivo, incorporando el “rito de paso” de la profesionalización, a su manera de entender y organizar a sus familias, especialmente el transitar a la vida independiente y de libre decisión de ciertos hijos, en el momento que ellos consideran adecuado, y de la manera que consideran oportuna.

### ***6.1 No sé, me contaron sobre que iban a abrir...***

“...una amiga me dijo que estudiara yo ahí, que estaba chido y todo y pues entré” (EMGATE2)

En septiembre de 2005 inició clases la Universidad Veracruzana Intercultural, sede regional Huasteca. Previo a ello académicos de la Universidad Veracruzana, profesionistas dedicados al trabajo en Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), representantes de la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe, agrupaciones de profesionistas indígenas, junto con diputados y presidentes municipales de la región, acordaron que la sede se instalaría en Ixhuatlán de Madero, aunque había diferentes actores y por lo mismos localidades diferentes consideradas para ser el lugar en donde se ubicara esta Universidad. Las reuniones en donde se acordó instalar a la Universidad se realizaron de manera posterior al diseño de los programas académicos y al diagnóstico realizado por la Universidad Veracruzana, para decidir la región que requería la creación de una escuela de educación con enfoque intercultural. Fue en 2004 cuando hubo varias reuniones entre los distintos actores que promovieron, aprobaron y crearon la Universidad Veracruzana Intercultural. Algunas de estas reuniones se realizaron directamente en la región, por ejemplo en la cabecera municipal de Benito Juárez, y hubo diversidad de actores que tuvieron acceso a la información derivada de los acuerdos que ahí se sostuvieron de la apertura de la UVI. No obstante, una vez acordada su apertura y localización, hubo poco tiempo para divulgar la convocatoria y los objetivos de las carreras entre los habitantes de la región. Así, la difusión para los interesados en inscribirse, o a algún hijo o pariente, empezaron a circular, en su mayoría, al finalizar los ciclos de las escuelas del nivel de bachillerato. Por consiguiente, la noticia de que se estaba convocando a aspirantes a ingresar en la primera generación de la UVI-Huasteca, la 2005-2009, se esparció por la región de diferentes maneras, que resultaron efectivas. Tal es así que hubo 87 aspirantes<sup>45</sup> que querían ingresar y fueron a realizar la entrevista que se hizo a los candidatos.

En el caso de los estudiantes de la segunda generación, la información de la convocatoria para ingresar a la UVI-Huasteca fluyó por diversos canales, más apegados a la misma institución. Los estudiantes y sus familias eran una fuente de divulgación. Asimismo, el cuerpo de docentes realizó la labor de visitar diversas instancias e instituciones para difundir la existencia de esta Universidad y sus programas

---

<sup>45</sup> Información obtenida en septiembre de 2012 del sitio electrónico de la Universidad Veracruzana, cfr. [http://www.uv.mx/uvi/inves/documents/UVI\\_GID\\_estudiantes.pdf](http://www.uv.mx/uvi/inves/documents/UVI_GID_estudiantes.pdf)

académicos, por ejemplo las oficinas del CONAFE en la región. Pese a lo anterior, en la segunda generación el número de aspirantes bajó con respecto de la primera a sólo 64<sup>46</sup>. Sin embargo, en el caso de los cinco estudiantes de la segunda generación entrevistados, por sus narraciones se observa que tuvieron mayor posibilidad de información de lo que era y pretendía la UVI. A continuación, empezaré analizando las narrativas los estudiantes entrevistados de la primera generación. No obstante, dado que de los cinco estudiantes de la segunda generación hay una estudiante que ingresó por primera vez con la primera generación, su experiencia se incluirá en esta última. La información para caracterizar las maneras en que se enteraron en la primera generación de la apertura y las inscripciones a la UVI-Huasteca se realizará con trece narrativas.

Los canales a través de los estudiantes se enteraron de la apertura de la UVI-Huasteca son básicamente por radio o porque “me contaron”. Tres de los trece que ingresaron en la primera generación refieren que se enteraron por radio y decidieron obtener más información acudiendo a las instalaciones:

“...escuché por la radio que...aquí en Ixhuatlán estaba la universidad y digo yo no yo me voy a ir a estudiar para allá, entonces dije ahí me queda cerca digo y ya marqué por teléfono y me dijeron que las inscripciones que no estaban tan caras y ...ya después me acompañó (mi papá) a la entrevistas” (EMDRM1).

Uno de estos tres estudiantes, al igual que otros tres más, además de la radio comenta que se enteró de la Universidad por “...unos maestros de mi comunidad de, pues así de la difusión por radio principalmente” (EHDRTC1). Los maestros de la región, de diferentes niveles contribuyeron a divulgar la apertura de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede regional Huasteca, así como los requisitos de inscripción de la convocatoria. En el caso de una estudiante, al ser su hermano maestro de telesecundaria, él fue el que la avisó. En otro caso, una maestra fue a la casa de la unidad doméstica y le contó al padre sobre la Universidad:

Me enteré de la UVI que llegó una maestra que da clases en el kinder, sí me llevo bien con esa maestra, (mi) papá igual tiene una amistad larga, mi papá le dijeron, bueno yo escuché cuando le dijeron, bueno pero yo estaba adentro no salía yo nada más estaba escuchando. Pero, ya después en la noche mi papá después me dijo, (yo) decía que no, pero después pensé mejor voy a ver qué onda, después le pregunté cuáles eran los

---

<sup>46</sup> Ídem

requisitos, se los pregunté a mi papá y ya me dijo, me dijo que le preguntara a la maestra... (EHDREA1).

En dos casos, los estudiantes ya se encontraban en la ciudad de México, uno había ido allá para trabajar como siempre en vacaciones, mientras buscaba una escuela para estudiar Derecho; el otro venía de haber desertado de la UMSNH. Estos estudiantes se enteraron porque en un caso “alguien” le informó a un hermano y en otro a la mamá; a su vez estos familiares contactaron a los estudiantes y les dijeron que regresaran y fueran a Ixhuatlán de Madero. Una estudiante acababa de regresar de haber emigrado a una ciudad fronteriza por dos años, ella ya había pagado su inscripción a una universidad particular en Chicontepec de Tejeda; no obstante, un día escuchó de la UVI y se dijo “no pus chance y quepa aquí ¿no?” (EMDRA1). Hubo dos estudiantes que al no aprobar el examen de admisión en la UV y enterarse de la apertura de la UVI, fueron a pedir informes a las oficinas; ahí les entregaron “...un folletito donde venía viendo que íbamos a ver ¿no?, los semestres...” (EMGAIX12) y así se inscribieron. Al menos dos estudiantes que egresaron del COBAEV de Ixhuatlán de Madero refirieron que, al enterarse de la Universidad, fueron a buscar a un “profe” a quien conocían y que vivía ahí en la localidad, éste les dio la información. Por último, un estudiante refirió que uno de sus tíos fue de los que al estar vinculado a un partido político, gestionaron esta Universidad; este tío fue el que le dijo “pus entra ahí...(y)...dije pos bueno está bien” (EHDRCH1).

## ***6.2 Todavía los encontré...***

Existieron varias situaciones particulares que tuvieron algunos de estos estudiantes para llegar a Ixhuatlán, a pedir informes, hacer la entrevista, preinscribirse e inscribirse. Estas situaciones las califico como generadoras de incertidumbre sobre si podrían o no ingresar a la UVI-Huasteca. Las situaciones de incertidumbre pueden ser de muy distinto tipo, provocadas por las condiciones atmosféricas, por la familia, por la reticencia del propio estudiante a continuar estudiando. Asimismo, estas incertidumbres en las entrevistas pudieron mostrarse conscientes o no por parte de los estudiantes.

Dentro de las situaciones provocadas por la familia, encontramos de una estudiante que tuvo que enfrentar la negativa de su mamá a dejarla ir a estudiar: “...la tarde cuando

llegó mi papá lo platicué con mi mamá y dice mi mamá dice no, no te vas ir yo no quiero que me dejes y dice tú eres mi única hija y la que tengo aquí dice y ahora te vas a ir; sí yo me voy ir aunque no quieras le digo y ya después mi papá me dijo que sí” (EMDRM1). Otra situación de incertidumbre es derivada de que, para los estudiantes que estaban más alejados de las oficinas de la UVI-Huasteca, el acceso a la información de los requisitos de preinscripción no era fácil, así el estudiante que se enteró de la apertura de la Universidad por una maestra de Kinder, después debió localizarla para conocer el tipo de documentos que requería:

En la escuela yo fui y no estaba abierto, fui más tarde y ya cuando encontré la maestra me dijo “no pues los requisitos lo tengo en la casa” y luego yo andaba bien apurado no sé por qué, quería saber cuáles eran los requisitos, saber si yo los tenía a la mano, fui a su casa tarde, después hablé a mi casa no me contestaron, fueron muchas cosas que pasaron, después cuando salí no llegué luego a mi casa porque sabía que yo tenía todos mis documentos, los tenía yo tenía las copias y todo, y al día siguiente era el último día de preinscripción de acá de la UVI y luego llegó mi hermano le dije vamos a pasear como si nada nosotros vamos a pasear, ¿a dónde?, a Ixhuatlán, pero ¿a dónde queda eso?, le digo no sé (EHDREA1).

Como se puede apreciar en la cita anterior, algunos estudiantes no habían escuchado hablar de Ixhuatlán de Madero, por ello el traslado para pedir informes fue ir a “pasear” y cuando llegaron no se esperaban que hubiese una Universidad en ese lugar, pues no era una ciudad: “...ya llegamos acá, con que nosotros pensábamos que bueno como conocíamos nosotros muchos lugares pensábamos que era una ciudad no sé, así pensábamos y le dije a mi hermano ya vámonos y luego me dice no pues ahora ya qué, estamos acá hay que preguntar” (EHDREA1). Además del traslado, los estudiantes se topaban con que, al llegar era temporada de lluvias y los ríos crecían, desbordando el vado<sup>47</sup> que cruzaba el río Vinazco todavía cuando fueron las preinscripciones e inscripciones de la primera, segunda y tercera generación. Derivado de esto, a una estudiante de la primera generación, procedente de una localidad del municipio de Chicontepec, le dieron la información de los requisitos de preinscripción y los formatos que debía llenar sin atravesar el río, pues era imposible; cuando ella intenta regresar, ya con los requisitos y para formalizar su preinscripción, seguía sin haber paso. Esta

---

<sup>47</sup> En este caso denomino como vado a un puente que era insuficiente en época de lluvias para atravesar de manera segura, caminando o en auto, el río Vinazco a la altura de la localidad de Oxitempa, y que permitiera trasladarse a la cabecera municipal de Ixhuatlán de Madero, si se venía procedente de los municipios vecinos, tales como Tlachichilco, Benito Juárez, Chicontepec, Álamo-Temapache e incluso de algunas localidades del mismo Ixhuatlán de Madero (Llano de Enmedio, Colatlán, etc.) como era el caso de muchos aspirantes a ingresar en la UVI.

situación provocó que cinco veces llegara al río Vinazco y no pudiera cruzar; por esto su mamá ya no quería que se volviera a ir: "...otra vez estaba así feo el tiempo y vine como cinco veces y ... mi mamá dice no pues ya, pues muchas veces y ya se había desesperado porque ya había gastado más pasajes, y dice no pues ya has ido muchas veces si quieren nada más una vez, y ya que le digo pero es nueva má, que le digo imagínate es nueva y muchos que se van a querer meter..." (EMGAP1). Fue el hermano de la estudiante quien medió para que ella se volviera a trasladar y se inscribiera.

Hubo estudiantes que pudieron atravesar el río, debido a que de la presidencia municipal enviaban camiones de volteo que, cuando bajaba el río, pasaban a la gente: "...llegamos al río estaba crecido y no había paso, ya nos bajaron, ya nos bajamos y la combi se regresó y ahí estuvimos viendo como corría el agua ... ya después bajamos como a las 12 ... bajó el río, pasaron con camionetas de la presidencia..." (EHDREA1). Sumado a las dificultades para atravesar el río, el hecho de tener que realizar una serie de gastos, sin contar con el dinero y con la seguridad de que los aceptarían, les generaba incertidumbre sobre su ingreso. Pues debían realizar gastos derivados de su traslado a Ixhuatlán de Madero procedentes de sus localidades; asimismo gastaron en trasladarse a Álamo, Chicontepec o Tantoyuca para tomarse la fotografía. Por otra parte, los recién egresados del bachillerato tuvieron que solicitar de manera urgente sus certificados de este nivel, y éste no siempre fue sencillo de obtener:

En el último día me parece que fueron ya las inscripciones y todo lo de los libros y vine pero ya muy tarde porque el maestro de ahí del TEBA tenía mis papeles y él estaba aquí (en Ixhuatlán) y yo estaba allá (en otra localidad), entonces eso me hizo retardar, retardó para que yo me pueda venir para acá y llegué todo cansado, quizá con nervios también, yo pensaba que no iba a encontrar a nadie pero sí todavía los encontré (al personal de la UVI) a las cinco de la tarde (EHGAR1).

Así como hubo estudiantes que ya habían migrado y que decidieron regresar a la región, hubo estudiantes que abandonaron las instituciones en las que ya estaban por ingresar a estudiar o en las que iban a trabajar. Estas situaciones de incertidumbre consistían en que el estudiante debió decidir entre continuar con su plan anterior o incorporarse a la UVI-Huasteca. Una estudiante dejó perder su inscripción a la Universidad particular de Chicontepec de Tejeda. Otra estudiante renunció a CONAFE apoyada económicamente por su hermano ya que perdía la beca que habría obtenido de haber continuado con su labor en CONAFE:

Me dice mi hermano, ah pues tú decides si quieres perder un año o quieres estudiar a la UVI, porque ahí no vas a pagar colegiatura tan, tan cantidad de 800 dice, como en las otras escuelas de gobierno o de particulares dice, no pues si es cierto aquí pues tengo ventaja y desventaja porque aquí si no estudio pierdo un año, ya aquí trabajo me gano la beca y pierdo un año, entonces no sé cómo hacerle, ya después de ahí mejor me salí, vine a estudiar aquí, como mi hermano dice no pues ya voy a terminar yo te voy a apoyar (EMGAP1).

Por último, un factor más de incertidumbre lo generó el hecho de que algunos estudiantes no querían estudiar, no sabían si confiar en la validez de los estudios en la UVI y en que el personal de ésta les devolviera sus certificados. Un estudiante entrevistado refirió que por eso, cuando fue a preinscribirse y en consideración a la lejanía de la localidad de que provenía, le hicieron en ese momento la entrevista y resolvió el examen diagnóstico que presentaban los aspirantes:

Llegamos yo no me quería meter... luego le dije a mi hermano entonces ven le dije hay que platicar y ... ahí estábamos platicando en la lengua y me dice mi hermano ¿por qué me hablas así? háblame en español y le digo ¿y qué tiene? le dije, ya mejor le empecé a platicar si me voy a preinscribir pero no voy a dejar los documentos ... yo traía todas ... todos los papeles originales y copias, traía cinco copias por cada papel traía cinco copias, ya entramos, ... me hicieron la entrevista de dónde venía, me preguntaron qué lengua hablaba así me entrevistaron ... me pidieron los papeles originales y yo dije no lo traigo, nada más traigo puras copias (EHDREA1).

Posteriormente al proceso de preinscripciones y entrevistas, la institución anunció a los aspirantes aceptados, los que debían ir a inscribirse. Pese a la resistencia de algunos, como el estudiante que no quiso dejar sus papeles originales y otros que no estaba seguros de lo que iba a pasar con ellos en la Universidad, se inscribieron 71 estudiantes. Para algunos, su inscripción se debió a que les convenía estudiar en la UVI porque era más cercano y barata: “no salí muy convencido pero eh a final de cuentas, creo que quince días después me dijeron que yo eh pues había pasado ¿no?, y pus pensé que me convenía la Universidad de aquí que estaba mucho más cerca ¿no? y pus decidí entrar” (EHDRTC1).

En el caso de los cuatro estudiantes que ingresaron en la segunda generación, ellos tuvieron más fácil acceso a información de los requisitos que requerirían para preinscribirse a la UVI-Huasteca. Por esto, en el caso de ellos no hay situaciones de incertidumbre del mismo tipo a las experimentadas por los pioneros; incluso el hecho que el río creciera no resultó tan relevante para llegar a preinscribirse, pues con tiempo

previo sabían las fechas y los requisitos. Incluso, al contrario de los estudiantes de la primera generación, contaron con información parcial sobre el perfil profesional que tenían las carreras que podían estudiar en la UVI. Así, una estudiante se informó de la Universidad al regresar a su localidad después de haber estado en la UMSNH a ella una amiga con la que había estudiado la secundaria y el bachillerato, y que había ingresado a la UVI con la primera generación, le contó de la misma: “...regresé aquí y pues...una amiga me dijo que estudiara yo ahí que estaba chido y todo y pues ... al principio no tenía ni idea de qué; me platicaban de que era intercultural y de que a mí me convenía...” (EMGATE2).

Otro de los puntos a destacar es el uso del discurso intercultural y las formas cómo se concibe dicha categoría en relación con la educación superior y, que en el caso particular de la UVI, Dietz (2009) menciona que ha sido pensado desde diferentes dimensiones: “inter-cultural, inter-actoral e inter-lingüe” (p.457-458) y que actualmente persigue “objetivos tanto clásicamente *empoderadores* de los (futuros) profesionistas indígenas como *transversalizadores* de competencias-claves que éstos requerirán para su desempeño profesional y organizacional” (p.458); con la finalidad de que la interculturalidad desborde el discurso del reconocimiento y se traduzca en prácticas que refuercen las lógicas comunitarias y el ejercicio pleno de los derechos socioculturales de los pueblos indígenas.

Otra de las vertientes de la interculturalidad como política de reconocimiento es la cuota de becas asignada a los estudiantes indígenas. Sobre este particular en el trabajo de campo encontramos el caso de una estudiante, que había intentado obtener la beca de CONAFE y había regresado sin lograrlo a su comunidad, su hermana que estaba inscrita y su papá que asistía a las reuniones de la escuela, la informaron. A otro estudiante, que había interrumpido sus estudios universitarios en Medicina y había estado el año previo en CONAFE, le interesaba estudiar Antropología y cuando llegó personal de la UVI-Huasteca a una reunión de CONAFE y les dieron el plan de estudios, decidió que le interesaba: “...llegaron allá en CONAFE en una ocasión que tuvimos una reunión y nos comentaron, me entregaron el plan de estudios” (EHGATLA2). Sólo un estudiante de estos cuatro, era recién egresado del bachillerato en el año 2006, éste se enteró de la UVI pues él y su familia vivían ahí en Ixhuatlán de Madero.

Más allá de las maneras en que los estudiantes de la primera y segunda generación se enteraron de la apertura de la Universidad Veracruzana Intercultural sede regional Huasteca, el hecho es que una vez que llevaron a cabo el proceso de preinscripción e inscripción, decidieron ingresar y formarse como: Licenciados en Gestión y Animación Intercultural (GAI) o Licenciados en Desarrollo Regional Sustentable (DRS). Recordemos que únicamente estas dos primeras generaciones ingresaron creyendo que egresarían de alguna de estas dos licenciaturas; sin embargo, ninguna lo hizo así y desde la primera generación todos los egresados lo han hecho con el título de Licenciados en Gestión Intercultural para el Desarrollo (GID). Ahora bien, es necesario dar un paso más e identificar lo que los estudiantes justifican como sus motivos para ingresar, se expone a continuación.

### ***6.3 Se abrió la oportunidad aquí...***

En el contexto de los “deseos” que estos diecisiete estudiantes manifestaron por continuar estudiando al egresar del bachillerato –y/o la falta de éstos–, lo mismo que al interés de sus familias, o al menos de algunos miembros en éstas, de que estudiaran, se abrió la UVI-Huasteca. Al aparecer en escena esta Universidad, se genera para muchos de estos estudiantes una posibilidad para estudiar, en otros casos sólo es otra alternativa. Lo anterior depende, entre otras situaciones, de los recursos económicos con los que cuenta la familia, el haber podido obtener ficha para realizar el examen de admisión en otra institución, el haber aprobado ese examen, el tener permiso de sus padres para emigrar y, de ser así, de contar con familiares que los acojan. A continuación se analizarán las narrativas acerca de por qué y para qué ingresaron estos diecisiete estudiantes a la UVI-Huasteca; incluso, como se podrá observar los motivos por los que ingresan los que no tenían confianza en la institución y los que estaba sin ganas de continuar estudiando. Como se podrá identificar en las narrativas de los motivos de incorporación a la UVI, existen tácticas desplegadas por los estudiantes para revertir la negativa familiar a su acceso y/o para conseguir apoyo y seguir estudiando; asimismo, las tácticas de las familias para evitar que sus hijos emigren, que se ve favorecida por la creación de la Universidad en Ixhuatlán de Madero.

Para empezar, las narrativas se pueden agrupar entre los que manifestaron no haber tenido otra opción y los que hubiesen podido tener otras, pero que se quedaron ahí. Otro orden posible es entre aquellos que querían estudiar y los que ya no querían. Asimismo, es posible distinguir entre quienes quieren estudiar para generarse un futuro para ellos y quienes piensan en que el futuro laboral les servirá para apoyar a su comunidad. También es posible distinguir aquellos que quieren apoyar a la unidad doméstica de la que provienen a partir de obtener un empleo como licenciados y los que piensan que el tener un trabajo les servirá a ellos y a su familia futura.

En la mayoría de las narrativas documentadas en trabajo de campo se observa el interés de que el estudiar sirva para obtener empleo, un trabajo que los aleje de las labores “pesadas” y de las condiciones asociadas a estos. Lo que refleja las valoraciones positivas de la permanencia en la escuela como un elemento que ayuda a la obtención de movilidad social basada en la adquisición de capital educativo y simbólico para ocupar una mejor posición en el campo social. El empoderamiento de los jóvenes indígenas bajo el discurso de la interculturalidad dentro del espacio de ésta institución de educación superior (UVI) podría reducir la brecha que existe entre centros universitarios reconocidos a nivel nacional y los esfuerzos interculturales de carácter regional. Algunas de las medidas que recomienda Schmelkes para mejorar la calidad de las interculturales son: “el personal docente, el curriculum, la normatividad, la operatividad de los cuerpos orgánicos, la vinculación con el medio académico y el aseguramiento de condiciones de infraestructura” (Schmelkes, 2009, p.422-423).

En general, en todas las entrevistas se identifica el interés de los estudiantes por acceder a la educación superior por su rechazo a los trabajos que consideran difíciles y pesados: “se maltrata uno físicamente entons casi no me ha gustado y por otra parte no puedo trabajar en el campo porque yo me enfermo” (EHGAR1). Al igual que el trabajo de campesino, el de albañil y el de empleada doméstica son rechazados por el desgaste físico “...son empleos como que no sé mal remunerados, son bastante pesados, largos, como que aquí lo que es en Ixhuatlán casi no, no pagan horas extras” (EHDRL1). Estos estudiantes consideran que sin estudios de educación superior terminarían trabajando en empleos mal pagados; lo anterior les sirve de motivo para buscar un espacio en alguna universidad e intentar no tener los trabajos de sus padres o que ellos ya han ejercido. Incluso, en el caso de algunos que han migrado y reflexionan sobre las

condiciones de vida que se experimentan al migrar sin contar con estudios, se convierte también esto en un factor que los lleva a querer estudiar una carrera: "... hay mucha gente de que no tiene su bueno estudiada y ... este no encuentran trabajo, y ... sus hijos están en malas condiciones, no tienen casa, y todo y eso es la que a veces como que le pienso, pienso yo, y digo no pues voy a estudiar para echarle ganas y pues con tal de tener una carrera y trabajar ¿no?, es lo único." (EMDRA1).

Además de la motivación anterior, el hecho de que a algunos nos los dejaran migrar y sus familias no tuvieran suficientes recursos económicos, los llevó a considerar a la UVI-Huasteca como su única oportunidad para acceder a la educación superior: "...tenía esas ganas de estudiar y hasta no me importó de que se trataba..." (EMGAP1). A lo anterior se suma que escucharon que "...era para indígenas que pues nos facilitaba el fácil acceso a estudiar y de salir adelante..." (EHDRTC1). En el caso de todos, incluso los que hubieran podido presentar exámenes de admisión en otras instituciones o de los que hubieran podido empezar a pagar colegiaturas en alguna Universidad particular, el estudiar en la UVI-Huasteca significó quedarse en la región y permanecer cerca de su familia: "... pensé que me convenía la Universidad de aquí que estaba mucho más cerca ¿no? y pus decidí entrar" (EHGATC1). Como beneficio adicional, los estudiantes observaban que era una institución pública, que ofrecía dos carreras, y que era parte de la Universidad Veracruzana, a la cual muchos no hubieran podido acceder de otra manera: "...no había otra escuela más cercana, y una escuela pública, pues una escuela pública es una gran ventaja aparte de que era la extensión de la UV, ¿no? y era una escuela que te ofrecía dos carreras...que...coincidían mucho con las vías de las comunidades y algo que a mí me gustaba también que hablaba sobre el ambiente ecológico o algo así..."(EHDRTC1).

Los resultados de la investigación etnográfica en contextos de diversidad cultural para aplicar las nociones de interculturalidad a nivel superior evidencian que los conocimientos trabajados en estos espacios están pensados y organizados para que se implementen y adquieran sentido en los contextos de los estudiantes. Si bien este es un ideal, muchas veces no se logra porque dependen de condiciones estructurales más amplias como la carencia de presupuestos, las condiciones adversas de las comunidades indígenas ante las políticas de reconocimiento multiculturalista, y las crisis socioeconómicas que afectan los sistemas productivos locales, por mencionar algunos.

El hecho de que ingresaran a una universidad pública y cercana a las localidades en las que vivían sus familias implicaba menos gastos. Dado que era de un precio menor la inscripción, no había que pagar colegiaturas y aunque tuviesen que viajar todos los días de sus comunidades a recibir clases en Ixhuatlán o vivir ahí en el poblado, les resultaba en un gasto posible, una oportunidad para estudiar: “me queda cerca digo y ya marqué por teléfono y me dijeron que las inscripciones que no estaban tan caras” (EMDRM1). Además, porque estiman que vivir en la región es más barato. Por ejemplo, un estudiante que había intentado estudiar en Morelia narra: “...la idea que tenemos nosotros es de que aquí en rancho la vida es más, es más fácil y sí es cierto, porque pues este cuando me vine yo sabía que iba carecer de muchas cosas, que iba, que tener que hacer, retomar y hacer otras cosas que yo ya sabía hacer y aún así pues me vine porque no es muy caro y mi mamá así alcanzaba a cubrir esos gastos” (EHGACB1). Asimismo, para varios entrevistados, particularmente a los que no dejaron emigrar, el hecho de que la universidad estuviera “ahí” implicó que no tuvieran que irse e ingresaron porque “...entré para estar con mis padres y estudiar a la vez, poder sacar una carrera, sin quedarme nada más viendo a los demás...” (EHGAIX2).

Para algunos de estos estudiantes, ingresar a la Universidad se debió a que, cuando se abrió y supieron de su posible inclusión en ésta, ya habían sido rechazados de otras instituciones y/o no hubieran podido ingresar a otra escuela. Por ello cuando supieron de esta posibilidad algunos manifiestan que se “entusiasmaban” y fueron a realizar el proceso de preinscripción, unos de éstos sin interés por estudiar carrera alguna, o bien por las carreras que ahí se ofrecían. Sin embargo, era una oportunidad que ellos iban a “probar”, ya sea por su propio interés o por el de sus padres u otros miembros de su familia. Tal es el caso del estudiante que, al saber que había sido aceptado, fue llevado por su papá a Ixhuatlán de Madero, pero él no quería ir: “...temprano nos vamos, ¿a dónde? para venimos acá (Ixhuatlán), luego le dije no, no voy, ojalá que se duerma me decía, que no se despierte, y se despertó a las 2, me despertaron a las 2 y media y me fui a bañar, no quería ir, no me quería levantar” (EHDREA1). Este estudiante ingresó a la UVI-Huasteca sin ganas y sin confianza en la institución, no obstante como su papá lo llevó de su comunidad a Ixhuatlán, se inscribió e inició clases. Otro estudiante describe que él no tenía interés en estudiar nada después de egresar del bachillerato, pero al vivir cerca de Ixhuatlán se enteró de la Universidad, se preinscribió, fue aceptado y decidió

ingresar: “para ver qué onda con la escuela” (EHDRO1). De la muestra, también una estudiante manifestó que ella no quería ya estudiar, pero que su familia le había dicho que debía aprovechar la oportunidad: “...me quería quedar ahí o quería ir a trabajar a México...pero pues no me dejó mi papá, mi hermana y un hermano que está allá, ya que ellos no tuvieron la oportunidad pues yo aprovechara...” (EMGATL1). Como se puede observar, estas tres narrativas nos refieren que, aunque ingresaron, no todos los estudiantes lo hicieron por su propio interés; en algunos casos fue por probar, en otros porque la familia lo indujo o los presionó. A continuación, la narración de la manera en que una hermana de la estudiante que no quería estudiar la convenció a ella, así como a los padres de la misma:

...Muchas compañeras de, así, casi de mi edad, me dijeron, es que la milpa no se saca nada, no se gana nada, si hay dinero te dan veinte pesos para tu domingo, te tienes que conformar porque no hay más, pus yo también le empecé a decir, pus piénsalo bien, yo no te puedo llevar de las orejas, si quieres vamos, sino pus nos quedamos aquí mirando las dos todo el día a estar aquí sentadas viendo la tele, o platicando, este aquí no vamos a ganar nada, le digo en cambio, pus tú ya tienes posibilidades de estudiar, ya terminaste tu TEBA, acabas de salir todo lo que vistes allá a lo mejor te vas a acordar acá tantito, te van a preguntar y ya te vas a acordar y si pierdes un año se te va a olvidar todo lo que vistes allá abajo, de esa manera yo la convencí, ya le dije a mi mamá le dije si, si quieres tener a las dos aquí, pus aquí vamos a estar pero igual no vamos a ganar nada, luego ella diario va a la milpa, diario va a la milpa teníamos que ir con ella, porque no podemos estar, o se queda uno aquí o vamos, las tres, tres o cuatro la milpa no podíamos estar...y de esa manera fue que convencí... (EPBTL).

De nueva cuenta observamos que estas ideas refuerzan las valoraciones positivas respecto a la educación de los integrantes de la comunidad como: mejorar los niveles socioeconómicos, aumentar el estatus social, ampliar sus oportunidades laborales, y cumplir con las aspiraciones de superación compartidas de sus núcleos de referencia básicos (particularmente a petición expresa de sus padres).

No obstante, en las entrevistas a los estudiantes también aparecen otros motivos para ingresar a la Universidad. Tal como un estudiante explicitó, “...quiero estudiar una parte para apoyar a mi comunidad y superarme ¿no? de ahí el profe me dijo ...que si siento que faltaba algo, entonces le dije que sí, yo siento que estoy incompleto, esto yo creo que es por estudios me siento insatisfecho nada más en la prepa, entonces es lo que me impulsó a seguir” (EHGAR1).

Esta idea de que ingresaron porque querían apoyar y desarrollar a su comunidad al menos se repitió en otras cuatro entrevistas. Sin embargo, en otros muchos casos el

interés por estudiar se centraba casi exclusivamente en el desarrollo de ellos como personas y profesionistas: "...mejorar mi vida ¿no?, mejorar mi vida y como te decía yo pues eh encontrar un empleo ¿no? que me, pues que me permitiera pues vivir mejor...(ser) respetado también, porque la gente pus respetaba a la gente preparada..." (EHDRTC1). Sin embargo, se debe aclarar que el mejorar su vida también implica en al menos cuatro narrativas retribuir a su familia. Pues, ingresan proyectando que al egresar podrán tener "buenos" trabajos y salarios, para apoyar a sus padres y hermanos: "...es una manera de que salga adelante que pueda apoyar a mi familia, a mis hermanos principalmente..." (EHDRCH1).

Además del apoyo a su familia ingresaron porque, al igual que sus padres, piensan que el estudiar una carrera les permitiría contar con una forma de "valerse por sí mismo", de "defenderse", de "no depender". Lo anterior, se debe a que su principal interés por ingresar es precisamente proyectarse accediendo al mercado laboral de manera fácil y adquiriendo un "buen" salario. La idea de que la UVI-Huasteca y las carreras que ahí se ofertaban resultaban una ventaja para acceder al mercado laboral está en relación con que cuando pidieron informes, el personal de la institución expresó "que eran carreras no saturadas". Estos argumentos particularmente se encuentran en las narrativas de los estudiantes de la segunda generación:

...Cuando son carreras no muy saturadas, cuando puedes trabajar en algo que no está muy saturado, porque vas a escoger una carrera que está muy saturada después no hay trabajo, hay muchas personas que estudian algo y andan trabajando de lo que no estudiaron, por ejemplo hay taxistas que estudiaron sistemas computacionales, por ejemplo o ingenierías y andan trabajando de lo que no son, de taxistas o así, a la vez te digo sí hay, sí hay posibilidades de eso y a veces no (EHGAIX2).

En cuanto a la primera generación, el ingreso a la UVI-Huasteca también tiene que ver con el proyectar la posibilidad de acceder fácilmente a "buenos" trabajos. Lo anterior se deriva de que consideraban que al egresar el Estado les buscaría empleos a todos. Por ejemplo, un estudiante decidió permanecer en la UVI, aunque en realidad hubiera querido ir a estudiar a la ciudad, pues le decían que al egresar tendría trabajo: "...todos los comentarios que recibía por parte de aquí del personal y por otras personas de, no, que vas a salir luego con trabajo, entons eso como que ya me habían dado consuelo de decir, no pos me quedo aquí no hay bronca..." (EHGAIX1). Incluso en varias pláticas con padres de familias, éstos me comentaban que cuando les habían presentado la

licenciatura, alguien, una autoridad que no podían identificar, les había dicho que sus hijos entraran a la UVI, pues al egresar tendrían trabajo. Aunque en el caso de la mayoría de los estudiantes con los que platicué, entendían que era una confusión eso de que saldrían con empleo y reconocían que ellos tendrían que buscar; pero muchos mantenían esa esperanza de salir ya empleados por alguna institución, por sus perfiles profesionales. Es factible suponer que la confusión, en parte, se debiera a la forma en que los padres observaron que sus compañeros que ingresaron a la secundaria fueron contratados como docentes de preescolar o primaria:

Pues por lo laboral, más que nada cuando tal vez por eso del teléfono descompuesto, luego le dan a uno una información y la pasan, no pues le entran y la primera generación tiene todo el apoyo ¿no? ya van a salir con trabajo y pues vine con esa idea, estar bien parado ahí pero pus con esto mismo del trabajo que se fue realizando durante el mismo proceso uno se va a ir adaptando a las situaciones sin querer queriendo uno mismo va amarrando con alguna empresa o algo (EHDRCH1).

Es posible que esta confusión sea una de las circunstancias que generó más aspirantes e inscritos en la primera generación, pues sería sólo a los primeros a los que se les “beneficiaría” con empleo al egresar, aunque como se vio, la confusión en los de segundo semestre derivó hacia la condición de vincular que las carreras fueran “nuevas”, con que por lo mismo no estaría “saturado” el mercado laboral de sus profesionistas. A lo anterior se agrega que, ingresaron porque el rol profesional que entendían desempeñarían, sólo ellos lo podrían realizar, pues implicaba la revaloración de lo propio: “...elegí entrar aquí porque se están rescatando, bueno no rescatando nada más, bueno sí rescatar las tradiciones que ya se están perdiendo y también porque este estamos aprendiendo todo lo que nosotros tenemos y que no sabemos valorar” (EMGAIX2). Los estudiantes decidieron ingresar pues observaban que las carreras les proporcionarían conocimientos los cuales querían incrementar y que eran de su interés. Además, consideraron que algunos contenidos que abordarían en las carreras estaban relacionados con profesiones que a ellos les interesaban y de las cuales tenían referentes, como Derecho, Economía, Ecología, Ciencias de la Comunicación y Antropología.

#### ***6.4 Dije que agarraba ésta, pero ni sabía para qué...***

A la par que decidieron ingresar a la UVI-Huasteca, los estudiantes de la primera y la segunda generación tuvieron que elegir una de las dos licenciaturas existentes: Gestión y Animación Intercultural (GAI) y Desarrollo Regional Sustentable (DRS). Si bien su ingreso a la UVI-Huasteca se debía en general a su deseo de cursar la educación superior, también se hizo referencia a: “ser su oportunidad”, la ubicación en la región, ser pública, más barata, estar pensada en favor del desarrollo de las comunidades, o porque sus papás los presionaron; y para: incrementar sus conocimientos, obtener más fácilmente empleo “bien” remunerado y apoyar a su familia. Las carreras que se impartían en esa Universidad no eran las que ellos hubiesen deseado estudiar en primera instancia, así que su ingreso a éstas obedeció a otros motivos. Sumado a lo anterior, al ser carreras con nombres y perfiles profesionales desconocidos (o poco conocidos) en la región, los estudiantes tuvieron que identificar con mínimos o nulos referentes previos cuál de las dos carreras que se ofertaban les resultaba más interesante para estudiar y para ejercer. A continuación revisaremos los motivos que arguyeron los llevaron a inscribirse a GAI o a DRS.

En general, se observa que eligieron “por intuición” (EHGAIX1) su carrera, más que por un conocimiento certero del propósito de cada una de las licenciaturas; aun así, algunos trataron de ofrecer argumentos al preguntarles por qué habían ingresado a su carrera, los mismos los habían formado a partir de sus clases, pues no los tenían de manera previa a su ingreso. No obstante, hubo quien reconoció que no tenía idea de qué estudiar en la UVI: “Yo ni sabía qué, yo na más vine cuando me entrevistaron y ya dije que agarraba ésta, pero ni sabía para qué” (EMGATL1). Es generalmente entre los estudiantes que no tenían ganas de estudiar que se observa más una falta de apropiación, o justificación con base en lo aprendido, para sustentar su decisión por una u otra licenciatura. Por el contrario, hay narraciones donde los estudiantes explican su elección por una carrera de la UVI-Huasteca en función de que se relacionaba con la carrera que les hubiese gustado estudiar antes de saber que ingresarían a la UVI. Otros estudiantes señalaron las carreras que hubiesen querido estudiar como algo que en realidad “sólo iba a estudiar porque sí” (EHDRL1), pues eran carreras que habían identificado que existían, pero que ahora al conocer a la UVI se deban cuenta de que ésta les gustaba más.

En la mayoría de las entrevistas los estudiantes empiezan por distinguir lo que entendieron de las licenciaturas cuando les informaban de que trataba y el por qué se quedaron o no en alguna. Así, DRS se asocia con hacer cosas en el campo, economía, así como algo de cuidar el medio ambiente y a GAI con la negociación, el liderazgo, los medios de comunicación. Una estudiante, a partir de ir a pedir información de los planes de estudios decidió a entrar a GAI, pues DRS estaba relacionado con economía:

Ir a ver no me quita nada y ya vine sí me entusiasmó; vi la primera carrera la de Desarrollo como que se va más como que yo sentí así como que más a lo económico así y como yo y la economía no nos llevamos mucho los números no nos llevamos entonces agarra y me gusta mucho no sé, no sé si esté bien pero a mí desde la secundaria me han dicho mis maestros con los que y siempre era la típica que “vamos a hacer esto” y “vamos a hacer esto, tú acá tú allá y yo acá”, a no pero siempre me dicen “es que tú siempre quieres ser líder” (EMGAIX12).

En cambio, para varios estudiantes la carrera de DRS, al estar relacionada con el campo y el medio ambiente, les resulta más interesante que la de GAI. De esta forma lo explicó un estudiante: “...me llamó así del ambiente, así que tiene que ver con la agricultura la del campo más que nada por eso escogí la carrera esa y lo otro de teatro, de música, no, no me gusta a mí y por eso escogí Desarrollo Regional Sustentable, sin saber que era...” (EHDREA1). Al estar relacionada con el medio ambiente y el campo, el referente de algunos estudiantes de lo que estudiarían al ingresar en ésta era tan básico como: “...me preocupa más al ver que la gente este tumba mucho los árboles y yo me preocupa de eso y aparte la contaminación que existe y todo eso, y digo yo, si la carrera se este, la carrera lo que quiere es eso digo pues ahí voy estar digo porque la otra carrera creo que no...” (EMDRM1). Por el contrario, para algunos estudiantes con una visión más compleja del tipo de problemáticas que viven en sus comunidades, debida en parte a la trayectoria biográfica de sus padres, el hecho de que estuviera relacionada con la producción en el campo implicaba: “Desarrollo Regional Sustentable, dije no pues ésta, porque ahí en el municipio hay este, hay organizaciones que son manejadas a veces por gentes extrañas y llegan a, a aprovecharse de la gente ¿no?, igual hay muchos proyectos que se pueden trabajar en la región y me gustaría estar trabajando en esos proyectos” (EMDRA1).

En contraste, los estudiantes que eligieron la carrera de GAI admiten no querer trabajar en el campo, pues ésta “...es más de investigar al campo y a comunidades, y pus el DRS es más al campo a trabajar...” (EMGATL1). Un estudiante mencionó que para él la

decisión por GAI está vinculada a su interés por conocer más de las tradiciones de la región. En otros casos, el interés no sólo consiste en conocer las tradiciones sino en rescatar éstas. Para otros la decisión se fundó en el hecho de que ellos se visualizan como líderes. A continuación la reflexión que hace un estudiante de por qué su decisión por GAI:

Las experiencias que había tenido así y los comentarios que había recibido acerca de mi persona o sea me daban como una idea de buen negociador, de buen, de alguien posible líder ¿no? por pensarlo así y este y la de carrera de gestión pos se trataba, bueno se trata de eso ¿no? de crear gente que promueva, que busque mejoras, que sea buen negociador pos ante las diferentes instancias ¿no? que se tienen que acudir y sentía que mi perfil así se apegaba a lo que decía la carrera ¿no? y dije bueno, y también por instinto creo me decidí por Gestión y fue gestión la carrera a elegir, que elegí. EMGATL1

Cabe señalar que, en ambas decisiones, existía la idea de ser licenciado y con ello obtener empleos que consideraban de mayor estatus, “ser alguien”, y mejor pagados que los ejercidos por sus padres o por ellos mismos; principalmente no era de su interés proyectarse realizando trabajos que implicaran mucho desgaste físico. Lo anterior es válido, tanto para los que eligieron GAI, como para los que eligieron DRS. Aunque, en el caso de estos últimos, parece existir un mayor interés por realizar actividades físicas, vinculadas con el trabajo en el campo, pero más desde una parte de dirección que sólo de acción. Por ejemplo, la estudiante que entró a DRS porque le preocupa “la tumba de árboles”, se visualiza gestionando proyectos para reforestar, así como “sembrando plantas” (EMDRM1).

En cuanto a la vinculación que hicieron entre las carreras que hubiesen querido estudiar antes de ingresar a la UVI y las ofertadas por ésta, para poder elegir una, encontramos diversas reflexiones. Por ejemplo, tres estudiantes eligieron la carrera de GAI por estar relacionada con la de Derecho. Así lo explicita un estudiante:

...Y ya viendo el programa y todo lo referente a las dos carreras pues la única que, de las dos que están, la única como que así más menos me llamó la atención pos fue la de gestión y eso porque por la vinculación que se da entre la gente y el negociamiento que es la gestión se trata de negociar, entonces comparado eso con derecho y con lo que a mí me gusta hacer que es relacionarme con la gente apoyarlos entonces de cierta manera vi cierta relación en la de gestión, en la de desarrollo no...(EHGAIX1).

Un estudiante eligió GAI porque cuando revisó el plan de estudios lo consideró similar a lo que él quería estudiar, Antropología, lo relativo a las culturas de los pueblos indígenas. Este estudiante, además, refiere que DRS no la estudiaría porque su objetivo

es difícil de realizar dadas las condiciones en el campo, al menos así lo ha observado a partir del empleo de su papá como promotor: “...tiene muchas trabas, o sea lo que te dije de que mi papá trabajaba más o menos en esto, él antes estuvo trabajando en el programa de zonas marginadas que estuvo, que vino a caer aquí en Tlachichilco, y ahí es donde me di cuenta que no, o sea que muchos programas de desarrollo social que se denominan desarrollo sustentable no logran su fin...” (EHGATLA2). Asimismo, al preguntarle si esas “trabas” no las tendría al ejercer en GAI, contestó: “sí, también las tiene, pero cuando tienes algo que te llama la atención no ves las trabas” (EHGATLA2).

Para otros estudiantes, la licenciatura de GAI tenía más bien relación con Ciencias de la Comunicación y por ello fue la que eligieron, pues incluso en el plan de estudios estaban señalados cursos que tenían que ver con radio y televisión. Una estudiante señaló que, aunque su mamá quería que estudiara medicina, ella desde que estudiaba en el COBAEV se sintió atraída por la licenciatura en Ciencias de la Comunicación, por eso no dudo en ingresar a GAI:

Yo tenía ganas de estudiar, le dije a mi mamá, tengo ganas de estudiar Ciencias de la Comunicación, me dice mi mamá “quien sabe”, no me dijo nada no me dijo que sí o que no, después vine aquí y cuando me dieron un folletito donde venía viendo que íbamos a ver ¿no? los semestres, entonces parece que vi ahí algo de radio y televisión que este que vas a poder este trabajar unas cosas de esas y aprender más, siempre la mayoría de los estudiantes van a estar al frente, que hablando, que exponiendo y todo eso, y le digo a mí me gusta mucho eso de pararme enfrente y hablar, dije sí siempre me ha gustado eso, serían mis motivos de que sí me atrajo la carrera (EMGAIX12).

Por el contrario, para una estudiante, precisamente por estar vinculada la carrera de GAI con Ciencias de la Comunicación, es que no la escogió: “...no escogí Gestión porque casi no me gusta mucho eso de que, lo que es los medios de comunicación, y no hombre, televisión” (EMDRA1). Para un estudiante, DRS se relacionaba con economía y como él quería estudiar Contabilidad se relacionaba más con ésta, que con GAI: “...me latía de estudiar contaduría, y viendo pos quel DRS la situación económica ahí administración y todo eso, tal rollo social... chale la estudio... a ver qué pasa...” (EHDRCH1).

La gran mayoría de estudiantes entrevistados no justificaron su decisión por una de las dos licenciaturas de la UVI, en relación con lo que querían estudiar de manera previa su ingreso a la UVI. Sin embargo, es de destacar el hecho de que un estudiante refirió

sentir que él hubiese estudiado medicina porque es lo que creía querer: “iba a irme por medicina pero no me llenaba tampoco como que la quería estudiar nada más por estudiar ¿sí? ... y este ya luego que vi que la Carrera de Desarrollo Regional Sustentable está enfocada al desarrollo de los pueblos mismos en todos sus ámbitos y me llamó mucho la atención” (EHDRL1). Asimismo, para este estudiante la justificación de su decisión por DRS se sustenta en: “...me gustó porque está como orientada al crecimiento equitativo de las actividades ¿no? de las actividades productivas en esta región...” (EHDRL1). En esta explicación que el estudiante da sobre su decisión se puede observar que, la construye a partir de la apropiación de contenidos revisados en clase y no por su conocimiento previo de la misma; lo cual me lleva a pensar que posiblemente, si él hubiese logrado acceso a estudiar medicina, como también carecía de referentes precisos, sería hasta después de estar estudiando que podría contestar si le interesaba o no la carrera.

Sin embargo, por el contrario existen casos en que el no haber podido estudiar la primera carrera que se deseaba estudiar y haber optado por alguna de las de la UVI, no resultó de interés para los estudiantes. Esto generó ingresos por obligación de los padres o hermanos mayores y decidir la carrera en función de los compañeros del grupo. Por ello, más adelante algunos desertaron y otros aunque no desertaron tampoco se “engancharon” en lo que estudiaban. Particularmente hubo dos estudiantes que explicaron no sentirse interesadas por DRS, pero que habían decidido entrar a GAI por sus amigas; en ambos casos, cuando fueron entrevistadas en 2007 decían sí sentirse interesadas por lo que estudiaban:

No sabía de que, que era gestión ni animación ni desarrollo regional ya después ahí nos explicaron un poco y después yo dije no, pues desarrollo se refiere más al campo no se, entons ya, bueno también quiero pero no mejor eh este, y como encontré una compañera que vino acá no, dijo pues yo me voy a meter en gestión y ya después yo vine después antonces como ya la conocía ah pues ... y por eso decidí entrar por la chamaca (EMGAP1).

## ***6.5 Quiénes pudieron ingresar a la UVI-Huasteca***

Más adelante, se abordará con mayor profundidad el tema de la deserción de estudiantes. Ahora lo que interesa revisar para finalizar este apartado de ingreso a la

UVI-Huasteca es el perfil familiar y académico de los estudiantes que se interesaron por ingresar a esta Universidad, en la primera y en la segunda generación. Será a partir de la muestra y después de lo descrito en los tres apartados previos que se realizará este ejercicio de análisis, para poder empezar a esbozar las tácticas que emergieron por parte de los estudiantes y sus familias, en donde la UVI como estrategia del Estado es retomada e incorporada por ciertas unidades domésticas con intenciones de intentar revertir su exclusión, marginación, desintegración y desconexión actual.

En las localidades de la Huasteca de las que provienen los estudiantes entrevistados, al agotarse la tierra para repartir entre los ejidatarios y al extenderse la agricultura y ganadería extensiva, la opción que ha permitido la subsistencia de las unidades domésticas ha sido la emigración. No obstante, las unidades domésticas, además de recursos materiales y económicos, requieren para su continuidad a los miembros más jóvenes de éstas. Lo anterior explica que en algunas unidades domésticas no hayan permitido emigrar a algunos de los sujetos de la muestra, especialmente los hijos varones mayores y las hijas menores. En algunos casos, aunque no se les niega el permiso para emigrar, sí se genera para estos miembros una especie de excepción en la contribución de recursos económicos; ésto para que puedan permanecer estudiando por más tiempo. Al aparecer la Universidad Veracruzana Intercultural sede regional Huasteca, en la primera y en la segunda generación pudieron ingresar diversos perfiles de sujetos asentados en la región. Todos pertenecen a unidades domésticas en donde al menos otro miembro de la misma concebía a la educación como una fuente acceso a una vida “mejor”, a “mejores” trabajos, con “mejores” salarios y a ser respetados por parte de los que no han logrado estudiar. Esta concepción la compartieron los estudiantes que ingresaron compartían, aunque no todos se consideraban aptos o dispuestos a emprender el proceso de conversión, el cual implicaba “sufrimiento”.

En las dos primeras generaciones encontramos sujetos provenientes de familias en donde los padres y los hermanos mayores no habían cursado la escuela más allá de la primaria, que no habían emigrado. Estos sujetos que tenían prácticamente a toda su familia nuclear establecida ya fuera de la región, pero quedaban ahí parientes rituales y/o abuelos. En su mayoría son egresados de los COBAEVs y TEBAAs de la región, con la imposibilidad de haber sido mantenidos para estos estudios por sus padres u otros miembros como los hermanos mayores, pero que, a diferencia de sujetos de más edad –

no los que estudiaron en la década de los ochenta, sino los de mediados de los noventa del siglo XX y de principios del siglo XXI–, habían tenido acceso a becas por parte del gobierno para sus estudios. Ellos contaban con calificaciones aceptables y por ello habían podido permanecer en el sistema escolar y contar con una beca. Los sujetos con al menos un padrino, hermano o tío que se había convertido en “maestro”, cuando se podía acceder a esta profesión sólo con el grado de primaria y/o secundaria.

En las narraciones recogidas alrededor de la UVI, encontramos que estudiaban porque no podrían dedicarse al campo, ya tenían más de 18 años y, aunque hicieran faena, ya no había tierras para ellos. No los dejaban emigrar y podían ir, pero debían volver, los papás estaban atentos a que ésto fuese así. En su mayoría les gustaba ser “buenos” estudiantes y les gustaba la escuela. De no ser “buenos estudiantes”, al menos consideraban que les gustaba estar ahí, en la escuela, por los amigos, una forma de socialización que fuera de la escuela no existe como tal, con el grupo de pares en la región. Aún no habían formado una familia a una edad que en las comunidades era poco habitual ser soltero(a), aunque algunos tenían hijos, éstos no eran los más. De hecho, especialmente en el caso de las mujeres uno de los requisitos familiares para permanecer en la escuela era “no tener novio” o “cuidarse para no ser madre soltera”.

En resumen, ingresar a la UVI-Huasteca fue posible para solteros(as), egresados del bachillerato, con trayectorias escolares permanentes y acompañadas por becas, que concebían a la escuela como un espacio y tiempo imprescindible para obtener aprendizajes (que no se obtienen de otra manera, a diferencia de las experiencias), miembros de unidades domésticas que les requerían seguir en la región, de unidades que podían apoyarlos y que deseaban que al egreso la inversión sirviera para tener a un sujeto mejor posicionado en el mercado laboral, de preferencia en la región.

## Capítulo 7. Permanencias en la UVI-Huasteca

En este capítulo se clarificará lo que llevó a que estos estudiantes continuaran estudiando en la UVI-Huasteca, pues como se pudo observar en muchos casos los ingresos a la UVI los realizaron: sin querer continuar estudiando, desconociendo los propósitos académicos de las carreras y seleccionando una únicamente por “instinto” o porque sus amistades se inscribieron en esa. Las narrativas de por qué y para qué permanecer estudiando una vez más nos remitirán a identificar que su objetivo central está en la proyección de un futuro a partir del acceso a un trabajo “bueno” (bien pagado y sin tanto desgaste físico), tal como en el ingreso. Sin embargo, conforme hubieron asistido a clases, revisado algunos contenidos en los cursos de las licenciaturas de la UVI, conocido a diversos profesionistas, a sus compañeros y a distintas personas de las comunidades, sus proyecciones sobre los ejercicios laborales posibles se entrelazaron con otros discursos. De tal suerte que, las temáticas que se abordarán en este cuarto apartado serán: los apoyos que recibieron y consideran necesarios para poder permanecer estudiando, el sentido que le otorgan a su trayecto formativo dentro de la Universidad, la percepción sobre la escuela donde están formándose y los motivos por los que continuar (o no) estudiando en ésta.

### ***7.1 Yo te voy a apoyar...***

“Yo tengo algunas carencias económicas y apoyo moral más que nada de parte de ellos...”( EHDRCH1)

Al ingresar a la Universidad Veracruzana Intercultural, sede regional Huasteca, los estudiantes se toparon con grandes ventajas que les permitían aspirar a continuar sus estudios de educación superior y obtener el grado académico de licenciado. Entre las ventajas que señalaron sobre qué les llevó a ingresar están: la facilidad de acceso académico al no aplicarles un examen de admisión, los bajos costos de inscripción al ser una escuela pública, el estar ubicada en una localidad cercana a su domicilio y que, al no estar en la ciudad les permite costos más factibles para la renta de un “cuarto” y la alimentación; incluso algunos se trasladaban todos los días de su domicilio a la escuela,

cubriendo ese gasto. El aval académico de ser una escuela perteneciente a la Universidad Veracruzana, situación que para algunos al principio generó la suspicacia de que esto no fuera verdad y el certificado obtenido no valdría, pero que conforme transcurrió el tiempo pudieron corroborar, incluso por la presencia de autoridades como el mismo rector de la UV en la sede regional Huasteca.

Las ventajas sintetizadas antes generaron la inscripción de los estudiantes a la UVI-Huasteca. Sin embargo, al pertenecer éstos a unidades domésticas que cuentan con recursos materiales escasos, en donde todos los miembros deben aportar para la subsistencia de la familia, el hecho de que un miembro en edad productiva ocupe la mayor parte de su tiempo en asistir a la escuela es una inversión difícilmente sostenible, aún para las unidades domésticas asentadas en las localidades más cercanas a Ixhuatlán de Madero. Así me lo explicó una señora que vive en una comunidad vecina de la cabecera municipal, cuando le pregunté por qué no enviaría a sus hijos a la UVI-Huasteca: “No sé yo no pienso mandar a la escuela a mi hija... ya no porque no tengo dinero y hace falta mucho dinero... ya que salga la prepa, ya con eso le digo yo, como yo no fui a la escuela vayan ustedes, van a la escuela, yo no supe nada le digo ustedes van a aprender algo ahí...”(EMMSI).

Asimismo, algunos de los estudiantes que lograron ingresar a la UVI-Huasteca pensaban darse de baja de la Universidad por falta de recursos económicos en su unidad doméstica, pues el estar estudiando no les permitía poder trabajar y apoyar a su familia: “...me detiene la escuela ¿o trabajo, o estudio? no sé por cuál, no sé ¿qué opción tomar?, yo de hecho le dije a mi papá que quería trabajar, pero él no quiere, quiere que yo siga estudiando, pero, también veo las necesidades que él tiene...” (EMGAIX2). No obstante, en el caso de los que ingresaron y, sobre todo, permanecieron fue porque eran apoyados económicamente, y se les exentó de aportar recursos para la supervivencia del resto de los integrantes de la unidad doméstica. En algunos casos, el hecho de que el estudiante haya pertenecido de manera previa al CONAFE y tuviera una beca derivada de su labor como docente del nivel de básica, les permitía costear sus estudios y aliviar la presión que la familia pudiera experimentar por sostener a un hijo, o varios, con los gastos derivados de su trayecto por la educación superior: “...yo aparte me estoy ayudando con la beca que tengo (¿la beca PRONABES?) no la CONAFE ..., ellos (sus

papás) pagan la renta y de vez en cuando me dan para un refresco, un chicle, una caguama, una cerveza, lo que sea...” (EHGATLA2).

En otros casos, además de los recursos económicos que puedan aportar los padres, al menos un hermano(a) es el encargado de mantener al estudiante: “A veces sí me da dinero, no te miento sí me da dinero pero es poco, igual yo no, no le quiero recibir porque sé que es su dinero y todos los días tiene que estar viajando...y a veces a lo mejor hasta no come por ahorrar el dinero y por eso digo no pus mejor que me de mi hermana que mi papá” (EMDRA1). Además, en casi todos los casos, de ser posible el estudiante realiza algún trabajo en sus días y horas libres; una mamá así lo resume: “...ya no le puedo ayudar pero pus le digo, ora sí que te ayuden tus hermanas, sí ma dice, ya ellas me van ayudar dice, con lo poco que me den y yo también, pus él también trabaja, lo bueno que mi hijo le gusta trabajar, él saliendo de la escuela los jueves se viene porque va a trabajar, sí; él trabaja y le gusta estudiar...” (EHDRL1).

Los trabajos que realizan los estudiantes para costear sus estudios pueden ser en el negocio familiar, y entonces no existe una retribución económica directa, o en alguna otra actividad como lo muestra la cita anterior. De igual manera, en los periodos de vacaciones del ciclo escolar, una buena parte del estudiantado va a trabajar a las ciudades o en las actividades que se realizan en sus unidades domésticas; por ello, éstos opinan que trabajan más cuando son vacaciones que estando en la escuela: “no descansamos”. Existen algunos estudiantes a los que, a la par del apoyo económico que les pueda brindar algún miembro de su unidad doméstica, cuentan con dinero que ahorraron y obtuvieron producto de su trabajo como migrantes, al haber egresado del bachillerato: “...entonces este me fui por un año, para, para juntar dinero, y ya seguir estudiando, que no, no pude sacar ficha cuando terminé la prepa, porque no tuve dinero...” (EMDRA1).

Por otra parte, los estudiantes mexicanos que ingresan a alguna institución pública de educación superior, si ya cuentan con su credencial de elector<sup>48</sup> y demuestran que provienen de “hogares” que no cuentan con un ingreso mayor a cuatro salarios mínimos mensuales en su zona, pueden intentar acceder a una beca del Programa Nacional de

---

<sup>48</sup> Documento Nacional de Identificación que se debe tramitar al cumplir la mayoría de edad, los 18 años en México.

Becas para la Educación Superior (PRONABES<sup>49</sup>). Salvo los estudiantes que contaban con una beca CONAFE, los demás si no tenían ningún otro apoyo económico, podían solicitar la beca PRONABES. Para los estudiantes entrevistados en su primer año en la UVI, el promedio no importaba; siempre y cuando pudieran comprobar los demás requisitos, se les otorgó su beca mensual. En el caso de los estudiantes que ya habían cursado el primer año, si no habían logrado obtener como mínimo un ocho de promedio general, perdían la beca y con ello generaban que su manutención se volviera más complicada para su unidad doméstica. No obstante, de acuerdo a lo observado y registrado en diversas conversaciones, no para todos los estudiantes la beca PRONABES significaba un apoyo directo para sus estudios, sino que permitía que pudieran comprar objetos como ropa, zapatos y celulares. Por el contrario, había casos en donde el dinero proveniente de PRONABES servía para acceder a la compra de semillas o para pagar alguna deuda que la familia pudiera haber contraído, por ejemplo por una enfermedad<sup>50</sup>.

En otros casos las becas PRONABES, para estos sujetos significaron comprar una computadora, una cámara fotográfica o una grabadora, insumos que percibían como necesarios para ser estudiantes y posteriormente profesionistas. Así, el tener una beca PRONABES significa tener un recurso económico asignado, que en algunos casos era superior a lo generado por realizar algunas actividades, como las derivados del trabajo de lograr la siembra y cosecha de una milpa, donde como ya se mencionó las mujeres pueden obtener veinte pesos al día y el desgaste físico es mayor. Por lo anterior, algunos estudiantes y sus familias veían la conveniencia de permanecer estudiando.

En todo caso, además del apoyo económico necesario para continuar estudiando, varios entrevistados plantearon que era el apoyo moral el que los alentaba para permanecer en la escuela, a pesar de los problemas o carencias que experimentaban: "...me siento contenta porque sé que mi papá, este, quizá no me apoya con dinero pero sí me apoya

---

<sup>49</sup> A partir de haber cursado el primer año escolar, todos los solicitantes de una beca PRONABES deben contar con un promedio mínimo de ocho. (Disponible en: <http://www.pronabes.sep.gob.mx/preguntas/sistema.html?iframe=true&width=80%&height=90%>)

<sup>50</sup> A la inversa, observé a una mamá que tenía el apoyo económico por ser mayor de 70 años, que cuando tenía este recurso lo usaba para los gastos escolares de su hija menor, quien estudiaba en la UVI-Huasteca. Esto ilustra como aún los recursos económicos provenientes de los programas sociales del gobierno se pueden mezclar y usar a distintas finalidades conforme son recibidos por los integrantes de las unidades domésticas, pues el sostenimiento de la familia es en conjunto y al estar muchas veces en una situación de precariedad deben gastar los recursos conforme los reciben, en los gastos (pre)existentes.

mucho moralmente, como que me echa porras y yo le digo sí pa, voy a ir y siempre llevaré tus consejos...” (EMDRA1). Lo anterior lo confirman los padres al ser entrevistados, pues todos reconocen que les es difícil poder aportar dinero para pagar el trayecto formativo de los hijos, aunque lo intentan; y de no poder aportar recursos económicos, sí mencionan aportar cuidados y consejos a sus hijos. Una mamá describe la importancia de este apoyo que puede dar, evitando que así estén expuestos a la calle: “...llegan de la escuela, ma qué tienes, qué tienes de comer o qué hay de comer y llegan no hay nada, pus también ellos se sienten, si no los espera nadie, si a veces pus le digo, no le digo pus me gusta estar aquí viendo a qué horas llegan, qué ya llegaron de la escuela, ya les doy de comer y ya se sientan a ver la tele y no andan andando en la calle...” (EMCL).

## ***7.2 Que le eche ganas al estudio...***

“...siempre te va a ser falta así como que quien te eche porras, por así decirlo, quien te esté animando y que te diga este ¡échale ganas!, ¡tienes que echarle ganas! no por mí sino por ti, porque a futuro -como dice mi mamá- bueno así como dice ella- es una inversión ...” (EMGAIX12)

Aunque los padres no necesariamente son los que aportan la mayor parte de los recursos económicos para que el hijo o la hija estudie en la UVI-Huasteca, sí son quienes generalmente proporcionan el mayor soporte “moral” con el que cuentan los estudiantes para permanecer en la escuela. Pues con este apoyo le dan validez a la acción de estudiar de sus hijos, especialmente cuando el hermano o hermana que aporta el dinero se encuentra trabajando fuera de la localidad y/o región; igual que cuando los demás hermanos ya han formado sus propias unidades domésticas o aún son niños. No obstante, el apoyo que dispensan los padres en muchas ocasiones es sin entender lo que el estudiante aprende y realiza en la escuela: “(¿le cuenta lo que aprende él?) a veces, pero como le digo que yo ni le entiendo... a veces me explica, pero le digo que yo ora sí que a veces sí le entiendo lo que me va diciendo” (EMCL). Los estudiantes en general refieren que sus padres sí se ponen a platicar con ellos sobre la escuela, por el interés que tiene a lo que hacen. Si bien resulta poco claro para algunos padres el propósito de que sus hijos vayan a las comunidades y aprendan las lenguas indígenas; en general,

todos los estudiantes mencionaron que sus padres están “orgullosos” y/o “contentos” de que estén estudiando una carrera, y por ello buscan apoyarlos.

De la muestra de diecisiete estudiantes entrevistados, al preguntarles sobre lo que sus papás opinan de que estén estudiando, todos refirieron que los apoyaban y que les dicen que aprovechen la oportunidad. Incluso en el caso del estudiante que se dio de baja, él mencionó que sus padres le aconsejaban que aprovechara la posibilidad de estudiar: “...ellos sí me dan consejos que estudie, que si ellos no tuvieron la oportunidad que aproveche, que ya le baje tantito al desmadre, es que ellos sí me conocen como soy” (EHDRO1). En general, los motivos de los padres para aconsejar a sus hijos de permanecer en la escuela y “echarle ganas” tienen que ver con el momento de acceso al mercado laboral: “...que no ande así trabajando desde un principio, que mejor estudie algo, que saque una carrera para que pueda trabajar en algo, que estudie lo que me guste, que trabaje en lo que me guste” (EHGAIX2). Pues para buena parte de los padres, el que los hijos obtengan un trabajo “bueno” al salir de la Universidad, les permitirá “independizarse” (EMGAIX2) y/o “defenderse” solos (EHDREA1); así como, poder mantener a sus propias familias y apoyarlos a ellos:

Me dicen de que estudie, que para ellos es una oportunidad ver a las hijas estudiando la universidad, para que el día de mañana como ellos me están apoyando, yo les pueda apoyar...(además)... bueno por donde ustedes pasan igual nosotros ya pasamos, entonces para nosotros queremos que tú estudies, que tengas una carrera, y que sea bien para ti porque también vas a ser madre y vas a tener tus hijos y que tus hijos tengan eh, estén en buenas condiciones (EMGAP1).

En el caso específico de las hijas, además de demostrarles su apoyo para que estudien, los padres les aconsejan tener cuidado de no embarazarse, pues las familias tienen miedo de que se conviertan en madres solteras y de que no puedan permanecer estudiando en la Universidad. En general, las hijas agradecen el consejo y tratan de tranquilizar a sus padres no teniendo novio o al menos no informándolo a la familia. Aunque no todas las familias prohíben a sus hijas tener novio y sólo les piden que se cuiden, hay otras en donde las estudiantes están condicionadas a que, si tienen novio, se les retirará el apoyo. Incluso, en el caso de una estudiante que es apoyada económicamente por unos padrinos<sup>51</sup> que la acompañaron al egresar del bachillerato. El

---

<sup>51</sup> Una figura común en la del padrino o madrina, éste/a acompaña al ahijado al egreso de alguno de los grados escolares, desde preescolar hasta Universidad. Al igual que el padrino o madrina que acompaña en algún ritual religioso, éste/a deberá “ver” (cuidar) del ahijado. Cabe señalar que, así como en las

padrino me comentó que no permite que sus ahijadas tengan novio y de saber que lo tienen, les retira el apoyo, pues con esta desobediencia ponen en riesgo su permanencia en la escuela: "...y les digo, les voy a decir una cosa no quiero que tengan novio, primero si van a estudiar estudian y ya..." (ETIT). Asimismo, algunos padres me comentaron que no estaban interesados en que se diera educación sexual a sus hijos en las escuelas, pues ese es un tema que para ellos se debe enseñar y aprender en casa, por esto prefieren que no haya noviazgos. A continuación una cita tomada de lo que una estudiante expresa que sus padres le aconsejan:

...Yo sé que sí te va a servir (el estudiar) pero siempre y cuando no te andes portando mal por allá dice, porque en vez de estudiar te vayas a buscar novio te juntes por allá y entonces por allá te embarazas, yo no quiero que eso te pase dice, si en realidad quieres estudiar cuídate mucho yo sé que la carrera te va a servir (y ¿tu mamá qué dice?) pues igual me dice que me cuide, que me cuide mucho dice, si es que tienes novio dice, al menos cuídate dice, a veces los chamacos no falta cualquier cosa te hagan y como uno mujer sólo vale una vez, si no te cuidas dice, ya estuvo que te embarazaste y sino te recogen pues hay te quedas nada más ahí madre soltera y yo no quiero que eso te pase dice, yo te quiero mucho dice, y si algún día te pasa algo, algo como eso dice, yo no sé qué voy a hacer dice, yo pienso mucho en ti (EMDRM1).

Por otra parte, el interés que ponen los padres en que sus hijos estudien, lo reflejan preguntándoles sobre la escuela, aun cuando no hayan tenido acceso la experiencia de la escolarización más allá de los primeros años de la escuela Primaria, y por lo mismo desconozcan en general lo que es la experiencia de estudiar en la universidad. No obstante, los padres les preguntan de la escuela, y a los estudiantes les gusta ese interés, les "motiva" a seguir:

A veces ando desganado, o sea no quiero venir, mi mamá me dice ves mijo, mi papá, mi papá es el que más apoya pues me dice, mi papá siempre que llegó me pregunta ¿y qué hiciste?, entonces eso es lo que te va motivando de que sí les interesa lo que haces allí, entonces pues por eso, en ese sentido la motivación por parte de mi papá llegando ¿qué hiciste ahora?, no cuéntame, a ver ¿cómo te fue? ya eso es algo que tú lo vas tomando; ahora a pesar de que tengo la beca ellos me, hasta cierto punto, me apoyan económicamente (EHGATLA2).

Salvo una estudiante de la muestra, todos refirieron que sí les cuentan a sus padres lo que aprenden y hacen en la escuela. Esta estudiante explicó que no puede contarles a sus papás lo que hace en la carrera de GAI, que para ella es buscar el rescate de tradiciones, pues desde la religión que practican en su familia no están permitidas éstas:

---

localidades de la Huasteca baja y alta pude observar esta práctica, también la he observado en la periferia y en las localidades rurales cercanas a la ciudad de Xalapa, capital del estado de Veracruz.

Voy a mi casa pero casi no tengo así mucha comunicación porque casi no platico de mi escuela ... nosotros no vamos a la iglesia este somos evangélicos y a veces me limita mucho las cosas...a veces yo le digo, a mi mamá, y pues ya a veces me pregunta, y qué estudias. Ah pues de las culturas, bueno rescatar la lengua indígena, las costumbres, tradiciones y ya me dice ¿no?, ¿eso es lo que vas a hacer dentro de tu carrera?, no le digo, no necesariamente, eso le digo, ya le digo no es necesariamente hacer eso sino que otras cosas, trabajar en la presidencia, trabajar con organizaciones...con las lenguas indígenas, o eso, ah pues está bien dice y ya... (EMGAP1).

Por el contrario, al preguntarle si le cuenta a su papás lo aprendido en la escuela; una estudiante me describió como al llegar a su casa su papá le pide le cuente lo que aprende; además, ella percibe a su papá contento de que ella esté estudiando la educación superior, pues es algo que él hubiese querido: "...a veces así le cuento de que, no pá hicimos esto, y dice, no hombre hija yo hubiera querido estudiar, pus aprovéchalo, porque este esa carrera te va a servir mucho y mi papá si está muy contento..."(EMDRA1). Dos estudiantes más también describieron que sus padres están contentos de que estudien la Universidad, especialmente porque a partir de lo que estudian pretenden el rescate de las tradiciones de sus lugares de origen, en un caso el rescate de la música de huapango y en el otro escribir la historia de su comunidad: "...bueno están muy contentos y mi papá mucho más por lo que te digo que estoy investigando sobre el huapango y dice que vamos a ayudar a rescatarlo, está muy contento con toda esa parte" (EMGATE2).

Asimismo, un estudiante refiere que el hecho de demostrar en su casa que está aprendiendo en la UVI tiene feliz a su familia: "...a veces me dice, pues con alguna cosa que tiene o algún conflicto, pus yo ya estoy ahí de hablador de metiche, pues me dice no, tienes razón y así y esto es así y va así, así le hacemos, échale ganas, sígueme estudiando ... estás adoptando nuevas cosas y vas conociendo muchas cosas y que nos van sirviendo..." (EHDRTC1). Sin embargo, "lo más motivante" para permanecer y "echarle ganas" a la escuela, según éste y otros estudiantes, es saber el esfuerzo que realizan sus papás para mantenerlos en la escuela; por ejemplo, incluso a este estudiante le dicen sus padres que no se preocupe si ellos se enferman, sino sólo por "el estudio", la escuela: "...debo echarle ganas porque sé que ellos están haciendo lo máximo para que yo esté en una universidad" (EHDRTC1).

Otra estudiante describe el apoyo de sus padres a su interés por estudiar alguna carrera, como necesario para continuar estudiando. En particular, a esta estudiante su mamá

desde el principio “la ánimo” a ingresar a la UVI-Huasteca. No obstante su papá, aunque también la apoya, la cuestionaba sobre el tipo de trabajo que obtendría al estar estudiando ahí. Aún con este cuestionamiento la apoyaban en su decisión de estudiar ahí, y a ella esto le resultaba motivante:

La primera que me dijo que me metiera aquí fue mi mamá y después mi papá, ...el otro semestre no sé mi papá era de “y ¿de qué vas a trabajar?” y como yo le dije, le dije a mi papá “mira lo que pasa es que tú te preocupas porque aquí si tú, por ejemplo, te metes a estudiar pedagogía sabes que vas a trabajar para maestro, y aquí bueno nosotros estamos estudiando gestión vamos a salir para gestores y a ti se te hace complicado entender porque no es una carrera muy conocida y no has escuchado de que trabajen ¿verdad? Pero, tal vez ahorita no te pueda resolver esa duda ¿verdad? Pero, a lo largo del semestre ya te voy a decir en que voy a trabajar ahorita tal vez no pero después ya te voy a decir”, y no, no me han dicho “no ya no vayas”, “ya no quiero que vayas” ellos no son así... y pues así sientes el apoyo más que nada (EMGAIX12).

En general, a todos los estudiantes les agrada que sus padres les demuestren su apoyo e interés porque estudien; sin embargo, también señalan que les genera un sentimiento de “compromiso” el hecho de que sus padres estén apoyándolos para permanecer en la escuela, aún cuando ellos no hayan entrado a la UVI-Huasteca porque así lo hubiesen querido, sino porque sus padres les dijeron “tienes que ir” (EHDREA1). Este compromiso se puede convertir en un problema, pues no cubrir las expectativas de los padres de obtener buenas calificaciones, optar por desertar de la escuela, etc. les genera presión:

Yo les digo que voy bien y entos ellos se sienten tranquilos...se ven recompensados es decir...quería estudiar y sé que miyo me está respondiendo en ese sentido están contentos felices...A la vez me siento algo así como comprometido porque qué tal que de cierta manera no quiero que se genere ese clima de mucha esperanza para mí, porque tal vez igual siento que no sé, no es que no se me dé, pues nunca hay que descartar todas las situaciones: llegar a bajar, o incluso no sé reprobar en los posibles semestres, o equis cosa ¿no?, se puede truncar la carrera o simplemente se presenta otra oportunidad y ya irme, o por ejemplo incorporarme ya a una actividad ¿no? laboral y quiera dejar la carrera ¿verdad? En ese sentido me siento un poquito, o sea no me gusta que generen muchas expectativas, pero sí a la vez lo tomo como algo que...me está ayudando a tomar fuerzas de agarrar el hilo ¿no?, como cierto compromiso (EHGAIX1).

### ***7.3 No tenía otra opción...***

Aún cuando los padres se mostraran interesados y apoyaran a sus hijos para ingresar y permanecer en la UVI-Huasteca, en las entrevistas se puede observar que en algunos casos los estudiantes hubieran preferido no continuar estudiando al salir del bachillerato.

A pesar del compromiso que el apoyo de sus familias les genera, ellos en lugar de ingresar a la UVI, hubieran preferido realizar otras actividades o estudiar en otras instituciones. El primer motivo detectado como un obstáculo para permanecer es el relacionado con la precariedad económica que consideran experimenta su unidad doméstica. Para algunos de estos estudiantes, el hecho de que su familia esté realizando algún tipo de sacrificio a otros gastos y destinando ese dinero en apoyarlos es inaceptable. Por lo que ellos, piensan que es factible en algún momento interrumpir sus estudios para apoyar a su unidad doméstica con recursos económicos.

No obstante algunos de los entrevistados, aún cuando son conscientes de estos recortes en otros gastos familiares para apoyarlos, no señalan querer desertar. Los que cuentan con menos recursos devengados por su familia en sus estudios, al ser entrevistados refirieron que no saben hasta cuando aguantaran dentro del trayecto formativo, pero mientras estén ahí seguirán intentando permanecer, pues tienen ganas de estudiar: "...yo le sigo a ver si termino con los pies este descalzos o no sé, pero pus termino ¿no?, ...pus sí a veces me desespero, y este me quisiera ir..." (EMDRA1).

Un motivo más que obstaculiza el permanecer estudiando está relacionado con el hecho de que cuando ingresaron fue por la oportunidad que se abría al existir la UVI-Huasteca. Sin embargo, para algunos al egresar del bachillerato el seguir estudiando no era su interés. En algunos casos, como ya se mencionó, era el interés de la familia pero no del estudiante y no tuvieron más opción que ingresar y permanecer estudiando. Asimismo, había estudiantes que aunque sí querían seguir estudiando, no era en Ixhuatlán de Madero donde se imaginaban viviendo, sino en alguna ciudad como Xalapa, Poza Rica, Túxpam, etc. De igual manera, imaginaban que estudiarían otras carreras, como: Medicina, Derecho, Ingeniería civil o Electromecánica, etc. Por lo anterior, en algunos casos, el ingresar a la UVI-Huasteca fue la opción para no perder el año (el inicio del ciclo escolar) y/o por "probar" como les iba en esta escuela. En estos casos ingresar se volvía inminente, pero no el permanecer, pues si aparecía una mejor "oportunidad" no dudarían en desertar de esta Universidad.

Nuevamente observamos ideas y actitudes que contribuyen al imaginario que se tiene de ciertas instituciones, carreras, ciudades, etc., que cuentan con prestigio social al interior de un grupo. En los relatos de los entrevistados, aparece constantemente una

escala de valores que depende de las concepciones previas y de las experiencias que en la interacción se han constituido.

#### ***7.4 Estudiar es llegar a ser...***

De los diecisiete estudiantes entrevistados, dieciséis encontraron motivos para permanecer, y únicamente uno desertó cuando iniciaba la primera generación el segundo año de la carrera. Cabe señalar que para todos, incluido el estudiante que desertó, existieron motivos para ingresar, permanecer y desear egresar. Estos motivos están relacionados con lo que los estudiantes entienden que otorga transitar por una Universidad. Así, por ejemplo en el caso del estudiante que se dio de baja, estudiar en la Universidad representaba: “Realizando nuestra carrera es realizarte como profesionista, tener un trabajo ya seguro, ser independiente bueno ya teniendo un trabajo ya vas a tener dinero, siempre y cuando encuentres trabajo, bueno hay unos que ya te respetan más...” (EHDRO1). Para todos los estudiantes entrevistados, estudiar en una Universidad está considerado como algo positivo, pues les permitirá acceder a mayores posibilidades laborales: “bueno siento que tengo, voy a tener algo con que salir adelante a futuro, tener un trabajo, valerme por algo” (EMGAIX2).

A pesar de la connotación positiva que atribuían a estudiar en una Universidad, para los estudiantes que ingresaron sin interés por continuar con sus estudios de educación superior, el permanecer en la escuela se tornó difícil, y en un caso imposible, especialmente porque en la mayoría de los casos no les gustaban las actividades escolares, por ejemplo la comprensión lectora y la escritura “reflexiva”. De hecho, en general refirieron que, en los grados escolares previos no se les había pedido que realizaran este tipo de actividades escolares.

Al preguntarle al estudiante el motivo de su decisión de darse de baja responde: “No me gusta la escuela. (¿Por qué?) No sé, no tengo retención, lo que me dicen, lo que voy a leer, no sé por qué...” (EHDRO1). En este caso, en un principio el estudiante consideró que con dejar de estudiar un año y cambiarse de carrera, podría permanecer en la UVI-Huasteca; pero, como él mencionó, cuando desertó no estaba seguro de si su hartazgo

era para la escuela o por lo que estudiaba: "...te digo que la escuela como que no, no, este no sé si lo que estoy estudiando o es la escuela ya, o siento que despejarme un rato de la escuela me va a hacer bien, no sé por eso siento que ya estoy bien saturado, cansado me siento bien, como que necesito despejarme un poco, es lo que yo creo" (EHDRO1). Como también él explicó, "lo que pasa es que a mí me gusta más lo práctico y no lo teórico" (EHDRO1). Cabe señalar que, para los estudiantes el leer las lecturas de las antologías y realizar investigación documental sobre alguna temática para generar proyectos de investigación, no eran necesariamente actividades que consideraran interesantes; en su mayoría consideraban preferible realizar actividades con un menor grado de abstracción.

Asimismo, hubo estudiantes que aunque ingresaron sin interés por mantener en la Universidad, decidieron finalmente permanecer en ésta. Entre los motivos que encontraron para continuar, uno que es frecuentemente mencionado en las entrevistas es el haber generado amigos y amigas. De hecho, como una docente de la UVI-Huasteca narra, es especialmente con los estudiantes de la primera generación que se generó a su ingreso una mayor interacción, pues en ese momento tenía "tiempo" el personal de la institución para socializar con ellos, incluso por las tardes. Aunado, a la reflexión de algunos estudiantes sobre cómo las relaciones de amistad con compañeros y profesores les dieron motivos para continuar estudiando en la UVI-Huasteca. Existen también los estudiantes que señalan que el tener estos amigos les permite estar en la escuela, pues cuando no tienen dinero les prestan o los invitan a comer, se cuidan cuando están enfermos, se dan ánimo y apoyo; igualmente, los que tienen computadoras, cámaras fotográficas y grabadoras, las prestan a sus amigos.

Por otra parte, permanecer en la UVI-Huasteca para los que no querían ingresar también está relacionado con que al verse obligados a entrar a las clases se pudieron percatar que les gustaba lo que aprendían, que no les resultaba difícil e incluso obtenían buenas calificaciones sin dedicarse de lleno a realizar las actividades escolares. Así lo expone un estudiante:

...Siempre tenía la mentalidad de si repruebo me voy, después me empezó a gustar la carrera me empezó a gustar, a llamar la atención, porque siempre así me iba con mi papá trabajábamos en la milpa me llevaba a trabajar yo iba a veces ya no me decía nada yo iba con él ya me empezó a gustar la carrera, y siempre le decía a mis compañeros porque unos me decían no, no me gusta la carrera, quién sabe al paso de los tiempos que vamos a

ver más cosas tal vez si me vaya a gustar, pero este semestre no le voy a echar ganas le decía, si repruebo pues ya, a veces cuando se me de la regalada gana voy a entregar tareas decía yo, y ya, si no repruebo, entonces al segundo semestre ya, entonces ya no voy a ser igual y ya no reprobé saqué 8.3, 8.2, no me acuerdo, no me fue mal aunque no trabajé, nada más entregué trabajos así algunos trabajos, ya hasta ahorita por eso ya me gustaba la carrera, me gusta, ya no pienso salir (EHDREA1).

Como se puede observar en la cita anterior, algunos estudiantes ingresaron con escepticismo sobre lo que estudiarían. En el caso de este estudiante, él descubre conforme avanzan los primeros semestres que sí le gusta y permanece por decisión propia en la carrera. Por el contrario, otros estudiantes, tal y como el que desertó, no se sintieron nunca interesados por lo que estudiaban, pero al existir el “compromiso” con los padres o no tener claro a que se iban a dedicar si se salían de la UVI-Huasteca, prefirieron permanecer en ésta. Al preguntarle al estudiante que desertó sobre por qué sus compañeros permanecían estudiando, si al igual que él había estudiantes a quienes no les gustaba entrar a clases, respondió que hacía falta quien los orientara al respecto:

Yo veo a unos saturados también, hay unos pero no saben qué madres, al preguntarles no tienen idea (Y ¿por qué siguen?) Siento que no hay alguien que les diga estás mal, si estás medio jodido, debes leer más, saber más de la licenciatura, a mí me lo hicieron, hubo unos compañeros me dijeron pa'que le eches ganas, de hecho a mí no me gusta la licenciatura me hicieron reflexionar y fue como yo ya me salí (EHDRO1).

Como se puede observar, aunque por los estudiantes la Universidad sea percibida como una oportunidad o una ventaja a partir de la cual cambiar su situación en lo personal, lo social y lo económico en un futuro, también, para los estudiantes ésta implica realizar “sacrificios”, al estarla cursando. Por asistir a la universidad los estudiantes saben que no podrán dedicarse a otras actividades; que deberán leer, asistir a clases y realizar las tareas aunque no les gusten. Además, mientras estén en la escuela, difícilmente podrán aportar recursos para el sostenimiento de su familia: “cuantos años de sacrificio, en la escuela se sufre, invertiste en tus estudios para tener un sustento económico...” (EHDRO1).

Sin embargo, los que permanecen estudiando, aceptan el “sacrificio” y aprovechan la posibilidad porque a la Universidad se le percibe como el lugar donde se va a aprender más, a obtener más conocimientos: “...pero sí aprendes cosas nuevas, aunque, aunque no termines tu carrera pero adquieres nuevos conocimientos muchos más tal vez igual aportas y aprendes otras nuevas...” (EHDREA1). Estos aprendizajes reeditarán al

terminar la Universidad en poder contar con más posibilidades de ocupar un lugar en el mundo laboral como profesionista: “...es prepararse a ser algo más y pues demasiado...” (EHDRCH1). Ésto es prepararse para alejarse de los trabajos que ya se ha descrito realizan la mayor parte de los miembros de las unidades domésticas campesinas. Pues, como una estudiante refiere, “...al estudiar en una universidad es estar ya en un nivel avanzado y es lo que quería yo siempre estar en una universidad y no nada más imaginarme que ya estoy sino que estar estudiando y al final terminar la carrera y que me sirva para un futuro, para mantenerme y para mantener a mis padres” (EMDRM1). Lo anterior es producto de su interés por acceder y permanecer en la Universidad y de egresar de la misma, para generarse un lugar donde trabajar: “...cumplir mis expectativas no tanto tal vez no ganar las millonadas ni tener mucho dinero pero saber que soy útil en determinado lugar” (EMGAIX12).

A partir de lo anterior se puede observar que los estudiantes son conscientes de que ingresar a una universidad no es suficiente para obtener su transformación en profesionistas. Permanecer y egresar son los medios de lograr “ser alguien”, no porque no fueran nadie al egreso del bachillerato, sino porque no era lo que veían en ser profesionista o licenciado: “...lo que yo quería lo que yo pensaba que era un profesionista, que tenía un trabajo ... en ese momento yo pensaba que era respetado también, porque la gente pus respetaba a la gente preparada... aja te admira pues es eso no lo que uno sueña cuando uno está joven y piensas cosas bonitas de la vida, ... que ves aquel licenciado tú quisieras ser como él...” (EHDRTC1). No obstante, los entrevistados, después de haber cursado un par de semestres en esta universidad en particular, la Veracruzana Intercultural, en una sede regional concreta, la Huasteca, al ser entrevistados reconocen que no todo lo que imaginaban que era estudiar en la universidad es factible.

### ***7.5 Otra perspectiva que la que tenía antes de ser universitario...***

Como ejemplo de los cambios que ha generado en los estudiantes el estar en la UVI-Huasteca, a su concepción de los “beneficios” otorgados por estudiar la universidad, se encuentra el hecho de que entienden que sus padres están contentos de que se “superen”

estudiando; pero, para ellos ya no es únicamente el “superarse” lo que los mantiene en la escuela, sino el aprender y regresar eso aprendido a las comunidades:

Representa es, o sea es, estar ora sí escalando un peldaño más en la vida, no sólo en lo personal sino en lo social, porque en mi comunidad por ejemplo hay muy poco profesionistas son muy escasos, este mi mamá, mi papá supongo hubieran deseado eso que nosotros, que todos nosotros, que todos no nada más yo en mi familia este logrará superarse dicen ellos, para mí pues aprender, aprender más y el día de mañana pos regresar ora sí como dice la escuela de eso que aprendo donde lo aprendí, yo tengo eso en mente que no me sirve de nada saberlo lo que es eso es para mí, si lo comparto sí sirve sino pues ahí se queda entonces eso para mí representa ora si estudiar este nivel (EHGACB1).

Pues, como el mismo estudiante identifica, obtener el grado de licenciado y el certificado correspondiente logrará que el resto de las personas de la región perciban a los egresados como “distintos”, pero no es ésto lo que a todos ellos parece serles lo más importante: “...me va dar una distinción, pero yo sigo siendo igual porque mi forma de ser no cambia ... ellos porque así se piensa, o sea así se cree van a tener una cierta, un cierto respeto tal vez hacia mi persona, pero pues en parte ya sé que va a estar ahí la camarería y todo eso, el relajó, como siempre” (EHGACB1). Sin embargo, sí están interesados en que esta “distinción”, por permanecer y obtener el grado, les permita acceder a ocupar un lugar en el mundo laboral, a la par que les permita resolver los problemas que observan en sus localidades:

La universidad creo que es abrirse muchos caminos en la vida creo que representa un ventaja ¿no? como ser humano, como ciudadano, como agente de mi pueblo de poder apoyar en lo que se necesite, de poder apoyarme a mí mismo, de apoyar a mi familia, a mis familiares y a todos, creo que estudiar la universidad representa el querer saber qué es lo que estamos, cuál es nuestro papel que estamos en la sociedad y como individuos también en mi propio pueblo... a eso venimos a la universidad a juntar las armas para poder salir a convivir a interactuar con nuestros problemas que estamos generando o que se han generado... (EHDRLL1).

Para la mayor parte de los estudiantes entrevistados, el acceder al mundo laboral al egresar y el contribuir a solucionar las problemáticas de sus comunidades es factible, a través de permanecer y egresar de la UVI-Huasteca. Lo anterior se debe a que la universidad ofertó carreras que los estudiantes que permanecieron y sus familias percibieron como necesarias en sus contextos. Asimismo, la sede regional Huasteca se abrió para aquellos que tenía pocas posibilidades de acceder a la educación superior, lo cual en sí ya era observado como un beneficio por los estudiantes y sus familias; por el apoyo en la resolución de problemas de las localidades que atribuían a la presencia de

la universidad en la región; apoyo que vendría con la profesionalización de sus jóvenes en licenciaturas nuevas y por ello no competidas en el mundo laboral.

Más que nada es algo que nos va a ayudar a muchos, a muchas personas de esta comunidad tanto económicamente, tanto este, cómo podré, más que nada es que hay más apoyo para la comunidad estando la universidad aquí pues hay posibilidades de quedarse aquí, ya no salir a la ciudad, si una persona quiere estudiar y no puede económicamente irse a la ciudad a trabajar o algo así o quiere trabajar y seguir estudiando... en una carrera no saturada pues hay trabajo donde quiera y puedes estar donde quieras (EHGAIX2).

Se puede inferir que esta idea de “apoyar” está relacionada con la de incidir de manera positiva en algunas de las problemáticas de sus comunidades. Este “saber” explicitado en las entrevistas está vinculado con lo que aprendían en las licenciaturas los estudiantes. Por ejemplo, un estudiante percibe que es necesaria la búsqueda de alternativas para vivir mejor en la región, desde sus diversas particularidades: “...es una institución enfocada...al desarrollo de los pueblos indígenas en todos sus ámbitos...” (EHDRL1). Este mismo estudiante señala que para lograr este desarrollo se debe conocer la región y se debe identificar las causas y relaciones que generan las problemáticas; al estar estudiando él DRS, da un ejemplo que proviene de lo que era el perfil de su carrera:

...El cambio debe de ser de aquí hacia allá, es lo mismo hoy día con los problemas que se estaban generando en la citricultura los problemas no estaban allá tal vez en los cultivos de naranja en las plagas que se hacían, porque si nosotros combatimos las plagas ya la combatimos se acabó tal vez la plaga, pero mañana otra vez y posteriormente otra vez, el cambio debe ser primero de aquí mismo y el punto de partida debe de ser conocer cada elemento vivo y no vivo y cuáles son sus relaciones que tienen ¿no? el por qué está ahí una planta, el por qué de ese insecto, el por qué de las cosas que están ahí, cuál es su relación que tienen... es un trabajo que va a costar tal vez para nosotros, pero a eso venimos a la universidad a juntar las armas para poder salir a convivir a interactuar con nuestros problemas que estamos generando o que se han generado (EHDRL1).

El ejemplo anterior nos lleva a reflexionar sobre el tipo de aprendizajes que obtenían y la manera en que éstos contribuyeron a que permanecieran en la licenciatura. Continuar estudiando en la UVI era obtener más posibilidades –certificados y conocimientos– para acceder al mundo laboral, con un perfil profesional nuevo y necesario para enfrentar las problemáticas de las comunidades; las cuales ellos habían experimentado desde niños. No obstante, el enfoque que aprendían era distinto al de otros profesionistas de la región; incluso al que ellos mismo tenían de lo que era estudiar en una universidad:

...Cada uno se va formando su propio criterio y va viendo tiene otra perspectiva que la que tenía antes de ese universitario, claro que luego busca primero beneficio personal ya después ve por lo demás, siempre ha influido eso de que “primero yo, después yo y al último yo”, pero sí se va fomentando dentro de la carrera de la licenciatura se van viendo cuestiones no pus esto es así o así, cosas que por ejemplo parecían sin importancia son las que tienen mayor trascendencia en algunos casos (EHDRCH1).

Así, permanecer en la Universidad Veracruzana Intercultural, sede regional Huasteca, era en parte producto de que no hubiesen podido ingresar a otras instituciones, aunque también para algunos era generado por el “deseo” de mejorar su situación y la de sus comunidades. Se trataba de obtener empleo, encontrar su “sitio” y desde este apoyar a otros en la solución de sus problemas. Los problemas que estos estudiantes identifican y señalan en las entrevistas son diversos, los más mencionados son el racismo en la región, la marginación económica, el desconocimiento de los derechos humanos, de género y de los pueblos indígenas en las comunidades, la contaminación, la migración, la ignorancia sobre el uso de las computadoras, la falta de acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) la pérdida de tradiciones, costumbres y lenguas. A continuación una cita que ilustra la identificación de las situaciones que generan problemáticas en la región de que son originarios:

...La UVI yo creo que sí ha cambiado, ha cambiado mi forma de pensar pues, pues yo nunca pensé que una Universidad Veracruzana e Intercultural pues dijera hay que respetar esta cultura no hay que ser racista con ellos no hay que, hay que respetar, hay que cuidar el medio ambiente hay que, hay que fundamentar cuando tú dices algo no, hay que aprender esto, hay que aprender a manejar la computadora, pues cosas por, cosas que yo no tenía pensado pus eso he aprendido (EHDRTC1).

En las entrevistas hubo estudiantes que mencionaron sentirse orgullosos de estudiar en la UVI, aunque cuando entraron desconocían de qué trataba la carrera y el enfoque intercultural, pues a partir de sus estudios en ésta y su posterior egreso apoyarían en la solución a distintas problemáticas de las ya señaladas:

...No sé me siento así orgullosa de, porque anteriormente ahorita la escuela es nueva intercultural y pues en estas comunidades o regiones no existían, y ahorita pues como que sí se le están alabando las cosas de los pueblos que están marginados, nos dicen ¿no? y de las lenguas, de las tradiciones, porque ahorita ya se están perdiendo...., por lo mismo de que los tiempos van cambiando y esto es no sé como un orgullo estar aquí eh, estudiando la UVI (EMGAP1).

Por lo mismo, un estudiante al ser entrevistado refirió que, aunque no todos sus compañeros son conscientes de las posibilidades de empleos que tienen al egreso, y por

lo mismo a veces se desaniman de continuar estudiando en la UVI, él sí observa las oportunidades que tendrán de acceder al mundo laboral como profesionistas. Este estudiante fue entrevistado cuando ya se había informado a los estudiantes que en lugar de dos licenciaturas habría cinco opciones terminales de una licenciatura, Gestión Intercultural para el Desarrollo, por eso refiere posibilidades laborales en más campos que los ofertados en las primeras dos licenciaturas:

Es muy amplio el campo laboral, porque por ejemplo en salud, pero te digo eso depende de la trayecciones que tú hagas acá arriba en tu cabeza, porque ahí en salud bueno ya está la clínica, ya está esto, ya está lo otro, ya qué voy a hacer, o sea te quedas ahí en eso, pero si tú dices ¿no?, bueno salud, este medicina tradicional, saberes comunitarios y todo eso lo retomo, lo llevo a un, a un este nivel de mercadotecnia y a un nivel así un poco así ... mezclándolo con comunicaciones lo llevo, entonces al rato de eso qué ... quiero hacer de eso, que tengo acá lo voy a transformar, lo voy a llevar a la ciudad, lo voy a vender....; lenguas es igual, ... muchas instituciones necesitan eso lo que decía traductores y eso, entonces ahí está en claro un lugar un espacio; derecho nosotros los pueblos muchas veces somos así como que suprimidos, porque no conocemos el derecho porque o sea nadie se atreve casi ... a estudiar eso derecho indígena; ...entonces va a haber oportunidad porque no hay nadie ahí, o sí hay pero son contadititos eso y comunicaciones pues ya ni se diga, acá hay muchas cosas que por ejemplo que yo puedo vender...a las organizaciones del gobierno, al ser de ahí, la cultura popular, o sea así, hago mis videos, hago mis cosas acá, hago mis, no sé películas, para pensarle así más en grande y las vendo, y ahí está el trabajo, cuál es el problema (EHGACB1).

Como se puede observar en la cita anterior, este estudiante refiere que no todos los estudiantes estaban proyectando a lo que se podían dedicar al egreso y, por ello, algunos de sus compañeros ya no querían continuar estudiando en la UVI-Huasteca. Sin embargo, este estudiante y otros consideran que existen oportunidades de autoemplearse, a partir del desarrollo de actividades vinculadas con los saberes que desarrollaban en la universidad. Como ejemplo, los estudiantes perciben un acierto que en las licenciaturas se “rescate” el pasado de las comunidades, para a partir de éste considerar las posibilidades de apoyo y mejora de las mismas: “...encontrarte con el pasado encontrarte con la vida de nuestros ancestros de los que vivieron hace años de poder retomar de sus saberes para poder vivir...” (EHDRL1). Pues ésto les permite acercarse a cuestiones que ellos mismos habían dejado de lado y que los lleva ahora a acercarse a sus comunidades, a buscar soluciones a sus problemáticas y rescatar sus tradiciones:

Me parece muy atinada la decisión de ponerla por acá, porque bueno eh a nivel personal, te digo me ha servido mucho, mucho para este retomar un poco lo que había dejado, dejar de participar en rituales, dejar de participar en cosas así culturales de mi comunidad y de la región y este me parece también importante porque va a llegar a rescatar a fomentar el

uso y, y el uso y consumo decimos del, de la manifestaciones culturales que tiene los rituales, las danzas, los este, el baile, la música todo eso...siento que aquí es un buen lugar porque ciertamente hay gente de varios, estamos en el límite de varios estados, ... o sea la Universidad siento que va a llegar lejos, ...yo sé desde el principio estoy confiando en eso que, que es un proyecto que ora sí tiene un buen final (EHGACB1).

Claro está que no todos los estudiantes se adscribían a considerar que era preferible el rescate de las tradiciones y empezar por ser ellos mismos los primeros en poner el ejemplo. Como algunas estudiantes me comentaron, aunque sus abuelitas y otros familiares se hubiesen dedicado a curar enfermedades, ellas no querían eso, ni aunque tuvieran el “don”, por haberlo soñado. Otras comentaban que tampoco les interesaba el bordar ropa. No obstante percibían que estudiar en la UVI-Huasteca, les daría la posibilidad de obtener el certificado de la licenciatura y con ello el acceso a otros estilos de trabajo y de vida. Trabajos en oficinas y dependencias de gobierno, como empleados de los ayuntamientos, del sector salud, de la Comisión de los Pueblos Indígenas (CDI), docentes de los diferentes niveles escolares, etc.

En general, los estudiantes manifestaban estar conscientes de que para permanecer estudiando debían obtener buenas calificaciones, con ellos mantendrían la beca PRONABES los que ya la tenían y accederían a los conocimientos necesarios para obtener los trabajos que deseaban. No obstante, al resultarles “aburrido” leer y asistir a clases, darles vergüenza (“pena”) participar y desconocer cómo se realiza un ensayo, estaban conscientes de que no todos estaban realmente participando del cambio o “superación” a que aspiraban a partir de su tránsito por la universidad. Un estudiante al respecto refiere que ésto se debía que “no nos las creemos, sabemos que ya estamos en la universidad, pero como que decimos ah todavía no, o sea yo como que todavía no siento ese cambio” (EHGAIX1).

Lo anterior es complementado por lo que un estudiante menciona; tal como el estudiante que desertó, éste observa que no todos sus compañeros tenían interés por estudiar y aunque permanecían en la universidad no aprovechaban la oportunidad realmente, pues carecían de metas: “...metas, sueños que, o sea que te los crea a veces la escuela, que te los crea el llevar ciertas materias ..., que te los crea, este, el tener la oportunidad de estar en cursos, de tener la oportunidad de estar en conferencias, ...eso es

un joven universitario yo creo, este que no solo se queda con eso que dicen en la escuela, no tan solo hace lo que dicen los maestros sino que quiere experimentar un poquito más allá” (EHGACB1). Este mismo estudiante, al preguntarle si no hablaba con sus compañeros sobre la necesidad de que participen en su formación profesional, contestó:

...Nada callados como siempre, uno que otro igual y sí ¿no?, pues tienes razón igual, igual y yo intento lo mismo y así pero la mayoría pues como somos aquí, como estamos acostumbrados a quedarnos callados y a escucharte, pero te doy el avión y punto el avionazo y así... entonces es lo que digo las oportunidades ahí están o sea todos tenemos todos las, tenemos una posibilidad pero lamentablemente no todos, nos atrevemos... (EHGACB1).

Cabe señalar que había estudiantes a los cuales al preguntarles sobre el tipo de cuestiones que aprendían y la manera en que imaginaban usarían esos conocimientos, se podía percibir no un “avionazo”, sino un desconocimiento sobre el perfil de la carrera y el propósito de la misma. Al contrario de algunos estudiantes que sí manifestaban sentir pereza, había otros que no entendían lo que aprendían. Como explicación parcial a lo anterior, hay que mencionar que provenían de contextos escolares anteriores en donde se les inscribía y pasaba para que a la comunidad no le cerraran la escuela por falta de alumnos; y con ello poder aumentar el número de estudiantes escolarizados. Asimismo, había estudiantes que provenían de contextos familiares en donde poco se leía y la comunicación cotidiana no era en español, a diferencia de en la escuela. Al preguntarle a los docentes de la UVI-Huasteca, uno en particular refirió que era un hecho que los trabajos que entregaban la mayoría de los estudiantes eran en términos escolares y académicos muy deficientes.

Sin embargo, para este docente estas limitantes escolares no son relevantes para su futuro desempeño profesional, pues éste lo realizarán en sus contextos y con una finalidad distinta a la de las Universidades urbanas:

Ellos no han salido de la dinámica rural, están en su contexto y están aprendiendo, formándose sin salir de su contexto y siento que hay muchas limitaciones en su formación para empezar desde antes yo veo, ... el nivel de los trabajos que hacen para ellos es mucho ... entonces te digo una cosa los trabajos que ellos hacen...no sé si me crees pero yo he visto las tareas que hacen en la telesecundaria ... tienen la capacidad para, para la acción para sintetizar, para manejar...para realizar una buena portada, y aquí no, pues hójole me preocupa a veces ¿no?, no sé ni qué pensar cuando tiene una desventaja, tiene

habilidades ... técnicas, pero no en visión ...(aunque) ellos ya manejan otra visión otra perspectiva tienen un campo profesional que no está competido, no va estar competido y este además no van a pasar el desarraigo que pasamos nosotros los que salimos del campo y fuimos a la ciudad o sea es el desajuste que a mí me costó años, ubicarme que no era lo mismo entonces simplemente para mí no es lo mismo, no es lo mismo la educación de las universidades urbanas a la educación de la UVI y no tiene porque compararse ...no, ni sentirse más o menos porque no son iguales ¿no? ...entonces simplemente es otra cosa y allá está bien y aquí está bien, así es, pero no si son otra cosa, no tenemos que compararlos ni ponerlos en competencia son ámbitos distintos, son habilidades distintas las que se están formando aquí...(EHPIH).

A lo que el docente anterior se refiere, tiene que ver con que al salir a estudiar a las ciudades entre los profesionistas se genera un desarraigo de lo “propio”. Incluso se ha observado a personas que salen a estudiar a alguna ciudad y ya no quieren regresar a sus comunidades de origen, por la distinción jerárquica que se ha construido entre el medio rural y el medio urbano. Al medio rural algunos lo perciben como un lugar aburrido y sin servicios –de educación, salud, etc.–; en donde no hay oportunidades de desarrollo, esto es de acceso a un estilo de consumo urbano. Por el contrario, la UVI-Huasteca, al favorecer entre los estudiantes el “rescate” del pasado logra que lo rural e indígena sean percibidos como espacios dignos de valor en sí y por sí mismos. Debido a lo anterior, en las entrevistas los estudiantes hacen hincapié en no querer ser como otros universitarios que por estudiar en la ciudad u otras carreras se consideran mejores a los que no estudian: “...no porque ya vaya a tener una profesión voy a querer que me digan licenciado para mí no porque siempre así como persona así no me gusta porque a mí no me gusta hacer sentir a la gente menos porque ya así ya te sientes licenciado ya vas a andar presumiendo y eso a mí no me gusta” (EHDREA1)

A esta actitud de no “andar presumiendo” la denominó un aprendizaje de deconstrucción de la distinción entre los estilos de vida rural y urbana; así como, escolar y desescolarizado. Ello les permite a los estudiantes, entre otras situaciones, revalorar sus identidades y saberes culturales y étnicos. Sin embargo, lo anterior no debe hacer pensar que por este aprendizaje no hay nuevas construcciones de diferencia entre los estudiantes:

Muchos de mis compañeros, bueno muchos no, somos escasos, somos tres creo que nos ponemos a platicar así y como yo les digo ...no porque te pares bonito, no porque hables bonito lo sabes todo y ellos dicen no el que sabe mucho no lo demuestra, pero le digo de qué sirve, de qué demonios sirve que sepas mucho si tú ves a uno de tus compañeros que no sabe y no los ayudas de qué sirve que sepas mucho, es como las manzanas por muy buenas que estén sino te las comes se pudren (EMGAIX12).

Sin embargo, este aprendizaje de deconstrucción permite la preparación de profesionistas que no se consideran “mejores” por estudiar en la universidad, que los demás miembros de sus unidades domésticas y de sus localidades. Aunque, desde la percepción de algunos habitantes de Ixhuatlán de Madero los estudiantes y los docentes sí pueden mostrarse engreídos por estar en la universidad. Según pude observar, esta situación era en parte provocada porque, para algunos de estos habitantes, al ser una universidad de y para indios, los estudiantes eran de “ranchito”; por ello “distintos” en calidad y no les interesaba una relación con éstos. Pese a lo anterior, los estudiantes percibían como una ventaja ser profesionistas evitando el engreimiento y racismo, propio de algunos profesionistas y personas:

...Uno es universitario y tiene tal vez unos conocimientos tal vez más avanzados, pero no siempre este así como imponer, es algo así como eso muy feo, “no pus yo sé todo esto y lo vamos a hacer así”, pero siento que por ejemplo en la comunidad se están generando conocimientos y cada persona va, por ejemplo se va adaptando y va generando conocimientos que son muy buenos, tal vez uno no se dé cuenta, simplemente dice “no yo traigo la neta del planeta”, sino a veces nos olvidamos que la comunidad puede generar conocimientos y podrá ser una persona que nunca fue a la escuela, no sabrá escribir ni nada, pero tiene la idea tiene esa iniciativa o esa inquietud por querer sacar adelante algún trabajo, pero porque sí ha existido en la comunidad que se van aislando por racismo y discriminación y (porque el profesionista les dice) “tú no sabes” (EHDRCH1).

Además de esta actitud de rechazo a sentirse superiores por estar en la universidad, en la mayor parte de las narrativas aparece como finalidad para continuar estudiando la licenciatura, el poder desde este espacio generar “contactos” (enchufes): “así tienes más contactos con otras personas, tienes más comunicación, te puedes vincular más con ellos y así tienes más acceso a tener más trabajo, y sino, como dicen si no hablas, no conoces entonces simplemente no te dan trabajo” (EHGACB1). La mayor parte de los entrevistados tienen claro en que fue una confusión eso de pensar que por ingresar a estudiar en la UVI-Huasteca al egresar el gobierno los emplearía; entonces, opinaban que si estudiar la universidad no les daría trabajo, al menos sí les permitiría aproximarse a conocer gente que esté trabajando en donde a ellos les interesará emplearse: “...he tenido buena comunicación con los actores, gente que al final cuando termines tu carrera te puede echar la mano ¿no?, te puede abrir la puerta...” (EHDRCH1). Como se puede observar, para estos estudiantes es necesario permanecer en la licenciatura y relacionarse con gente que les pueda apoyar para acceder al mundo laboral; esto último implica que el estudiante se acerque a la gente, no sea tímido, sepa “moverse”:

Porque ya tenemos relaciones con algunas organizaciones, este, entonces el trabajo siento que ya está ahí, o sea ya es cosa de salir, salir y algunos sé que algunos van a tener la suerte de que los llamen a ellos, de esas organizaciones y de esas instituciones, de que esas instituciones llamen a esas personas, de ir a: “sabes que, te ofrezco tal puesto”, algunos estoy seguro que van a tener ese, esa suerte, o esa, sí esa posibilidad, pero otros van a tener que moverse cierto, pero el trabajo ahí estaba, es como en todas las escuelas y todas las carreras sino te mueves, pues no te va llegar nada de estar sentadito (EHGACB1).

Así, como conclusión sintética de este apartado, es prudente recordar que permanecer como estudiante en la UVI-Huasteca para los entrevistados equivale a cumplir con las expectativas de los padres, obtener aprendizajes de “otro nivel”, generarse un certificado como universitario para acceder al mundo laboral, en una carrera poco saturada y necesaria, interactuar con amigos, relacionarse con personas que les puedan abrir las puertas a un empleo y obtener herramientas para enfrentar ofrecer soluciones desde el contexto a los problemas de sus comunidades. Se puede inferir que estos motivos de permanencia generan tácticas traslapadas con las de la estrategia escolar, pues la universidad se vuelve el espacio para pensar un horizonte laboral del sujeto, que posibilite el desarrollo de la comunidad.

En la mayor parte de los casos para describir los motivos de su permanencia en la UVI-Huasteca, los estudiantes echaron mano de los repertorios de sus aprendizajes escolares; es posible que esta sea la razón para la cual la estrategia y la táctica sean correspondientes. Salvo en el caso de los estudiantes que refieren estar en la universidad por sus amigos o por sus padres, los demás demuestran en sus respuestas haber interiorizado los motivos de la estrategia de implementar las universidades interculturales, generar la oferta educativa “a partir de las necesidades y de las potencialidades de desarrollo de la región” (Schmelkes, 2003). Incluso, para lograr esta finalidad de apertura de las universidades interculturales, no importa que los estudiantes se escolaricen como en las universidades urbanas, tal como el docente citado antes refiere, sino que estén contextualizados a resolver los problemas de la región.

## **Capítulo 8. Cotidianidad más allá del espacio escolar universitario**

De manera tangencial, se ha hecho referencia a la relación que los estudiantes entablaban con las personas de la localidad en donde se ubica la sede de la universidad,

al ser percibidos por algunos habitantes como “engreídos”; sin embargo, es necesario aportar mayor información sobre la interacción de los estudiantes en Ixhuatlán de Madero, entre ellos y con los habitantes de este lugar. En esta localidad, además de asistir a clases, algunos estudiantes de la UVI-Huasteca vivían su cotidianidad en periodos de clases; lo anterior implica que no todos los fines de semana, ni los periodos de vacaciones, ni los días concedidos por ser festivos regresaban a sus lugares de origen. Aunque no todos los estudiantes vivían en Ixhuatlán, pues había algunos que por vivir en localidades cercanas, al salir de clases se iban a sus casas. Todos tenían una vida más allá de las aulas y el espacio de las instalaciones de la universidad en el 2006 y 2007. Lo anterior debido a las tareas escolares, los talleres, las fiestas, los amigos, los recesos escolares para comer, los noviazgos, los trabajos, etc. Si bien en este apartado no sólo se abordara la cotidianidad de los estudiantes en Ixhuatlán, si será desde este espacio donde se aportará la mayor parte de la información, la cual provendrá en gran medida del diario de campo realizado para este trabajo.

Cabe señalar que, al abordar esta cotidianidad más allá de los muros escolares, pretendo identificar los motivos de permanencia en la universidad que trascienden el discurso escolar. Asimismo, empezar a reconocer a esta cotidianidad paralela a la escolar, como configuradora del ser estudiante en un contexto específico, en donde el fenómeno de la juventud rural e indígena empieza a generarse, en tiempo presente, de estudiante universitario, que en un futuro alimentará su ser adulto y profesionista, el cual ya empiezan a proyectar desde sus aprendizajes formales y no formales cotidianos. Así, las temáticas que se abordarán en este apartado son sobre los estudiantes y sus cotidianidades: las actividades que realizaban al salir de clases, las casas en que vivían en Ixhuatlán, los momentos y espacios de interacción entre estudiantes más allá de las clases, las dinámicas familiares y laborales, así como las relaciones de amistad y de noviazgo.

### ***8.1 Era un joven así apenas empezaba a vivir...***

Dado que la UVI-Huasteca y los actores que cotidianamente la transitaban, aportaban sus experiencias previas, a la par que se apropiaban de nuevas prácticas y discursos, en el espacio desde el Estado se abría como una estrategia de ampliación de la cobertura de educación intercultural, con enfoque intercultural. Se generaba un intersticio, en el sentido que los estudios culturales dan al término, "...que permiten elaborar estrategias particulares y comunitarias de identificación y de pertenencia, pues desde ellos se definen nuevos ámbitos identitarios y nuevos procesos de producción de lo social" (Valenzuela Arce 2003, p.24). Lo anterior nos permite tomar en toda su importancia el espacio "nuevo" que implicaba esta universidad, especialmente para los que asistían a clases en ella y para los habitantes de la localidad en donde se instaló. Pues este intersticio permitió que apareciera un actor nuevo en esta parte de la Huasteca baja, el estudiante universitario. En el caso de un sujeto que tenía más de 18 años de edad, había egresado de algún tipo de bachillerato, difícilmente recibiría tierras por parte del ejido (para sembrar y/o construir una casa); no estaba interesado en casarse, o bien, aún no lo había hecho y decía no querer hacerlo pronto; se le había negado la posibilidad de emigrar o había vuelto de la experiencia de migrante a ser un miembro de una unidad doméstica que decidía, desde sus recursos, "apoyarlo" para continuar estudiando, liberándolo de la responsabilidad de aportar recursos a la familia; en el caso específico de las mujeres, se les pedía no embarazarse, ya sea que se les autorizara sostener una relación de noviazgo o no.

Este actor, el estudiante universitario, resultaba "nuevo" en Ixhuatlán de Madero y especialmente en las comunidades y localidades de las que eran originarios los estudiantes y/o en donde llegaban a hacer "trabajo de campo". Hay que aclarar que aunque en Llano de Enmedio y en Colatlán, que están aproximadamente a media hora y una hora de camino, existen sedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), las clases en ésta son sabatinas y se imparten generalmente a docentes en servicio, que en la semana habitan en las comunidades donde trabajan. La universidad más cercana a la UVI se encontraba en Chicotepec de Tejeda, a aproximadamente cuatro horas, y ésta era privada. Aunque para algunos estudiantes hubiese sido más accesible, por la distancia, ingresar a la universidad de Chicotepec de Tejeda, debido a los recursos económicos de que disponían, les era poco posible o imposible pagar la inscripción y las colegiaturas; además, en ésta no hubieran podido solicitar la beca PRONABES, que sólo se da a estudiantes de escuelas públicas.

Las opciones para los estudiantes de bachilleratos de la región, como ya se mencionó, estaban fincadas en salir a ciudades: Cerro Azul, Túxpam, Poza Rica, Tantoyuca, Xalapa, etc. Ninguna de éstas, que se ubican en el estado de Veracruz, generaba un intersticio en la Huasteca baja como la UVI-Huasteca, que produjera una identidad colectiva, el estudiante universitario, con la particularidad de formarse en y para ser un profesionista en las comunidades rurales e indígenas. A diferencia de las licenciaturas ofertadas en la universidad particular de Chicontepec de Tejeda, aquí los estudiantes entraban en una intensa interacción con localidades de las que eran originarios ellos y sus compañeros, por las mismas características del perfil académico de la UVI.

Por otra parte, el estudiante universitario intercultural se adaptó y a su vez adaptó a la localidad en donde se instaló la UVI-Huasteca. Aunque en Ixhuatlán de Madero ya existía la figura del estudiante, éste no iba más allá del bachillerato, ni pensaba en que al egreso buscaría no irse de la región, sino por el contrario, buscar “su lugar” de trabajo en la región. Previo a su egreso, los cuatro años que pasarían en la universidad ya lo harían como mayores de edad, a diferencia del periodo de bachillerato, previo a esta edad. Asimismo esto supone pensar que se amplía el tiempo de dependencia de la unidad doméstica (aún cuando ésta no aportara dinero para los estudios en la UVI; sí aportaba autorización y apoyo). Aunque, desde la percepción de algunos de los vecinos de las localidades los estudiantes ya fueran “ciudadanos”, para sus familias y para ellos mismos seguían siendo “chavos” y no adultos. Esto es, la estrategia del Estado denominada UVI y ubicada en Ixhuatlán de Madero ampliaba la categoría de jóvenes, que se carecía en la región. Los jóvenes son un actor que, no son niños, ni adultos, están en ese inter; en el caso específico de los que ingresaron a la UVI-Huasteca ya sobrepasaban la mayoría de edad.

Un ejemplo de cómo los habitantes se adaptaban a la presencia de este actor lo da el hecho de que en los ejidos a los miembros que estuvieran estudiando en la UVI u otra universidad se les exentaba de realizar faena; aunque a los que ya tenían tiempo de haber egresado del bachillerato, si no tenían pareja e hijos, los casados les podían hacer “bromas” de su situación de solteros, la cual generaba suspicacias sobre su orientación sexual, o bien se les adjetivaba como “tontos” o “inútiles”. Por otra parte, algunos de los dueños y choferes de las camionetas que se usaban para transportar a los estudiantes de

los distintos niveles que iban a Ixhuatlán a estudiar, y regresaban al salir de clases a sus comunidades; se negaban a cobrarles a los estudiantes de la UVI-Huasteca lo mismo que a los estudiantes de los grados escolares previos, el argumento que daban es que ya eran mayores de edad. En especial una pareja de dueños de una “pasajera”, nombre que se la da a este tipo de transporte en camionetas, discutía sobre si dar o no el descuento a los jóvenes universitarios; para la esposa del chofer este descuento no era posible “ya están grandes, ya que trabajen”, mientras que el esposo-chofer les hacía el descuento cuando su esposa no se enteraba.

Así, este alargamiento de periodo de tránsito entre ser niño y adulto a partir de la presencia de la UVI-Huasteca era, a su vez, producto de diferentes cambios que se habían experimentado en su contexto. Por ejemplo, los padres de estos jóvenes estudiantes universitarios reconocían que ellos habían empezado a trabajar desde niños; esto especialmente los padres de más edad y con menos recursos económicos. Lo anterior, entre otros motivos, se debe a que sus padres y demás miembros de su unidad doméstica esperaban que desde niños contribuyeran con trabajo y recursos a la sobrevivencia de la misma. Un papá lo expone con estas palabras:

...A los trece años este murió mi papá y me dejó, como, como jefe de familia porque mis hermanos eran pequeños... este a cargo de mis cinco hermanos, seis conmigo, siete, con mi mamá tons yo tuve que trabajar duro, este ahora sí que yo no, no gocé mi infancia... cuando crecieron mis hermanos crecieron, ya jóvenes verdad, yo ya tenía dieciocho años también...tonces yo igual, no, no goce mi, mi adolescencia porque yo estaba metido en la chamba, en el trabajo, nunca pensé en alejarme de mis hermanos, nunca quise abandonarlos, los quise bastante, yo quería, este siempre pensaba en porque, yo, mi familia... Ya después ya cuando, ya, ya deje de apoyar a mis hermanos, porque ya podían trabajar, ya vienen los hijos, y otra vez a trabajar para, para mantener los hijos y este a trabajar más duro (EPCA).

En general, cuando los padres en las entrevistas me narraron sus ciclos de vida hicieron referencia a que habían pasado prácticamente de la infancia a la vida adulta “chambeando” (trabajando) y la distinguían porque se habían “juntado” o casado. Además, a los habitantes de ejidos a los 18 años les era entregada su propia tierra y solar, si es que aún no lo tenían producto de una herencia. En el caso de algunos papás de los estudiantes, con menos edad y provenientes de ejidos a los que se les agotó la tierra para repartir antes, se les ha dado tierra con más edad, incluso recientemente. Asimismo, para las mujeres el ciclo de vida también entre ellas y sus hijas es percibido como “muy distintos”, pues ellas eran “pedidas” para casarse cuando aún eran niñas; la

gran mayoría de las entrevistadas se casó antes de tener la mayoría de edad y únicamente habiendo cursado unos años de primaria.

Como ejemplo del cambio entre el ciclo de vida de las mujeres mamás y las mujeres estudiantes de la UVI-Huasteca, a continuación se cita lo que una mamá respondió a la pregunta: ¿en qué momento dejó de ser niña?

Pues como a los 18 años porque a los 15 años ya, a los 12 como allá se acostumbra que se va a pedir a la chamaca, a los 12 años me fueron a pedir era una chamaca, yo no sabía nada de eso. y a los 15 años también un maestro me habló así para novio, pues yo no sabía qué era eso, antes nosotros antes no sabíamos de esas cosas como eran las niñas, no sabíamos de eso porque las mamás nunca nos dejaban que estuviéramos escuchando las pláticas de los adultos, cuando llegaban las señoras como ahorita que estamos platicando nos decían que nos fuéramos y si nos veían por ahí que andábamos rondando la casa nos pegaban antes eran muy malos la familia nos pegaban y por eso nosotros no sabíamos del noviazgo... Por eso yo le digo, pues yo creo 18 años yo empecé a sentirme ya grande porque ya sintiendo ya grande pues luego me casó (su papá) (EMMSI).

Cuando esta mamá respondió a la pregunta antes señalada reflexionó sobre la diferencia que existe hoy día con respecto a las mujeres de 12 años, que están más informadas de lo que es su cuerpo y un noviazgo; entre otros motivos por asistir a la escuela, ver televisión, entrar a internet e interactuar con adultos, jóvenes y niños –hombres y mujeres– de la comunidad con mayor libertad. Esta mamá puso de ejemplo esa edad, pues me comentó que a ella y a sus contemporáneas las mamás no les explicaban nada de la menstruación: “nunca nos dijo de eso, qué cosas pasaban que si bajaba la regla nunca nos hablan de eso... cuando nos enfermamos no sabíamos que hacer tenemos vergüenza..., nunca le decíamos a mi mamá porque tenemos mucha vergüenza de veras, pero ahorita sí...” (EMMSI). Asimismo, como a esa edad biológicamente ocurren cambios, se deja la niñez y para algunas culturas se empieza la adultez. Como se puede observar, en el caso de esta mamá, no es inmediatamente después de la primera menstruación que se convierte en adulto, pues no se le casa o se acepta a quien la “pida”, como sí ocurre con otras mamás entrevistadas. Esta información me lleva a pensar que a los 12 años, a las mujeres ya no se les concebía como niñas, pero tampoco se les permitía interactuar con los hombres y menos entablar una relación de noviazgo. Pues para un noviazgo los padres debían estar enterados y dar su consentimiento.

Cabe señalar que entre los distintos grupos étnicos, y con particularidades que aquí no se referirán, existía la costumbre de que a la unidad doméstica se le debía “convencer” o “retribuir” por cada mujer que se entregaba en matrimonio: “...si para pedir a las chamacas, dentro de un mes te vienes cada mes se van, y ya cuando va la mamá del muchacho lleva un morral y refrescos, lleva un morral y pan; jabón, no se qué cosa cada mes, o si no carne... ahora ya no, ahora no las piden se van solas las niñas, si te quieres casar te casas, sino te vas, pero ya no es como el tiempo de antes...” (EMMSI). Aunque en la actualidad la situación ha cambiado, habitantes de la región que se concebían como mestizos me comentaron que son los hombres quienes deben invertir para poder casarse. Lo anterior, pues la costumbre que existe en otras regiones en donde la familia de la novia debe hacer frente a los pagos de la boda. Para mis padres, originarios de la región centro del estado de Veracruz, conciben que es la familia de la mujer quien debe hacerse cargo de los gastos de una boda.

Más allá de las particularidades del noviazgo o del matrimonio, lo que importa para este trabajo es la manera en que se ha configurado lo joven/los jóvenes a través del tiempo, en la región Huasteca baja. Así, para la generación de estudiantes entrevistados, podemos concebir la aparición transcultural de un actor, el joven estudiante universitario, con un discurso intercultural. Mismo que, como ya se mencionó, aunque trabaja es apoyado para asistir a la escuela, un espacio en donde interactúa con hombres y mujeres, con más de 18 años, sin supervisión paterna; incluso con la disposición de dinero proveniente de sus estudios. Por lo anterior, concibo pertinente describir sus prácticas y hábitos, más allá de los netamente escolares, pensados como la gestación de un tipo de joven distinto del concebido antes en la región, específicamente en sus unidades domésticas, en sus localidades y, especialmente, en Ixhuatlán de Madero.

## ***8.2 Ya llegué acá...***

De los diecisiete estudiantes entrevistados, cuatro vivían en la cabecera municipal Ixhuatlán de Madero junto con su familia y trece provenían de otras localidades (cfr. Tabla I); cinco de estos últimos habían estudiado el bachillerato en Ixhuatlán. Tres estudiantes que provenían de localidades lejanas, geográficamente hablando, mencionaron que antes de iniciar sus estudios en la UVI-Huasteca, no habían estado en

esa cabecera municipal, ni habían oído hablar de ésta. Salvo los cuatro estudiantes que vivían ahí con su familia y los cinco que habían estudiado el bachillerato en Ixhuatlán, los ocho estudiantes restantes tuvieron que llegar a esta localidad, ponderar entre viajar todos los días de la casa de sus padres a la escuela, si les era factible, y vivir ahí. Así, seis estudiantes viajaban todos los días de su localidad a Ixhuatlán y de regreso, cuatro vivían con sus papás ahí y siete rentaban un cuarto o estaban pensionados en Ixhuatlán.

La dinámica de convivencia entre estudiantes y habitantes de Ixhuatlán era distinta para los que se quedaban y los que viajaban de su localidad a la escuela y viceversa. Aunque, los que estaban en posibilidades de viajar cada día eran sujetos que de alguna manera ya tenían una interacción con la dinámica de Ixhuatlán de Madero. Al ser Ixhuatlán la cabecera municipal, los habitantes de las localidades cercanas debían realizar la mayoría de sus trámites administrativos en este pueblo, como obtener su acta de nacimiento. Asimismo, los día domingo de cada semana, en Ixhuatlán de Madero se instalaba una de las plazas (mercados o tianguis) más antiguos e importantes de la región, aunque en la actualidad las plazas de lugares de los que los estudiantes iban y venían cada día, como Llano de En medio o Colatlán, eran igualmente importantes y grandes para la dinámica económica y social de la región. La importancia de estas plazas radica en que los habitantes de las distintas localidades salen a vender y/o comprar los distintos productos que requieren para su subsistencia. Además, en estas plazas se entablan y refuerzan interacciones sociales, inter e intra étnicas, que hasta hace relativamente corto tiempo no se habrían podido llevar a cabo. La situación la cambiaron los medios de comunicación, la apertura de caminos, las “pasajeras”, las escuelas y estudiantes, una mayor presencia de instancias oficiales (a partir de empleados del INEGI, SEDESOL, SEP y/o SEV, etc.), entre otros. No obstante, la plaza en Ixhuatlán de Madero seguía siendo el espacio para encontrarse, comunicarse, consumir y vender.

Varios de los estudiantes de la UVI-Huasteca vendían en estas plazas ya sea los productos agrícolas que su unidad doméstica producía, o bien eran vendedores a sueldo de alguno de los puestos que ahí se instalaban de frutas, verduras, jarciería, papelería, ropa, comida y bebidas preparadas, etc. Estos vendedores y estudiantes generalmente eran habitantes de las localidades cercanas a Ixhuatlán de Madero, de no ser vendedores, sí habían sido consumidores de los productos que ahí se ofrecían. En el caso de los estudiantes cuyas familias no eran de localidades cercanas, la plaza de

Ixhuatlán de Madero; era el espacio en el que podían comprar los domingos o “pasear”, tal y como lo hacían con la plaza de los viernes en Llano de Enmedio.

Los días hábiles, los estudiantes que viajaban todos los días y los que habían ido a visitar a su familia<sup>52</sup> tenían que tomar las camionetas, taxis o camiones que salían de sus localidades a Ixhuatlán. Muchas veces, como eran pocas las camionetas que hacían el recorrido, pues en parte dependían del número de pasajeros que supondrían tendrían, los estudiantes debían salir en las “pasajeras” que trasladaban a los estudiantes de secundaria y bachillerato, aunque llegaran una hora antes de que iniciaran las clases en la UVI-Huasteca. Lo mismo ocurría con el regreso, dependían de volver con las últimas camionetas, que generalmente esperaban a que salieran de clases los estudiantes de bachillerato y secundaria; pues en comparación con los de la universidad eran más. Generalmente, las pasajeras a su llegada al poblado se estacionaban en el centro del poblado, enfrente del palacio municipal, al lado del kiosco, frente a la iglesia y las mayor parte de las tiendas que se concentraban en los locales de alrededor del kiosco. En esa misma explanada, a la salida de clases estaban las “pasajeras”, para alguien que no fuera del lugar, como yo, todas parecían iguales. En su mayoría eran camionetas pickup de doble cabina, acondicionadas con redilas y con unas tablas en la batea para el pasaje. Eran en su mayoría rojas con blanco o todas blancas, manejadas generalmente por hombres jóvenes. Los estudiantes me comentaban que reconocían la camioneta en que debían subirse por el chofer, por algún detalle o por el lugar en que estaba estacionada.

Además de las “pasajeras”, estaban los taxis; éstos estacionados a un lado de las camionetas, frente a las tiendas, ya sobre la calle que atravesaban al pueblo. Casi en exclusiva los taxis iban con dirección a Llano de Enmedio y, a diferencia de las “pasajeras”, no entraban por los caminos rurales, sino solamente se desplazaban por los caminos pavimentados. Los autos que servían de taxis eran generalmente tsurus de cuatro puertas o autos de tamaño similar, pintados de blanco con rojo, tal y como todos los del estado de Veracruz. En estos taxis, a menos que se estuviera dispuesto a pagar el recorrido de manera íntegra, se subían hasta cinco pasajeros, tres en la parte de atrás y dos en el asiento junto del chofer. También los taxis eran manejados principalmente por

---

<sup>52</sup> A menos que, debido a la distancia y/o la falta de caminos y transporte, fuera preferible viajar desde el domingo, para llegar a tiempo a clases el lunes.

hombres. En el caso de los camiones, había dos posibilidades, los que iban a Álamo pasando por Llano de Enmedio y los que se adentraban hacia Cruz Blanca; el primero sólo recorría caminos pavimentados, el segundo entraba por caminos rurales y eran menos frecuentes los horarios de recorridos que hacía.

Así, a las siete de la mañana e incluso antes, una gran parte de habitantes de las localidades cercanas se estaban desplazando en la región, entre estos estaban estudiantes de distintas escuelas, como los de bachillerato identificados por los uniformes. La plaza, las calles del centro o de donde se encontraban las escuelas estaban vivas, con un fluido de gente, maestros, estudiantes, papás, campesinos que debían arreglar algo en el ayuntamiento, etc. A las ocho de la mañana, la campana del edificio en que estaba la UVI-Huasteca sonaba, los estudiantes que ya estaban en el pasillo frente a los salones o en la calle, veían pasar a sus “profes”. También había estudiantes que llegaban más tarde y, a veces, se abstenían de ingresar a la primera clase. Cuando lo anterior sucedía, los encontrabas en el pasillo platicando entre ellos, con los otros profes, con el personal restante; sentados en el “barandal”, echo de cenefas que limitaba el pasillo de enfrente de los salones y generaba un balcón que permitía una vista panorámica del centro de Ixhuatlán. Al estar esta localidad entre cerros, era especialmente en el centro donde crecer en infraestructura para el pueblo había implicado subir, por ello ese primer edificio de la UVI-Huasteca estaba por encima del centro.

A media mañana, los estudiantes salían a tomar un descanso y su “lonche” (almuerzo), éste lo podían llevar de sus casas o comprarlo con alguna de las personas que les subía alimentos o bajar al centro a alguno de los locales o puestos que vendían comida. Incluso en la casa ubicada junto a este edificio de la UVI-Huasteca, había una unidad doméstica conformada por una madre y una hija que a su vez era madre de una niña de unos cuatro años, las cuales venden comida en el patio de su casa. Los alimentos que se consumían eran en su mayoría elaborados a base de masa de maíz, con condimentos picantes, huevo y frijoles, tales como: bocoles, empanadas y tamales. Éstos se acompañaban con atoles (agua con masa, de sabor dulce), agua de sabor, café y/o refrescos. En alguna ocasión la señora que subía a vender me comentó que los productos que ella vendía los ofrecía a precios un poco más caros, pero porque los hacía de maíz nixtamalizado (proceso tradicional en que el maíz se vuelve comestible a partir de haberlo puesto previamente a hervir con cal) y no de harina de maseca (harina de

maíz procesada industrialmente). Esta señora decía que entendía que los “chamacos” tenían poco dinero y que muchas veces esa era su única comida, por ello debían hacerlo de la manera más nutritiva. Al preguntarle cómo identificaba cuando una empanada estaba hecha con maíz nixtamalizado, me contestó que porque era menos suave. Hay que agregar que esta señora era tía de una de las jóvenes estudiantes de la UVI-Huasteca.

Los estudiantes al momento de tomar “el lonche”, se acomodaban en las escalinatas para ingresar al edificio, el barandal antes señalado y unos escalones que estaban rematando una escalera que bajaba al centro y daba a la parte trasera del palacio municipal. Estos estudiantes generalmente compartían lo que traían o compraban. Otros estudiantes estaban en el patio de la casa adjunta, en las bancas de madera sentados, ahí compraban su comida; unos más abajo, en los locales y puestos del centro. Algunos más iban a los cuartos en donde rentaban, o bien iban a sus casas con sus familias. Ante la falta de recursos económicos, a veces adeudaban sus desayunos a las señoras que les vendían la comida, otras veces eran sus compañeros quienes les prestaban o invitaban el almuerzo. También el personal administrativo y docente almorzaba. Pero en general a éste, se le cobra un poco más cara, especialmente en los establecimientos del centro. Además, en los cambios entre clases y profesores, a veces pasaban vendedores que caminan ofreciendo en costales o cubetas productos como: elotes, tamales, naranjas, guayabas, etc. que los estudiantes consumían por ser generalmente muy económicos.

Al acabar el receso del almuerzo o lonche, la mayor parte de los estudiantes regresaban a clases. Esta dinámica se repetía día a día, a menos que hubiera algún evento especial (de estos hablaré más adelante) o bien que fuera día de salir a hacer trabajo de campo. Por ejemplo uno de los semestres que me tocó estar ahí, se acordó que los estudiantes de GAI debían salir cada viernes; así ese día ellos iban a las comunidades y los profes, especialmente los tutores, acompañaban a los equipos. Este trabajo de campo, en algunas ocasiones llevó a que los estudiantes no durmieran en casa, sino que permanecieran más días en las localidades en que realizaban alguna investigación. En algunas ocasiones también salieron a realizar actividades escolares de más de un día como grupo y no sólo como equipos. Así la interacción entre compañeros y con profesores era constante y más intensa en estos viajes grupales o por equipo. Ante el hecho de que las estudiantes estuvieran sin la supervisión de sus padres, en algunas

ocasiones a éstas los padres les negaban el permiso de ausentarse un día y noche completa de la casa; algo que ocurriría con mayor frecuencia en los primeros semestres.

Sin embargo, si en una actividad se favoreció la interacción entre estudiantes, al menos de la primera generación, es en la semana del curso de inducción, esa semana inicial de clases, cuando estuvieron juntos sin conocerse, muchos sin tener deseos de estar realmente ahí y entendiendo poco de lo que estaba empezando a estudiar. Esa semana para algunos hizo la diferencia entre quedarse e irse, pues muchos nunca habían salido de sus casas y se sentían solos(as); al tener la posibilidad de conocer a los otros(as) compañeras, en un ambiente de menor rigor académico y plagado de actividades “dinámicas”, se entablaron muchas de las amistades entre ellos que les proporcionaban compañía, apoyo y cuidados en su situación de jóvenes estudiantes universitarios alejados de su familia. En el caso de la segunda generación, hicieron más referencia a que fue en la fiesta de bienvenida, que se realizó junto al primer aniversario de la UVI-Huasteca, en que se conocieron e hicieron amigos:

Cuando llegué yo vi que no tenía a nadie y mi papá me vino a dejar y me dijo miya aquí te quedas, dice yo ya me voy y yo quería regresarme con él y ya después digo no, digo mejor me quedo, digo fue mi decisión, digo qué tanto quiero estudiar aquí que ahora me quedo, digo y yo misma me di valor y ya este al entrar en el casino<sup>53</sup> me senté, digo hay no estoy sola aquí y ya después como yo nunca me gusta estar sola y este empecé a platicar con las chamacas y ya conocí ... y así ya ellas fueron mis mejores amigas y siguen siendo uju ese día fue la bienvenida, uju cuando fue la bienvenida (EMDRM1).

Aunque había estudiantes que ya se conocían y llevaban desde el bachillerato, los que venían de lejos y que estaban rentando cuarto o pensionados en Ixhuatlán de Madero, no tenían familia y/o amigos; es a partir de las actividades escolares que entablan amistades y se forman grupos de “auto cuidado”. En esta misma situación estaban los profesores, así estos grupos de “auto cuidado” estaba conformados por estudiantes y personal de la UVI-Huasteca. Así lo expone una docente, al referirse al inicio de cursos con únicamente la primera generación inscrita:

---

<sup>53</sup> El casino es el espacio que tiene el municipio de Ixhuatlán de Madero como salón social. En el mismo, de acuerdo a lo narrado en diferentes entrevistas, se hizo la bienvenida y se impartió el curso de inducción a los estudiantes de la primera generación. En ese mismo espacio asistí a conferencias, talleres (de danza) y encuentros que organizaba la UVI-Huasteca, a peleas de gallos, a la entrega de certificados y posterior comida y baile para festejar el fin de cursos de la segunda generación de estudiantes. También, por lo que me contaron los habitantes de Ixhuatlán, es el espacio en donde la gente que tiene más recursos económicos realiza fiestas de quince años y bodas.

..Entonces hubo así como que muchas, muchos acercamientos con los chicos, y pues no tenemos otra cosa que hacer más que estar con ellos, entonces hubo como mucha, mucha interacción con ellos...y pues los chavos así como que “ah ya se van ehh”, “sí pero al rato vengo”, “no llegue tarde eh”, entonces lo que este, eran, redes de autocuidado, de cuidado antes pues ya eran como que muchos cuidados ¿no?, y ehh, era así como pues la UVI se convirtió en tu familia (EMPSX).

Es especialmente la primera generación la que entabló una relación más intensa con los docentes, pues fue cuando surgió el espacio para este actor “jóvenes estudiantes universitarios” y aún estaban empezando a aparecer los espacios y los usos de estos por parte de este actor emergente. En la segunda generación, encontramos muchos hábitos similares. Así, muchos de estos jóvenes estudiantes universitarios que rentaban o eran pensionados en Ixhuatlán, pasaban sus tardes en los cuartos de los profes<sup>54</sup>. Y antes de tener la confianza de ir a los cuartos de sus compañeros, se la pasaban en las calles en las tardes, sentados en el kiosco o en las canchas que están a un lado de éste. Por ejemplo, así lo describe un estudiante:

Cuando yo empecé, porque yo siempre cuando salía en las tardes yo me sentaba en el kiosco, arriba del kiosco me la pasaba sentado comiendo sabritas, tomándome mi refresco solito, ya después empezamos así a hablarnos con ... ya nos empezábamos a hablar, después ya le agarré la onda, le agarré la onda a ellos y ya, como que casi no me hallaba con ellos porque yo era más, me gustaba más echar relajo y con ellos como que nada más pláticas y no ... no, no echaban relajo, aunque ellos sí, pero no me gustaba casi como eran ellos casi no me adaptaba, y poco a poco me fui adaptando y ya empecé a echar bromas con ellos y iba así donde se pensionaban y ya les hablaba hasta ahorita sí les hablo (EHDREA1).

Para otros estudiantes, estas interacciones llegaron de manera posterior, pues desde el inicio de clases, al salir de éstas, tomaban algún medio de transporte y se iban a sus localidades, a las casas en las que habitaban con sus familias. No obstante, en el trayecto escolar más estudiantes se quedaban en las tardes en Ixhuatlán, ya sea por las tareas o por convivir con sus amigos en ese espacio. Algunos, que en un principio viajaban todos los días, llegaron a rentar cuartos con otros compañeros que ya vivían ahí; esto a veces resultaba en un menor gasto que el de pagar pasaje todos los días. Otros sólo se quedaban en ciertas ocasiones en los cuartos de sus compañeros a dormir, para ello a veces le decían a sus papás que tenían tarea, o si provenían de una familia que no les pedía explicaciones no decían nada.

---

<sup>54</sup> Los profesores de la región suelen rentar cuartos donde viven.

### ***8.3 Pues aquí salimos...***

Cuando llegaba el momento de salir de clases, había estudiantes que iban a la plaza a abordar la “pasajera” correspondiente, otros iban a sus cuartos o pensiones y unos más se quedaban en la escuela haciendo tareas o usando las computadoras del centro de cómputo. Cabe señalar que, las computadoras estuvieron conectadas a internet a partir del ingreso de la segunda generación, de manera posterior a la disposición que esa generación tuvo de éstas. Aunque se contaba con computadoras e internet, no se tenían los servicios de teléfono y agua potable en las instalaciones. También podían disponer del servicio de internet los actores que poseyeran una computadora portátil, estudiantes tanto como “profes”. Por eso, cuando apareció este servicio, se incrementó la presencia de estos aparatos en las aulas y pasillos; con el respectivo aumento de estudiantes fuera del horario de clases.

Al salir de clases, cuando no se quedaban en la escuela, particularmente en el centro de cómputo, los estudiantes pensionados iban a las casas que habitaban en Ixhuatlán y en ese horario les daban de comer, o al menos les dejaban los alimentos preparados, pues a veces el horario de comida era de acuerdo al de salida de clases de los estudiantes pensionados de secundaria y preparatoria. Por otra parte, los estudiantes que rentaban cuartos, ya sea solos o con otros compañeros, se dirigían a su cuarto o al de alguno que tuviera una estufa. Los que tenían más posibilidades económicas y que no contaban con espacios para cocinar debían ir a alguno de los locales o puestos a comer. En general la comida estaba basada en tortillas y algún guiso con cerdo o una sopa de pasta, a veces acompañado de frijoles. En su dieta difícilmente incluían verduras o frutas, entre otras cosas porque no tenían refrigeradores y, además, no las acostumbraban.

Los estudiantes que se iban a sus localidades, al llegar a su casa si eran hombres sus mamás o hermanas ya tenían preparada la comida o la elaboraban en ese momento. Si eran mujeres, normalmente ayudaban con algún tipo de actividad a la preparación de la comida –p.e. echar tortillas– o a lavar y recoger los trastes usados para comer. Así lo expone una estudiante: “Pues aquí salimos a las dos me voy, a veces hay carro a veces no, me voy caminando llego a las tres, cuando encuentro carro llego a las dos y media,

ya llego, descanso, ya luego mi mamá, mi hermana están moliendo ya como, luego este me pongo a lavar, a bañarme, a moler...” (EMGATL1)

Los estudiantes que se quedaban en Ixhuatlán de Madero por las tardes se reunían con sus compañeros a hacer tareas o divertirse. En el caso de los que vivían ahí con sus papás era distinto, especialmente si eran mujeres, pues tenían claro que no podían salir sin permiso. Los hombres que vivían en Ixhuatlán con sus familias aunque les daban más permisos para salir, al tener sus familias tiendas debían participar por lo que permanecían en las tardes laborando ahí; al igual que una de las estudiantes mujeres. Aún así, estos estudiantes participaban de las interacciones que se suscitaban por las tardes; por ejemplo acudiendo a los talleres de danza, de lengua tének o de cine. Para la primera generación, cuando aún no se conocían bien entre los estudiantes y no había aún talleres, éstos acudían a la casa de unas docentes de la UVI-Huasteca, ahí ellos veían televisión, bailaban, leían, comían, hacían tareas, etc. Una de las docentes así lo narra:

Eran como que clientes frecuentes al chocolate, porque les costaba mucho leer o estudiar, hablar no ya ni se diga entenderle y de esa manera fui trabajando con, con ellos, entonces eran, pues yo vivía aquí no tenía otra cosa que hacer ¿no?, y pus si no eran este tardes de cinito, porque de repente nos poníamos a ver alguna película y a comer palomitas, eran tardes de, de lecturas, ¿no?, tareas, “ay traje mi tarea”, “¿aja me la entregas al rato?, o sea no trajiste la tarea o no quieres hacer la tarea” ¿no?, “no, no sí al rato te la llevo” “ah bueno” y este pues de repente nos salíamos a la cancha decíamos a jugar (EMPSX).

Esta misma docente refiere que los estudiantes, cuando ingresaron, eran muy tímidos y que con la interacción constante con los docentes es que fueron dejando atrás esa timidez. Sin embargo, para ella es claro que estas actividades a la salida de clases sólo se podían realizar cuando aún no aumentaba la matrícula y las responsabilidades administrativas. Al preguntar por la interacción con los estudiantes, un docente respondió lo siguiente:

El hecho de que sea universidad nueva y que lo hayamos, estamos construyendo juntos tanto estudiantes como maestros y compartimos una ... familia UVI lo que no se vive en universidades: los maestros van a su clase y se van ¿no?, y el maestro no sabe ni onde vives, solamente la convivencia es en el salón y aquí pues, de aquí nos vamos al río, llegan a mi cuarto o este realizamos de pronto un viaje, y hay una convivencia muy estrecha; entonces este en la universidad tradicional llega a ver la discipulación admiras un maestro y lo sigues y lo imitas no, te digo aquí yo creo que en lugar de discipulación a veces caemos en el extremo del paternalismo la filiación

¿no?, el filismo ¿no?, hacia los estudiantes o de ellos hacia nosotros y sí, a ellos les encanta... (EHPIH).

Como se puede apreciar en ambas citas, en muchas de las experiencias que fueron generando como actor a los jóvenes estudiantes universitarios, estuvieron presentes las interacciones sostenidas con los “profes”. Conforme ingresaron nuevas generaciones y las plantillas de docentes han cambiado, estas interacciones al salir de clases han variado. En el tiempo que estuve realizando esta etnografía, como ya mencioné la primera generación ya estaba en su segundo año de los cuatro de la carrera, la segunda estaba ingresando y concluyó su primer año escolar; además, pude observar el ingreso de la tercera generación. Así presencié como se transitó de una generación de jóvenes estudiantes más relacionada con los docentes, a empezar a ser más independientes de éstos y a fortalecer las relaciones entre compañeros. Una docente así lo describió:

...Los chavos han muy resentidos la dinámica del propio trabajo, también lo han resentido en cuanto a que el nivel de, sobre todo la primera generación yo lo creo que es que resintió el que ya no sean el centro de atención no porque primera generación tuvimos toda la atención del mundo ... entonces ahora ya estamos no a disposición de nada más de ellos, es un reclamo ... constante, ya no nos escucha, ya no nos atiende a nosotros, ya no esto, ya no lo otro, pero yo creo que sí que ya no los escuchamos como antes porque antes nada más eran ellos ¿no?, y yo les decía la otra vez que este si nos llevamos muy bien y todo pero llegaron nuevos maestros, y a lo mejor son ustedes los que no nos hacen caso a nosotros ¿no?, “no que como crees, que quien sabe que” y este siempre vamos a ser nosotros los malos no ellos, eso sí creo que ha cambiado...(EMPSX).

Es importante mencionar que para la configuración de este actor *jóvenes estudiantes universitarios*, la vinculación y posterior distanciamiento de las relaciones con los “profes” fue necesaria. Además, estos estudiantes en Ixhuatlán de Madero realizaban su vida como jóvenes sin una supervisión estricta de la familia. Ello permitía una interacción entre pares, independiente de las particularidades culturales y étnicas de éstos. Esta ausencia de supervisión de la cultura parental, principalmente de los miembros adultos de sus familias era relativa. Para algunos estudiantes el hecho de que en la región la gente se conociera implicaba que: “van de chismosos”, les contarán a sus papás lo que hacían en Ixhuatlán. Así, a diferencia de cuando un joven llega a estudiar a alguna ciudad y se pierde en mayor medida de la supervisión de los adultos de su familia, en Ixhuatlán de Madero, para algunos de los estudiantes si existía cierta vigilancia a su comportamiento por parte de los adultos. Quienes si conocían a algún compadre, vecino o algún miembro de la unidad doméstica le contarían si el estudiante

sostiene una relación de noviazgo, asiste a clases, etc. Esta supervisión no era estricta, pues siempre era posible revertir la vigilancia, argumentando que se estaba en alguna actividad escolar y/o con los maestros; además de que en los cuartos que rentaban sólo ingresaban ellos y a quienes invitaban. Estas tácticas de evasión de la supervisión adulta eran necesarias para convertirse en un actor con mayor injerencia en la toma de decisiones sobre su vida.

Entre las actividades que realizaban los jóvenes estudiantes universitarios, además de jugar en las canchas algún deporte, tomar chocolate, ir a los cuartos de los profes a ver televisión o bailar, estaba el reunirse a beber cerveza. Esta práctica, en las mujeres no era generalmente pública, pues los padres buscan su abstención de ingerir alcohol. Una estudiante que sí bebía me lo explicó de la siguiente manera: "...en mi casa me tienen en el concepto de que voy a la escuela, de mi escuela a mi casa, de mi casa a la escuela y que sí soy *despapayosa* pero tal vez si ellos me vieran como soy; yo digo que les molestaría, porque ellos no saben que yo tomo, ni que fumo..." (EMGAIX12). Esta misma estudiante me comentó que generalmente no eran las mujeres las que llegaban a ingerir tanto alcohol como para hacer "el ridículo" o "un desfiguro", como andarse cayendo, a diferencia de algunos de sus compañeros hombres. Para ella, en contraste con la opinión de sus papás, tomar era para convivir y si no tomaba hasta hacer "el ridículo" no era por "lo que diga la gente":

...No tanto porque ya le dicen a tu papá y tu papá te regaña y no agarra el hilo verdad, pero no sé como que a veces con tomar así convivir con tus amigos bueno ya sé que para, como dice mi mamá, para estar contento, para estar con tus amigos no es necesario que tomen ni que fumen, pero a veces como que a veces estás de humor así y "no que quiero una" y ya te la tomas y a veces no quiere decir, es que ellos confunden mucho el que andes bebiendo y que ya andes por allá ya, ya de loca no sé con los chamacos, que andes dejando que te agarren no sé, no sé a veces qué ideas tienen ¿verdad? Pero a veces digo que no sé como que les faltaría un poco de a veces ¿no?, entenderte (EMGAIX12).

Como se puede observar en la cita anterior, uno de los problemas asociados a la ingesta de alcohol, para los papás, está relacionado con el hecho de que las mujeres mantengan alguna relación sexual, pues existe la idea de que "...uno mujer sólo vale una vez..." (EMDRM1). Además de que no desean que sus hijas se embaracen, dejen la escuela y se conviertan en madres solteras. No obstante, las jóvenes estudiantes universitarias al estar viviendo en Ixhuatlán sin la supervisión constante de la familia sostienen relaciones sexuales, en algunos casos sí se embarazan. Por ejemplo, en la primera

generación existían un par de estudiantes que pasaron de ser novios a ser padres y con el apoyo de las respectivas familias continuaron estudiando hasta egresar de la carrera. Asimismo, existía al menos una estudiante que se habían convertido en madre desde su trayecto por el bachillerato y que con el apoyo de su familia estudiaba en la UVI; lo que indica la vida sexual no era una práctica exclusiva de las estudiantes del nivel universitario. De igual manera, la ingesta de alcohol era una práctica de estudiantes más jóvenes.

En el caso de los hombres, los padres también se preocupaban de que sus hijos tomen mucho alcohol y los aconsejaban al respecto, tratando de evitar que lo hagan. Esto un estudiante lo percibe como positivo, pues para él a veces cuando se toma alcohol se adquiere un vicio y por éste “tomas malas decisiones, te desvías del camino que tú has tomado” (EHDREA1). A continuación, el consejo que este estudiante recibe de su papá:

Me dice mi papá bueno si tienes amigos yo sé que hay amigos que les gusta beber, les gusta tomar pero sí puedes andar con ellos pero necesitas cuidarte, si ellos toman puedes igual acompañarlos tomarte una, dos o tres, pero no tomar así mucho, porque, y sí llevarte bien, llevarte bien con ellos no estar echando, no estar peleando, porque los amigos son para así platicar de la escuela, en otras así que te lleven así a tú, cómo te diré, a tu formación, así mi papá me dice (EHDREA1).

Aunque esta práctica de ingerir alcohol también la realizaban estudiantes de bachillerato, lo cierto es que en el caso de los estudiantes de la UVI-Huasteca era más recurrente y en cierta manera evidente para los habitantes de Ixhuatlán; en parte porque al ser mayores de edad y sostenerse ellos sus estudios, aunque no contaran con la aprobación de sus padres, podían en las fiestas y los viajes comprar alcohol. En la mayoría de los casos tomaban una o dos cervezas y de ahí no pasaba su ingesta. Incluso en las fiestas con los maestros tomaban. Cabe señalar que ningún estudiante desertó por tener algún problema de adicción al alcohol.

Aunado a la práctica anterior de reunirse a beber, se reunían a jugar basquetbol o a ir a caminar por el pueblo. Saliendo de clases, los estudiantes también se juntaban para realizar sus tareas, especialmente las que se debía elaborar en equipo. Aunque esta no es de las actividades a las que otorgaban más disciplina y a veces tiempo, entre otras situaciones por ejemplo algunos compañeros debían abordar las camionetas para poder llegar a sus localidades. Además, como ya mencioné, en general los estudiantes carecían

del hábito de la comprensión lectora y de la escritura reflexiva, pues no era algo que practicasen desde grados escolares previos. Por ejemplo, una estudiante me comentó que en el telebachillerato donde estudió, la calificación se la otorgaban al revisar que hubiera transcrito todo lo de los libros que le daban a su libreta. Asimismo, había una estudiante que al llegar a su casa sólo tenía posibilidades de elaborar la tarea hasta antes de las seis de la tarde, pues después ya no tenía electricidad. Si se considera que llegaba aproximadamente a las cuatro a su localidad, comía, convivía con sus papás y hermanos, ayudaba en las labores de la casa etc., cuando quería empezar a leer ya le restaba poco tiempo.

Otros estudiantes en sus casas sí tenían acceso a electricidad, pero si vivían con su familia llegando debían realizar actividades de la casa, atender a los hermanos pequeños y, de existir un negocio familiar o alguna labor que se requiriera efectuarla. Por ejemplo en el caso de las casas de mujeres estudiantes a las que visité, ir a “leñar” (traer leña), pelar pepitas, lavar ropa, atender la tienda, hacer tortillas, lavar trastes. Aunque la familia les dijera que se dedicaran a hacer su tarea, lo cierto es que, al carecer de un espacio propio para tal actividad, no podían concentrarse para leer y escribir, pues estaba la televisión prendida, los hermanos y padres platicando, los clientes de los negocios llegando. En ese sentido, los estudiantes que rentaban un cuarto en Ixhuatlán de Madero tenían mayores condiciones para realizar actividades académicas, no obstante a veces les faltaba interés y/o tenían dudas de cómo realizarlas. Como docente pude observar que difícilmente realizaban las tareas todos y menos leían lo solicitado; a esto siempre argumentaban: “no entendí”, “es aburrido”, “es mucho”, “para que me va a servir”. Una docente al respecto de la actitud de un grupo expresó: “se quejaban de todo, de que era mucha teoría, de que era mucho leer, de que no jugamos, de que ya están cansados de que mucho trabajo y puras tareas y pues aquí lo que vimos más era sobre la declaración de los derechos lingüísticos, que algunos ya los reconocían otros ni siquiera tenían idea de que era y pues decían bueno, si estoy viendo los derechos pero que esos dónde los aplico ¿no?” (EMPEH).

Esta actitud ante los temas escolares también la he observado en estudiantes que cursan en la facultad de Pedagogía de la UV en la ciudad de Xalapa. Podría ser más un aspecto transcultural de los jóvenes estudiantes universitarios, ante ciertos estilos de vida que la escolarización privilegia; en un contexto específico caracterizado por su desigual acceso

a la literacidad y marcado por su pluralidad lingüística, su diversidad étnica y cultural. En contraste, varios estudiantes de la UVI-Huasteca al preguntarles qué hacían en las tardes, me contaron cómo dejaron de ocupar su tiempo jugando algún deporte y ahora se la pasaba haciendo sus tareas leyendo y escribiendo en la computadora. Al respecto de lo anterior, una cita de lo que expresó un estudiante: “...anteriormente era el fútbol, era el que salía a la galera a jugar hasta que me cansaba, pero ahora que llego de la escuela pues es la computadora, es sentarme a hacer mis trabajos, sentarme a...” (EHGACB1)

Aún con la apatía de algunos para realizar ciertas tareas, como se puede contrastar en los párrafos anteriores, entre los estudiantes se habían apropiado de contenidos, habilidades y actitudes propias de su trayecto por la universidad. En parte, estos aprendizajes los vinculaban con las experiencias no escolares que conformaban su cotidianidad, esto es en ámbitos como el de los amigos (y las actividades lúdicas), el familiar y el del trabajo. Por ejemplo, entre las actividades que les gustaba realizar con los amigos estaba el ir a conocer las comunidades de sus compañeros y asistir a los “rituales” que en éstas se realizaban:

... Incluso de ir a casa a comer y regresar a la escuela con mis amigos, cuando en tiempos de calor es de ir al río, o si hay una fiesta pues vamos a una fiesta, a un convivio pues a un convivio si vamos, si hay un ritual y nos invitan, o un amigo se entero pues vamos a un ritual no, igual con los docentes pus nos invitan a tal lugar pus vamos, si nos invitan a *conbeber* pues vamos a *conbeber* ¿no?... (EHDRTC1).

Para algunos jóvenes estudiantes, incluso los conceptos que aprendían en la escuela se volvían parte de las palabras con las que denominaban otras prácticas. Por ejemplo, el ir a beber alcohol al patio de una casa de una señora también lo llamaban ir al “temazcal”, un estudiante así lo narró: “A veces, bueno es a veces en los rituales como nosotros les llamamos (¿Qué significa eso?) son cuando convivimos este nos vamos de jarra o de parranda...” (EHDRL1). Otras veces escuché que a alguno le decían “indígena” y esto no era en sentido peyorativo; asimismo al estudiante que le decían “tu indígena”, le decían “astronauta”; éste a su vez les decían a sus compañeros y a sí mismo “tu patrimonio (cultural)”. Cabe señalar que para los estudiantes era algo importante el “echar bromas”, demostraban mucho ingenio y creatividad para apropiarse de los discursos y lo que sucedía a su alrededor. Otro ejemplo es un estudiante que, al salirse de clases lo encontré en el pasillo, al estar platicando con él, le pregunté si estaba bien y me contestó, “es que ya estuvo bueno de misa, ya son muchas horas, las primeras como

quiera...”. Este sentido del humor con el que retomaban un concepto y lo aplicaba como análogo a otra situación en algunos estudiantes era realmente la forma diaria de comunicación. Adentro de los salones de clases, muchas estudiantes expresaban que no les gustaba participar por este mismo sentido de burla que podían tomar sus compañeros hombres para con lo que ellas expresaran. Afuera del salón esta forma de interactuar involucraba a todo aquel que así lo quisiera, lo que era distinto en clase, pues ahí los “profes” pedíamos que todos participaran.

A este hacer bromas, algunos estudiantes le llamaban “ser relajo”. Por ejemplo, para un estudiante, el que unos de sus compañeros no echaran bromas al principio lo aburría y no le permitía sentirse a gusto estando tan lejos de su localidad. Este mismo estudiante después conoció a sus amigos, con los que sí se hace bromas “pesadas” y se ayuda, al respecto mencionó:

...Ya empezamos así a bromear, al principio no hablábamos así de oye tú cuéntame de ti y así nos empezamos a llevar, empezamos a conocer entre nosotros ya después en la bromas y así bromeábamos luego y hasta ahorita nos llevamos, con el ... yo me llevé pesado e igual con ..., también igual así, entonces dije ¿no? así ya, porque a mis amigos de allá así nos llevábamos pesado y acá igual con ... a veces me llevo pesado y ...a veces nos encontramos los tres así platicamos así nos ayudamos entre nosotros (EHDREA1).

El ámbito del trabajo es una característica específica de estos jóvenes estudiantes universitarios. En general, ellos poseen una amplia experiencia laboral, incluso saliendo a las ciudades. Para algunos, en ello radicaba la diferencia entre los compañeros que más participaban en clase y los que casi no lo hacían (especialmente las mujeres). Así lo expresa una estudiante: “...como que eso (el trabajar) te va avivando que no seas pasivo” (EMGAIX12). Entre los trabajos que estos jóvenes desempeñan, como ya se mencionó, está los de apoyo en los negocios de sus familias, vendedores, agricultores, preparando comida, entre otros. Existe el caso particular de un estudiante que trabajaba en el Palacio Municipal de Ixhuatlán de Madero, en el área de protección civil, en el caso de él es obvio que ha logrado llevar los aprendizajes en la UVI-Huasteca a su quehacer, así lo expone él:

...ya veo la necesidad, ver la prevención como beneficio, la prevención en el desarrollo, por ejemplo que uno se quede incomunicado, como pienso cuál es la influencia que tiene para ... los riesgos que hay para cualquier actividad económica si se toman las medidas adecuadas, por ejemplo ver qué riesgos corre una comunidad, que influyen en el desarrollo, qué implica que influyen en la comunidad, tal vez la ubicación y cómo mejorar su calidad de vida, cómo pueden mejorar su calidad de vida, pus donde están, o

tal vez como están, están bien, simplemente les faltan algunas adecuaciones (EHDRCH1).

Un ejemplo más de cómo esta experiencia laboral previa y/o paralela les resulta importante para comprender lo que estudian, la ofrece una estudiante que tocaba huapango, ese tipo de música que es cada vez menos escuchado y practicado. Para ella era evidente la necesidad de llevar a cabo un rescate de esta música, enseñando a más gente a tocar los instrumentos con que se ejecuta y promocionando encuentros de huapangueros.

#### ***8.4 Cuando no hay nada que hacer...***

Entre las actividades que estos jóvenes estudiantes universitarios realizaban, cuando no estaban haciendo actividades escolares, encontramos las de reunirse en el cuarto de algún compañero a echar relajo, ir a las canchas, asistir a convivios, beber alcohol, visitar localidades cercanas o, en fin de semana, algunas más lejanas. Otra actividad que estaba muy generalizada entre ellos era la de ir a los “cybers”. El mismo centro de cómputo de la UVI-Huasteca, por algunos, era usado como un cyber, para escuchar música, ver videos, mandar correos electrónicos e ingresar a las redes sociales que existían en ese momento. Muchos de estos estudiantes provenían de familias y/o localidades en donde no había computadoras y menos con acceso a internet. Al ingresar a la universidad y tener que entregar sus tareas escritas en computadora, tener que buscar información sobre algún tema y por ende tener que recurrir a internet, era todo un cambio de ser estudiante y relacionarse con otros seres humanos, con la información, con la difusión y divulgación de ideas.

Como hemos mencionado, el acceso a tecnologías y la conectividad a internet marca la diferencia entre quien puede hacerlo o no; a grandes rasgos podemos decir que por una parte tenemos los equipos y por otra, las habilidades requeridas para llevar a cabo dichas tareas. En este punto, me gustaría añadir que esto presupone cambios socioculturales en los que los jóvenes participan activamente pues “el entorno tecnológico ha modificado en los jóvenes sus comportamientos individuales, colectivos y los modelos organizativos relacionados con la cultura, el ocio, el trabajo y la educación como también la participación política y ciudadana” (Ortega, 2012, p.111).

En Ixhuatlán de Madero en el año 2006 existían tres cybercafés, en éstos los principales usuarios eran jóvenes estudiantes y/o profesionistas, como docentes de básica y de la UVI. En estos cybers, los estudiantes podían rentar una computadora y no eran supervisados sobre las páginas electrónicas que visitaban, situación que sí estaba regulada en el centro de cómputo de la universidad. Por ejemplo, en un periodo no se les dejaba chatear para no estar ocupando una computadora más allá del tiempo en que elaborarían alguna tarea, pues existía una lista de horarios de estudiantes y no podían estar más del que habían señalado en esa lista. Pero, antes de que se habilitara la conexión a internet en la UVI, aunque con pocos recursos económicos, los estudiantes accedían a los cybers. Los cybers se convirtieron en un espacio de interacciones y socialización entre ellos, tan importante como el jugar en las canchas o el ir a una fiesta, pues en todas las entrevistas de los que vivían en Ixhuatlán lo mencionaron: “A veces voy al internet con ellos, a veces voy pues a la cancha, a veces voy a visitar otros amigos con ellos mismos y a veces vamos a la casa escuchar música” (EHGAIX2).

Los jóvenes estudiantes a veces se reunían para escuchar música, jugar, beber alcohol, ir al río a nadar y/o a lavar en calor, entre otras cosas; lo que siempre hacían era platicar. Al preguntarles de qué platicaban, las respuestas más mencionadas fueron de la escuela, de los maestros, de las clases, de las tareas, de los compañeros, de si alguien les gustaba: “platicamos así, oye cómo te ha ido, cómo ven las clases, le entiendes o cada materia así y a veces empezamos a platicar de la materia y ya terminamos y empezamos a echar relajo ... ya nos empezamos a contar, desde la niñez, de todo, porque cuando yo iba en el kinder me gustaba comer kolai...” (EHDREA1). Algunos dijeron que no contaban temas personas, por ejemplo de su familia. Lo anterior, decían, era porque aún no se conocían “muy bien”. He de decir que sí me tocó estar con ellos cuando en sus conversaciones abordaban temas más íntimos como una enfermedad o un accidente en su familia, pero por su misma percepción de que era preferible “echar relajo”, estos temas se abordaban cuando eran pocos los que integraban la conversación. Así, el tema más recurrente de conversación que mencionaron era la vida en la escuela:

Hablamos de todo un poco, de chiquis (amigas y novias)...este hablamos a veces de los maestros, a veces de lo que no nos parece en el grupo de la actitud de ciertos maestros de a veces de los eventos que hay ¿no? De las invitaciones va a haber esto en tal parte no sé ni cómo ir, o así cosas cuando hemos tenido talleres de este tipo, no ese wey estaba mal o

no así cosas de crítica y, o no que debieras participar hubieras dicho esto y esto y esto y así pienso que también involucramos mucho comentarios de la escuela (EHGAIX1).

Entre sus pláticas de la escuela, como ya se mencionó, estaban los compañeros. Así planeaban fiestas para los compañeros que cumplían años y llevarles “cante”. El cante es cómo denominan en Ixhuatlán y las localidades vecinas a llevar serenata e ir a cantar las mañanitas a alguna persona. En los cantes a los que asistí, se empezaba cantando las mañanitas, generalmente la familia (si es que vivía con ésta) ya estaba enterada; al abrir la puerta el o la cumpleañera, se seguían cantando canciones generalmente románticas o las que fuesen pidiendo los que iban de cante. Una vez que abría la puerta se pasaba a la casa y se ofrecía de comer a los que venían cantando. El tiempo que estuve, como era un estudiante el que tocaba la guitarra, siempre él participó en los cantes a que asistí, a él le pregunté por qué lo hacía y cómo escogía que tocar, al respecto contestó:

...La cosa de llevar acá serenatas y así, igual sirve yo se que este sirve para crear muchas amistades, algunas fugaces, pero otras bien duraderas... tocamos de toda nada más que depende, depende de la persona porque aun hombre no le voy a tocar canciones este románticas (y en el caso del compañero ¿por qué cantaste puras románticas?)... porque ahí estaban un montón de chavas, pero si hubiese estado solito ...pus pura canción así como de borracho, como de así rancheras y así, pero por lo regular ahí siempre hay chavas, igual quizá ahí siempre puras románticas y así... (EHGACB1).

Para los estudiantes el asunto de que sus compañeros se acuerden de sus cumpleaños, los feliciten, les lleven cante, compren un pastel y les hagan presentes, les gusta. Dicen sentirse apreciados y motivados para continuar en la escuela por ese tipo de muestras. A continuación una estudiante de la primera generación opina al respecto de estas muestras de cariño y apoyo, que cuando cambió de generación considera no experimentó:

Yo cumplí años el 11 y todos me cantaron las mañanitas así no, no me esperé porque yo no les había dicho me cantaron las mañanitas así bien bonito y este me escribieron una hoja donde todos me escribían algo ¿no? una hoja todos y unos me dijeron unas palabras así personalmente “no que échale ganas y que no sé qué”... sentí que si me querían mucho en mi salón y este hicieron una colecta y con más ganas estudiabas con más ganas decías yo estoy en esta escuela ¿no? Y mis compañeros son estos, ahorita que entré mi perspectiva cambió, yo ya no tenía ganas de estudiar (EMGAIX12).

Es posible que la interacción que tuvieron con los docentes permitiera también más muestras de amistad, como los cantes y las fiestas, pero en todas las generaciones pude apreciar el interés por reunirse, llevar cante a los amigos y hacer fiestas. Las fiestas eran una constante en las tardes y en los fines de semana de los estudiantes, si no eran fiestas

de muchos invitados todas, al menos sí eran momentos donde se reunían para convivir, comer, escuchar música, bailar y a veces beber alcohol. A estas reuniones de compañeros a veces invitaban a los docentes. Así como, esperaban que los maestros realizaran fiestas y los invitaran a ellos.

Además de las fiestas, a los estudiantes les gustaba asistir a los bailes, los cuales se realizan de noche y a los cuales muchos desde niños en sus localidades habían asistido. El tiempo que estuve viviendo en Ixhuatlán de Madero asistí a una gran diversidad de bailes, donde también observé que se ingería bebidas alcohólicas y se ponían puestos de comida (hamburguesas, tacos, etc). Entre los bailes que presencié están algunos organizados como parte de las actividades de la UVI-Huasteca, otros por las festividades de carnaval y otros por el 16 de septiembre. En los bailes lo que escucha y baila es generalmente música de banda, tocada por un grupo con instrumentos de viento y percusión, en vivo; aunque también hay bailes de grupos con instrumentos que requieren electricidad (teclados, sintetizadores, etc.). Estos grupos terminan tocando música de banda con sus aparatos; igual sucede con “los sonideros”, música grabada, sin grupo alguno, aunque estos en algunos bailes ponen más diversidad de música, como salsa, rock o pop, que es del gusto de unos cuantos estudiantes y más bien, del gusto de los “profes”, quienes han enseñado a los alumnos a bailar salsa. Un estudiante así enlista sus gustos musicales: “...me gusta bailar la banda aunque no me gusta escucharla, bueno en las casas, en los bailes quien sabe, y bailar cumbias las que tocan aquí sonideros...”( EHDRTC1). Los bailes que organizaba el municipio y/o la gente de Ixhuatlán de Madero se realizaban generalmente en la explanada central, frente al Palacio Municipal. También había bailes en algunas de las calles de los barrios en que los vecinos de la localidad dividen su pueblo.

Los bailes que organizaban los jóvenes estudiantes de la universidad eran para recaudar dinero o bien como parte de algún evento o encuentro que sostenían la comunidad de la UVI-Huasteca con otros actores. Un baile que organizaron los estudiantes de GAI se realizó en un terreno particular, tipo bodega, que les alquilaron. Entre los bailes que se realizaban como parte de algún evento de la universidad se encuentran el de la celebración del primer aniversario de la apertura de la misma (a este acudieron estudiantes de la UVI-Totonacapan) y el del intercambio académico con estudiantes de una escuela normal guatemalteca. En estos bailes, la mayor parte de los asistentes eran los estudiantes de la UVI-Huasteca y sus invitados; también asistían algunos de los

vecinos de la localidad, especialmente estudiantes de otros niveles escolares. Muchas veces los estudiantes que no vivían en Ixhuatlán de Madero no asistían a los bailes, pues no había camionetas (transporte) de noche. La misma situación se presentaba si los bailes se realizaban en fin de semana o vacaciones y los estudiantes debían volver a sus localidades, pues sus padres los estaban esperando.

Para la realización de los bailes, encuentros, conferencias, talleres etc., los docentes se reunían con los estudiantes y se hacían comisiones, de comida, sonido, música, agua, edecanes, etc. Al estarse formando como gestores, se consideraba imprescindible que los estudiantes pudieran organizar un evento así como animarlo. Por ello, además de los eventos académicos que se gestaban en la Dirección de la UVI y/o de la UVI-Huasteca, los estudiantes de GAI debían organizar eventos que tuvieran relación con las temáticas que estaban investigando. Como por ejemplo carnaval, peleas de gallos, huapango<sup>55</sup>, algún ritual –fiesta del elote–, derechos humanos, etc. En el caso de los estudiantes de DRS, (aunque no asistí, pues el evento no lo realizaron en Ixhuatlán), me contaron de la realización de una charla sobre contaminación y medio ambiente. La realización de estos eventos y bailes reforzaba la interacción entre los estudiantes y de éstos con sus maestros. Además, abría espacios para actividades académicas que resultaban interesantes a los estudiantes, pues en general las apreciaban como más lúdicas y prácticas, en contraste con la realización de escritos y lecturas.

Estas actividades volvían visibles a estos jóvenes estudiantes universitarios para los habitantes de Ixhuatlán de Madero y de las localidades en donde realizaban sus trabajos de campo e investigaciones. Pues para la realización de un evento o un baile, se relacionaban fuera del horario de clases y en constante interacción con las autoridades para gestionar recursos o espacios. No obstante estas actividades eran parte de su actividad académica, pero no absorbían su vida cotidiana, en la cual como ya mencionó eran hijos, compañeros, amigos, novios, empleados, habitantes circunstanciales de Ixhuatlán, pasajeros, festejados, bromistas, jugadores, observadores, paseantes, cibernautas, músicos, cantantes y claro estudiantes universitarios que no eran niños, ni adultos.

---

<sup>55</sup> Género musical extendido en la región.

En cuanto a sus particularidades culturales y étnicas, estos estudiantes universitarios aunque algunos se reunían y comunicaban en lengua náhuatl, pues incluso había tres maestros que hablaban esta lengua, en general se comunicaban en español; incluso había parejas de novios y amigos que no eran hablantes de la misma lengua materna. En el caso de la religión sucedía lo mismo, pues aunque para alguno una práctica estuviera prohibida o no se creyera en ella, la realizaban al estar con sus compañeros y amigos. En cuanto a la desigualdad de recursos económicos, mencionaron que se ayudaban mucho entre ellos, lo que les permitía continuar aunque no tuvieran dinero para pasajes, comidas o medicinas.

En los aspectos de la diversidad y la diferencia, respecto a las características que los distinguían como chavos o jóvenes en sus localidades, un aspecto es la vestimenta. Como no tenían muchos recursos económicos habría estudiantes que me comentaban no tener más de cuatro pares de calcetines, tres pantalones, unas cinco playeras y una camisa, y prestarse esta ropa con los demás miembros de la unidad doméstica con que vivieran. Como ya se comentó, las becas PRONABES se utilizaban para comprar ropa, práctica que era más común entre algunas mujeres y entre los jóvenes estudiantes de otros grados<sup>56</sup>. Así, comprar ropa distinta a la usada por las madres era una práctica común, ropa que no las hiciera parecer “como las de aquí”, esto me lo mencionó en una entrevista una joven estudiante universitaria: “...a mí no me gusta no sé como las de aquí visten de otro modo y yo visto de otro modo (¿cómo?) sí, por ejemplo aquí yo veo que se ponen mucho las blusitas de tirantes o así o que con florecitas o no sé ¿si ha visto como se visten, no? y yo no, yo soy más de siempre pantalones...” (EMGAIX12). En especial, para hombres y mujeres que venían de las localidades con menos habitantes, y de familias de escasos recursos, era reconocible que ahora se vestían y arreglaban de

---

<sup>56</sup> En el caso de estos de los estudiantes de niveles inferiores, por ser menores de edad, sus becas se las entregaban a sus mamás o tutores; éstos se las podían o no entregar a sus hijos. por comentarios, me enteré que a partir de la secundaria existen padres que deciden dar dinero de las becas a sus hijos, sin mediar en que se utilizará éste; lo que para sus vecinos, quienes me lo contaron, generaba una gran pérdida de la autoridad paterna y por ello había jóvenes de secundaria que destruían letreros y no podían ser puestos en orden por ninguna autoridad: “...los jóvenes a veces, los que van a la escuela, estaba ahí el tablero, que era de cuantos habitantes pero lo quebraron, la tabla que le había puesto él, y pus horita ya no, ya no lo puso al camino, ya no lo pone porque ya los conoce, a la juventud, como son, sí... son niños de secundaria...(de)... trece, catorce años... los, papás son borrachos, ignorantes, que no los saben ayudar...” (EPBTL).

manera diferente, para estar más acorde al contexto, en este caso el de la UVI-Huasteca, en Ixhuatlán de Madero. Un estudiante lo explicó de la siguiente manera:

Me ponía pantalones más sencillos no, cuando era niño también camisas más sencillas, no importa si estaban rotas por acá y ponía zapatos de hule choclos, andaba con huaraches de llanta ¿no?, eh aparte también que era el contexto, el contexto de no tener dinero y todo eso, orita no digo que yo tenga dinero pero sí hago la lucha en cuanto y (mi) papá hace la lucha porque nosotros pus eh no nos sentimos tan mal cuando estemos con otra gente ¿no? al menos ya regulamos el vestuario no es, no al cien por ciento pero sí algo más adecuado ¿no?, en el contexto en la el que estamos (EHDRTC1).

La vestimenta se convierte en un factor que marca, por ello las jóvenes estudiantes de la universidad prefieren usar pantalón y no falda, como sus mamás y hermanas mayores. En sí, para hombres y mujeres existe la idea de vestir “bien”, con ropa no rota y nueva, parecida a la que identifican como la usada en las ciudades o por la gente que tiene recursos. Lo anterior para evitar ser discriminados, pues ellos identifican que “...aquí siempre ha habido muchas diferencias económicas hay discriminación sí hay discriminación y muy arraigada...” (EMGAIX12). Por ello, deciden cambiar su vestimenta y “mejorar” la forma en que hablan el español: “...ay si es güerita hay que mejorar la raza, si es güerita y habla bien...” (EMGAP1). Hablar mejor el español implica para ellos que no se noten los sonidos propios de sus lenguas maternas. Así, del ingreso a la escuela las familias esperan que los jóvenes cambien, dejen de parecerse a ellos. Por ejemplo, una estudiante de la UVI-Huasteca me comentó que su prima ingresaría con la tercera generación de estudiantes y que ésta decía en la localidad que cuando estuviera en la universidad no sería como su prima que no había cambiado, que ella no usaría falda.

A pesar de utilizar otra ropa para, en principio, no ser discriminado, también podía implicar querer pasar por alguien con abundantes recursos económicos: “nosotros estamos acostumbrados a ver que la gente se viste bien y así es rico ¿no?, al ver alguien que no se viste bien o sea con trapitos ... pues este es pobre” (EHGAR1). Además de evitar ser discriminados, algunos estudiantes de la universidad también empezaban a identificarse por utilizar ropa de jóvenes en otros contextos urbanos, pertenecientes a esta transculturalización de lo juvenil. El caso más representativo era el utilizar ropa “deportiva”, o bien playeras que hicieran alusión a algún equipo de fútbol. Era particularmente un estudiante el que siempre vestía esta ropa, cabe aclarar que él ya

había estado viviendo en la ciudad de México. En la siguiente cita él explica por qué usaba esta ropa y la distinción con otros compañeros de él que usan playeras similares:

De hecho desde que me fui para México me gusta vestirme de azul, con las playeras de fútbol, y si te has dado cuenta casi nunca traigo otra playera... una playera que no sea de fútbol...entons me gusta vestirme así con playeras de fútbol, y como me encanta el fútbol...yo por lo regular todo lo traigo del DF, siento que hay más variedad, hay más cosas, hay más todo, todo... este en mi caso pues yo por lo que decía a mi me encanta el fútbol, y todo lo que tiene que ver con eso pus me atrapa, pero los demás igual algunos varían, no sólo utilizan de fútbol, algunos utilizan camisas, algunos utilizan este playeras así sin ningún logo de fútbol, ni nada, y o sea son así como que cosas diferentes (EHGACB1).

Los aspectos antes señalados llevan a identificar a este actor y los jóvenes estudiantes universitarios, que se estaban formando profesionalmente en un contexto académico específico la Universidad Veracruzana Intercultural, sede regional Huasteca; que provenían de localidades y familias particulares, principalmente, del medio rural e indígena del norte del estado de Veracruz; y que para su configuración como jóvenes estaban generando y/o reapropiándose de prácticas y hábitos culturales en un espacio como es Ixhuatlán de Madero. Ahora bien, a continuación trataré de describir, en general, cómo todo lo anterior estaba gestando una proyección de su futuro en estos estudiantes; tras experimentar el ser jóvenes estudiantes universitarios y generar o reapropiarse de diversas tácticas para ingresar y permanecer en la universidad, como la amistad, la broma, la ropa.

## Capítulo 9. Proyección a futuro

A partir de este apartado lo que interesa es ofrecer un panorama de la manera en que se visualizan a su egreso de la UVI-Huasteca y a diez años del momento de la entrevista los estudiantes; así como, lo que sus papás deseaban en la vida del entonces futuro profesionista. No obstante, sé que esta descripción puede resultar demasiado sucinta y parcial, pues esta etnografía se realizó cuando estaban en los primeros años de la carrera, y aunque con varios de los estudiantes he permanecido en comunicación, ya no vivo en la región (Ixhuatlán de Madero o en alguna otra localidad de la Huasteca-baja). Sin embargo, considero interesante ofrecer un breve contraste de lo que algunos de ellos concebían como deseable en su futuro y, alguna información, de lo que es ahora la vida de éstos. En particular, este contraste permite hacer una reflexión sobre cómo la táctica de inserción laboral ya no necesariamente corresponde con los objetivos de la estrategia del Estado, de que al momento de su egreso y empleo estos profesionistas favorecerán un desarrollo sustentable para todos los miembros de su región. Además del empleo al que aspiraban acceder, su abordarán temas como las expectativas del egreso de padres y maestros, los tipos de familia y vivienda que les gustaría tener a los estudiantes y si deseaban proseguir estudiando al finalizar su licenciatura.

### ***9.1 Ejerciendo su carrera...***

En las entrevistas a los padres se puede apreciar que ellos esperan el momento del egreso, en principio para felicitarlos por haber estudiado la universidad: "...darle sus felicitaciones y verla en su graduación, este su abrazo, por haber este, por los grandes esfuerzos, sacrificios que haya hecho..." (EPCA). También muestran que están seguros que al tener un certificado y título universitarios les supondrá diversas ventajas: "...o sea orita pus uno sale de la prepa y ya de prepa ya no lo quiere(N)..." (EPNE). En sí mismo el certificado es visto como una ventaja, una herramienta para enfrentarse a la "lucha" por un trabajo: "...que tenga sus papeles...y a lo mejor este si sería otra lu./otro esfuerzo, otra lucha más para su trabajo, pero ya, pero ya sería, ya sería ir tocar puertas, de que, si le daban trabajo, de que ya ésta ya no hay cupo, hay que ir a otro lado, ¿no?" (ETIT). Pues la mayor parte de estos padres consideran que no será sencillo que obtengan trabajo y menos en su localidad o la región.

Al preguntarles dónde les gustaría que sus hijos encontraran ese empleo que visualizaban que buscarían, los padres en general opinaron que a ellos les gustaría que ahí, pero sabían que dependería de donde lo encontrarán. Los motivos por los que les gustaría que se quedaran son distintos, algunos porque consideran que al hijo le gusta estar ahí y para que no pierda sus raíces: “a mí me gustaría que se quedara a trabajar aquí por acá a mi es lo que me gustaría para que no olvide sus raíces” (EMMSI). Además, esta mamá percibe que en la ciudad la gente se “descompone”, esto es que toma estilos de vida y desprecia los que se concibe como indígena o rural. Otro papá opina que le gustaría que su hijo encontrara trabajo en su localidad, pues hace falta quien enseñe a la gente de ahí y que ahí lleguen las instituciones a contratar a los que están trabajando por sus comunidades:

Me gustaría que estuvieran aquí chambeando de lo que aprendan ellos que vayan a enseñar a las comunidades...si y por medio de eso van a ver la gente como trabaja y ya ellos mismos van a decir que ya pueden buscar trabajo y ya después la misma gente van a ver y van a, a llegar algunos jefes algún representante de alguna institución y con ese te pueden contactar pa' que te den chamba pero como le digo aquí en la comunidad hace falta gente como ustedes aquí...(ETIT).

Los padres también manifiestan que, aunque les gustaría que sus hijos permanecieran cerca de donde ellos viven, es posible que ellos ya como profesionistas tomen la decisión de irse lejos, y como ya son adultos deberán respetar ésta: “...bueno a mí me gustaría aquí cerca pero ya él, hora si él sabe, si... no se vayan lejos, per pus hora si no los podemos tener ya como niños chiquitos, ya cada quien (a)garra por su lado” (EMCL). No obstante, consideran que en esta “lucha” por encontrar empleo, sus hijos podrán obtener más “facilidades” de acceso a trabajos mejor pagados, pues estarán preparados: “...tener una formación, un estudio, porque no creo que haya madres que quieran verlos pues trabajando por cuarenta o no sé un salario muy muy escaso y que pasen hambres, que no tengas conocimiento de lo que pueden hacer...(EMCI). Estos conocimientos que obtengan en la escuela, los perciben como una “realización” para sus hijos, que en parte los independiza de la familia, al menos económicamente. Pues, al obtener un “buen” empleo podrán mantenerse, “...cuando salgan y tengan su carrera van a conseguir un trabajo y ya de ahí se van a mantener...” (ETIT). Algunos padres esperan que de sus ingresos económicos los entonces futuros profesionistas los apoyen; otros opinan de manera distinta:

No para que nos mantengan, para que ellos solucionen su vida y tengan un buen futuro, hay mucha gente que los pone a estudiar precisamente para eso para ver quién nos va a mantener ya de grandes, de viejos, quién nos va a resolver inclusive todavía se ve aquí en el pueblo, se ve mucho, entonces yo pienso que ellos deben de formar su vida y nosotros quitarle obstáculos, precisamente con esas herramientas entre más preparados estén mejor vida van a tener (EMCI).

Al preguntarles si les gustaría ver que sus hijos no ejerzan la profesión que estudiaron, me comentaron que eso no les parecería lo mejor, pero al mismo tiempo eso es decisión del estudiante: “pues sí depende de ella y de su capacidad si ella quiere trabajar su carrera..., para mí lo más recomendable es que vaya a ejercer su carrera, o si se le brindara esa oportunidad en un lugar, que bueno que la aprovechara, de aquí o sea, yo no sé si, si ella piensa quedarse toda la vida así, o salirse de aquí” (EPBTL). Si bien no todos los padres manifestaban conocer que estaban aprendiendo sus hijos y a que se podrían dedicar a su egreso, un papá que recurrentemente participaba en los eventos celebrados por la UVI, al preguntarle, contestó:

...pienso que si sale va a tener trabajo como gestora, pienso yo, porque de otra no, no le veo otra cosa y si acaso llega a tener otro bueno que vea ella otro tipo de carrera ahí y que le interese pues posiblemente la vuelva a repetir, pero el futuro es como gestora... para mí significa como este ir a este no se a hablar con algunas instituciones que bajen proyectos para cierto lugar o gestionando para no sé alguna maquiladora o una fuente de empleo que se realice para acá, porque no hay nada aquí, si no es el campo no hay otra cosa o de plano el negocio ... o proyectos productivos para alguna comunidad porque es donde más se puede trabajar... como, ... pues puede ser semilla aquí hace falta mucho un centro de ese tipo no se en alguna comunidad, centro de acopio de semillas porque no las hay, todos aquí vienen a hacer su agosto porque compran el maíz al precio que ellos quieren y se van no hay un centro de acopio donde les mantengan el precio... (EPRI).

Entre otras cuestiones que también esperaban que sucedieran en el futuro de sus hijos, al egreso de la licenciatura, estaba el formar una familia. Aunque lo consideraban decisión del estudiante, al momento de las entrevistas hacían mucho hincapié en que tener hijos y casarse lo hicieran cuando ya se pudieran mantener, producto de su trabajo como profesionistas: “...que ya trabaje, para eso ya va a trabajar, ya que trabaje que haga su vida, que busque una muchacha que se case y que tengas hijos y con su trabajo, que tenga otras ideas” (EMNI). Como se puede observar, los padres lo que esperan es verlos acomodados en el mercado laboral con “buenos trabajos”. Algunos, en las expectativas que expresaban en las entrevistas si podían comprender el perfil de egreso y el objetivo de las licenciaturas de la UVI. Pero en general lo que esperaban que sucediera es que obtuvieran un trabajo, independientemente de si éste provocaba una mejora en la vida

de las comunidades, que mejorara la vida de los estudiantes, para que al formar sus propias unidades domésticas tuvieran mejores recursos económicos y no pasaran las “privaciones” o “sufrimientos” que ellos habían pasado o que habían tenido que pasar de niños los estudiantes.

## ***9.2 Para qué los enseñan a criticar...***

En el caso de los docentes, éstos opinaban en general de las proyecciones a futuro en la vida de estos estudiantes. A la par que, proyectaban que de acuerdo a como los estudiantes incidieran en la región, se daría la injerencia de la UVI-Huasteca en la misma. Pero consideraban que, aunque lo visualizaban como algo positivo en el presente, todavía era muy pronto para hablar del tipo de cambios que traería en la región y en las localidades la presencia de la UVI-Huasteca. De las seis entrevistas realizadas a los profes de los jóvenes estudiantes universitarios, sólo cinco aportaron información para este rubro de efectos de la formación en la UVI-Huasteca en los estudiantes de la primera y la segunda generación. De estas cinco entrevistas, sólo una docente entrevistada no era de la región, sino oriunda de la ciudad de Xalapa; esta docente y otros dos más se habían formado en la Universidad Veracruzana, en Xalapa. Otro docente estudió en la Universidad Autónoma de Chapingo y uno más en el Instituto Politécnico Nacional: dos agrónomos, un biólogo, una antropóloga y una pedagoga. Dos hablantes bilingües, una de nahua, otro de tepehua.

Aunque los docentes dejaban abiertas las posibilidades de lo que sería el futuro de los estudiantes, pues aún había que esperar al egreso de los mismos en sí se pueden dividir entre visiones positivas y negativas de este futuro pensable de la universidad y de sus profesionales en aquel momento. Para empezar es menester considerar que la UVI-Huasteca era parte de los procesos dinámicos de la región y, que no sería en sí esta institución la que traería el cambio. Los que habían estado desde el principio reconocían que sí había efectos ya en los sujetos en formación y aunque para una docente esto era como consecuencia de su labor, para otro el cambiar a las personas no era su finalidad. Estos cambios consistían en menor timidez, mayor madurez y una expresión crítica hacia los sucesos cotidianos de su contexto, principalmente escolar:

Si han cambiado, no pero yo creo que no es el, la intención cambiar a la gente..., o no sé no es nuestra función o sea cambiar las cosas ...se han formado, han madurado, ellos han construido hasta el momento han tenido ya una formación que se percibe ..., llegaron pues como todo jovencito así desconfiados, este callados este sin participación, llegaron muy dóciles este muy apegados a la disciplina escolar no, y este sin autonomía, sin decisión si, sin valorarse mucho como personas y siento que ahorita ya asumen una identidad más firme a como confianza... o sea aparte ya debaten se ha visto la evolución en su formación, digo un nivel ya de formación (EHPIH).

En cuanto al futuro, los más positivos consideraban que ésto era un proceso de larga duración, del que apenas se estaba “sembrando” y ya más adelante se cosecharía. Para unos, debido a que en ese momento la UVI-Huasteca era de reciente apertura, aún no había una incidencia real en las comunidades; pues el trabajo de investigación participativa que se realizaba era muy mínimo. Otros opinaban que, aunque sería a la larga el beneficio total aportado a la región, ahora mismo los proyectos de investigación participativa estaban dejando una impronta positiva, por eso interesaban a los habitantes de la región y en algunos casos incluso sugerían las temáticas o pedían más información sobre alguna cuestión:

Yo creo que es un proceso va a ser largo, ... pero sí lo va alcanzar... y va a empezar a tener una aceptación ¿no?, y yo espero que con la primera generación ... que salga hable, hable por sí sola del trabajo... ahorita yo creo que es a mediano plazo, a mediano plazo los resultados más tangibles ¿no?, pero poco a poco ya se empieza a generar una cierta, una cierta situación ¿no?, dentro al menos aquí más localmente no regionalmente...empiezan a tener unas incidencias, uno en particular, en mi caso con estos preparados naturales para insectos se aplicó... y la gente empieza a preguntarse, y quiere enterarse más sobre esto, porque quieren tener un manejo ee pues más sano de lo que están produciendo y esto es una buena opción entonces empiezan a ver que hay otras opciones distintas a los químicos para tratar de, de solucionar sus problemas, ¿no? (EHPELH).

Al respecto del tema de la solución de problemas en la producción agrícola, para un docente la respuesta no podía sólo estar cargada hacia el rescate de las técnicas y tecnologías tradicionales; para éste, al haber más gente era necesario modernizar los modos de producción en el campo. “...en campo tenemos un ambiente que es la globalización ¿no?, sí rescatar esa parte la cuestión de la cultura, todo eso, pero también ver lo de afuera lo moderno ¿no?, ...que hagamos una experiencia que seamos más productivos en el ámbito regional, entonces este, ...cada vez somos más habitantes...” (EHPCH). Para otros docentes la apuesta está, más bien, en permitir que el espacio (intersticio) que abre la universidad, sí es que ha de funcionar, sea el lugar donde se genere una visión de desarrollo local, en el ámbito de la producción campesina y del

rescate de tradiciones y costumbres. Los egresados, ya siendo profesionistas, serán los que hagan extensiva esa visión, a partir de su inserción en la vida de la región, no únicamente en sus vidas laborales, sino en todas las esferas en que se desenvuelvan:

Cambios no se van a percibir este al año o dos años, este, porque no es un programa de inversión directo al desarrollo sino indirecto, los que van a reflejar el cambio van a ser los que conocen el cambio... cuando veamos por ahí alguna boda, cuando algún participación en los ámbitos, sociales, políticos y digan ese egresó de la UVI y se está actuando ahora en el desarrollo entonces se va a ver el efecto, no ahorita, no sé, somos una escuelita...si es una oportunidad pues de aquí se este se están personal con una visión de desarrollo local eso es muy importante pero eso todavía no se ve afuera la investigación participativa no es significativa... la UVI, debe continuar con sus metas no es, no tiene funciones de desarrollo y de cambiar ...como universidad sino los profesionistas (EHPIH).

En cuanto al futuro laboral de los estudiantes, había docentes optimistas sobre el mismo, uno en particular describió su propia experiencia en la región, en donde más que trabajar como agrónomo, había fungido como Gestor Intercultural. Había realizado proyectos de diversa índole para las comunidades y consideraba que no le había ido mal; además expresaba que habría campo para todos.

En lo que yo hago, que no estoy como Ingeniero Agrónomo ... estoy a cuestiones muy productivas, yo hago de todo, si se tramitaran proyectos de cultura yo no sé de música pero le busco, pero tengo que investigar ... si quiero solicitar, por decir una cuestión de traje regional tengo que investigar sus orígenes ... por decir otra cosa, gestionar vivienda debo saber todo el contexto social de lo que es la vivienda ¿no?, entonces sí es gestión productiva... mi oficio ha sido, mi carrera como si fuera licenciado en Gestión Intercultural para el Desarrollo... la UVI me parece bien, pero si todavía desconozco muy bien el campo de trabajo, aunque porque ¿no? todos vamos a estar en esto (EHPCH).

Por otra parte, una docente consideraba que los estudiantes, al mostrarse poco interesados en sacar provecho por lo que se les enseñaba en clases, estaban desaprovechando posibilidades; esto lo decía por un grupo en particular: "...los chamacos no están recibiendo buenos conocimientos, que estén procesando todos los conocimientos que se le dan o sea no ven, no lo hacen productivo, no nada más se están alimentando pero no dan frutos..." (EMPEH). La visión de esta maestra refleja una apropiación de conocimientos que parece ser casi automática y unidireccional, sólo observable dentro del aula. Si bien los estudios al interior de los salones de clase han mostrado cómo a partir de las interacciones que se generan en este espacio, se pueden transmitir conocimientos; vale la pena apuntar/destacar que en gran medida los docentes son los actores que facilitan o no los saberes que ahí están en juego, por ejemplo con las

dinámicas de participación (preguntas, actividades, explicaciones, etc.), y a través de éstas cómo se generan pensamientos críticos y otros procesos relacionados con la cognición.

Para ella, como habitante de la región, al observar el desinterés de la mayoría de los estudiantes del grupo que atendía, cuando en su localidad descalificaban a la UVI-Huasteca e incluso decían que sus egresados no encontrarían trabajo, ella prefería no decir nada, pues consideraba desconocer en sí que pasaría con esos futuros profesionistas. Es más, ella mencionaba que este cuestionamiento sobre su futuro laboral, también se lo hacían los estudiantes y ella no sabía que contestarles.

Me dice que está muy bien ... que bueno que una institución como la UV se halla preocupado de, de llevar una universidad a las comunidades indígenas, pero yo le dije, pero tú, ... ¿estudiarías ahí?, le pregunte, me dijo que no, porque no conoce las carreras, eh porque no siente que sea un seguridad ¿no?, lo ven como o lo ve como una universidad patito, no, a pesar de que está vinculada con la UV, y este mucha gente aquí así como que la ve de que es una universidad patito, ¿no?, entonces se cuestionan o nos cuestionan de, sí, están estudiando esa carrera pero ¿es una seguridad que les den un título?, dicen que ¿ellos puedan conseguir un trabajo?, ¿no?, son preguntas que te hacen y dices chin qué contesto, no sé, incluso los estudiantes también te lo cuestionan (EMPEH).

Como se podrá haber observado, los docentes tenían diferentes perspectivas sobre el futuro de la UVI-Huasteca y sus estudiantes. Los más optimistas veían un futuro en el que los estudiantes, ya sea con una visión local de desarrollo o con una visión de modernidad, echaban a andar proyectos productivos, se posicionaban en el mercado laboral y posicionaban a la universidad; de hecho, algunos ya veían un posicionamiento a partir de los trabajos de investigación participativa. Sin embargo, una docente no estaba segura sobre que el futuro laboral y de la universidad fuese el del posicionamiento; para empezar por la reticencia de algunos estudiantes a comprometerse con su preparación y, para terminar, por la percepción tan generalizada en la región de que la universidad era deficiente y el desconocimiento de lo que ahí se estaba enseñando.

Al respecto, Mato (2009) menciona que los indicadores de calidad educativa deben dejar de lado las concepciones “a priori de alguna suerte de credo *universalista*, por definición descontextualizado, en el cual la idea de calidad puede ser dissociada de las de *pertinencia* y *relevancia*” (p.75). Es así como se observan una variedad de discursos y

percepciones respecto de la pertinencia de conocimientos y habilidades al interior de la UVI-Huasteca.

### ***9.3 Después saliendo de la carrera...***

Para los estudiantes entrevistados, su vida al egreso consistía en buscar trabajo. En general estaban convencidos de que su carrera era de “futuro” y que eran necesarios profesionistas como ellos, con el plus de que era una carrera “no saturada”. Aún así estaba conscientes de que a egresados de otras universidades y carreras no les había sido fácil encontrar trabajo: “...que es desesperación porque me imagino que tal si yo termino y también me pasa igual digo yo qué voy hacer ahí, nada más sentada, o no sentada, trabajando en otra cosa pero sé que el trabajo que yo voy a querer no lo voy a tener luego” (EMDRM1). De hecho, ellos mismos se preguntaban cómo les iría, por esto preferían esperar a haber egresado para pensar en el mundo laboral y no ahora que estaban en preparación. No obstante, al preguntarles en qué tipo de empleos podía haber un profesionista como el que serían, ofrecían varias posibilidades, como maestro, empleado del ayuntamiento, “...trabajar en la Sagarpa en la Semarnat en las instituciones relacionadas con la conservación del medio ambiente...puedo trabajar con una institución ya más conocida como por ejemplo he sabido que a veces el Banco Mundial quiere proyectos sobre conservación...” (EHDRL1). Además, algunos se pensaban trabajando en la Universidad Veracruzana Intercultural o en la política, como gestores. Otros más, al preguntarles, contestaban que no habían pensado en eso.

En sí, todos se imaginaban con pareja e hijos, pero había quienes preferían que la pareja también tuviera estudios superiores y, aunque no hubiera estudiado en la UVI, tuviera un trabajo por haber cursado una licenciatura. Otros no sabían cómo sería con quién se casarían, pero decían no estar preocupados porque hubiese estudiado una licenciatura. En cuanto a los hijos, en general sí los querían, pero en el caso de las mujeres estaban conscientes que al salir a trabajar sería distinto, pues no estarían pegadas a sus hijos. Por el contrario, algunos hombres opinaban que estaba bien que estudiaran las mujeres, pero que al momento de la maternidad deberían dejar de trabajar.

Aunque les gustaría salir a conocer otras regiones y lugares, en general pensaban que sería preferible vivir en su localidad. Algunos tenían muy claros que se irían donde hubiera trabajo y no lo dudarían, otros sí preferían dudarlo. En sí, todos se imaginaban con casas elaboradas con material, con losa y piso de cemento; esto es, rechazaban vivir en las casas que generalmente sus padres tenían. Asimismo, algunos se imaginaban vistiendo “mejor”, pues “al trabajo uno debe ir bien vestido” (EMGAP1).

Los imaginarios de los jóvenes están marcados por la dificultad de “pensar en su futuro” (Gerber y Pinochet, 2012) porque este es incierto. Sumado a esto, los estudios interpretativos sobre culturas juveniles han “incorporado de diversas maneras el reconocimiento del papel activo de los sujetos y el de su ambigüedad en los modos de relacionarse con los esquemas dominantes” (Reguillo, 2011, p.31) como acá observamos en sus representaciones respecto a la familia, el trabajo, la movilidad social, etc.

#### ***9.4 En el 2012***

De los estudiantes que egresaron de la primera y segunda generación de la UVI-Huasteca, no todos han encontrado cabida en el mercado laboral. Otros lo han hecho en empleos que consideran mal pagados o sólo pagados con becas y a prueba, no estables, ni seguros. Unos decidieron emigrar, para poder trabajar, aunque fuera en cuestiones distintas a las de su profesión, pero con ello pueden apoyar a sus familias. Otros más decidieron no emigrar, aunque eso les ha implicado tener trabajo sólo en ocasiones. La gran mayoría de las mujeres han tenido hijos, incluso antes de salir de la universidad; algunas se convirtieron en madres solteras. En el caso de los hombres, muchos siguen solteros. Al preguntarles sobre su formación en la UVI-Huasteca, en comparación con la que reciben y/o imparten en otras escuelas, me han dicho que ellos sí se formaron en una universidad, descalificando así a otras instituciones escolares de la región. Otros estudiantes, por el contrario, me han comentado que consideran que no aprendieron nada y no les gustó estar en la UVI-Huasteca, pero que continuaron porque no había otra opción escolar para ellos y los papás estaban invirtiendo en su preparación.

A lo largo de este apartado se ha recuperado el punto de vista de los actores sociales involucrados en los procesos educativos de los jóvenes pertenecientes a la primera y segunda generación de la UVI-Huasteca. El análisis de sus narrativas articuló la visión de los jóvenes sobre las vetas de oportunidad que la educación les abre ante las desigualdades lingüísticas y estructurales (económicas y culturales) a las que se enfrentan. Para contrastar las visiones de los sujetos que guían el presente estudio utilizamos las percepciones de sus padres y maestros con el objetivo de reforzar las visiones en común y los disensos sobre los cambios socioculturales que se expresan en los pueblos indígenas de la Huasteca en la actualidad pues “con excepciones, el Estado, la familia y la escuela siguen pensando a la juventud como una categoría de tránsito, como una etapa de preparación para lo que sí vale: la juventud como futuro, valorada por lo que será o dejará de ser; mientras que, para los jóvenes, el mundo está anclado en el presente” (Reguillo, 2011, p.25).

## Conclusiones

En las conclusiones se exponen los hallazgos más significativos de diversas, diferentes y desiguales, experiencias y expectativas, como ya se ha evidenciado antes (Morales, 2013 a, b), generadas por actores ante su participación en el proceso de incorporación al sistema escolar, en particular a la vida universitaria con enfoque intercultural. En primera instancia se presentará lo principal de la caracterización de los sentidos que los familiares, particularmente los padres de los estudiantes, manifestaron respecto al acceso y la permanencia al sistema escolar de ellos y de sus hijos. En segundo lugar se muestra lo más relevante de las rutas seguidas, configuradas, por los universitarios para ingresar y permanecer en la UVI-Huasteca. Ambos momentos, de manera transversal, nos permitirán identificar el valor dado por este grupo de actores a la escolarización; particularmente cada ciclo de vida, el primero los padres, el segundo los estudiantes. En tercer lugar, se desarrollará una reflexión con la finalidad de mostrar como las narraciones de los dos ciclos de vida permiten vislumbrar procesos de postproducción por parte de los sujetos; a partir de los cuales se transforman y (re)definen su participación en distintos ámbitos de su vida.

### **I. Sentidos que los familiares, particularmente los padres de los estudiantes, manifestaron sobre el acceso y permanencia al sistema escolar de ellos y de sus hijos**

Se parte de dar voz a lo que, para ciertos padres, significa el hecho de que sus descendientes hayan realizado una trayectoria escolar que, en algunos casos, les permitiera incluso ingresar a una universidad, cuando en su mayoría, por diferentes circunstancias, ellos no cursaron más allá de tres años de la escuela primaria. A partir de sus vivencias en la región, y en particular de sus experiencias de escolarización y de trabajo, estos padres decidieron escolarizar a sus hijos e hijas viéndose favorecida tal decisión por cuatro factores fundamentales: el incremento en el número de escuelas existentes en la región y el aumento de caminos y comunicaciones que facilitaron la emigración con el objeto de estudiar y/o trabajar; de igual manera, por la existencia de becas para los estudiantes y por la imposibilidad de contar con tierras para que todos los pobladores tuvieran acceso a vivir siendo campesinos. Es importante destacar que

aunque en algunas unidades domésticas la situación económica es precaria, éstas han “apoyado” a sus descendientes para que “al menos” tengan la primaria completa aunque esto no siempre se haya logrado. Al preguntarles a estos padres por qué han querido que sus hijos e hijas accedieran a más años de escolarización que ellos, encontramos distintas explicaciones e historias; mismas que a su vez reflejan transformaciones y (re)definiciones que han experimentado los sujetos a partir de sus rutas y trayectos escolares.

En todas las unidades domésticas en que se entrevistó a alguna madre o padre estos explicaron que en realidad ellos no obligan a que sus hijos e hijas estudien, sino que por el contrario los dejan decidir, especialmente cuando “ya están grandes, cuando son ciudadanos”, al cumplir 18 años, la mayoría de edad en México. Como se puede observar con la declaración anterior, al ingresar a la universidad, el periodo como estudiante posterior a la mayoría de edad incide en que se postergue la vida como adulto responsable de su propia unidad doméstica. Son “grandes” de edad pero aún son estudiantes y aunque no son propiamente niños, tampoco viven como adultos, por lo anterior podemos afirmar que se alarga una etapa que denominamos *juventud*, resultando con ello la aparición de jóvenes que en grupo se forman bajo un modelo intercultural. Caracterizados por aún no estar incertos en la vida laboral de manera definitiva, sino encontrarse en un periodo de preparación para ejercer como profesionistas.

Los padres entrevistados consideran que se debe apoyar a todos los descendientes, aunque en la práctica observamos que los roles tradicionales de género posicionan de manera desigual a los sujetos respecto a culminar exitosamente un trayecto formativo. Las hijas a la par de las actividades escolares y las laborales, de ejercer algún oficio, deben participar de las domésticas. Es habitual que preparen comida, laven ropa (lo cual puede implicar caminar hasta el río o arroyo más próximo), cuidan a los niños pequeños de la familia, etc. El resultado es disponer de poco tiempo para preparar sus clases y hacer sus tareas, lo cual se complica por la falta de espacios en las casas específicos para desarrollar actividades académicas. Así una madre dice respecto de sus hijas en comparación con su hijo estudiante de la UVI-Huasteca “yo les mando no algún día me van a reprochar que yo no los mandé a la escuela, que na’ más fue a uno y no, yo los mandé, pero sino quisieron allá ustedes” (EMCL).

En un caso específico, el papá fue claro en cuanto a que él apoya a todo el que quiera estudiar, pero que el hijo o hija debe de pensarlo bien “pues es un gasto”. Así, el padre nos explica cómo antes de iniciar cada grado escolar les recuerda que el siguiente será más difícil y que además de estudiar, al llegar de la escuela deben ayudar en los trabajos de la casa. Salvo en dos unidades domésticas en las que todos los descendientes han cursado hasta la educación superior, en el resto de unidades estudiadas se ha producido abandono durante la trayectoria escolar. Esto significa que no se ha generado una ruta paralela de escolarización que ayude a permanecer en la trayectoria escolar. Cabe señalar que, en el caso de las dos familias en donde todos hijos e hijas están estudiando o han concluido una licenciatura, son vecinos de la localidad de Ixhuatlán de Madero y en ambas los padres vendieron sus tierras para poder “darle” educación a su descendencia; además de ser comerciantes establecidos en el lugar. En las unidades domésticas con hijos e hijas que han desertado de la escolarización encontramos que los padres han buscado aconsejarles para que continúen estudiando, pero esto no siempre resulta y, entonces, estos dicen respetar esa decisión; aunque alcanzamos a observar la separación de más de un hijo de su unidad doméstica, pues habían dejado la escuela para formar su propia familia, sin avisarle a sus padres, los cuales generalmente volvían a tener una relación con sus hijos al momento en que estos se convertían en padres y a su vez tornaban abuelos a sus progenitores.

Los padres piensan que hablar con los hijos e hijas y aconsejarlos, es beneficioso y posibilita que estos concluyan sus estudios y no deserten, aunque al final depende de ellos. Los padres entrevistados explican que el hecho de que sus descendientes estudien implica brindarles una oportunidad más para acceder a lo que a ellos no se les permitió en el mundo laboral, “porque yo lo quise hacer y no pude y pues ahorita en lo que yo pueda metete, ahí metete” (EPRI). No obstante, son conscientes que el aprovechar estas oportunidades depende de la curiosidad y las ganas de sus hijos, más cuando ya son mayores de edad. Esto último particularmente lo señalan los padres que se describen a sí mismos como buenos estudiantes y que permanecieron más tiempo en el sistema escolar, pero que dejaron la escuela por falta de apoyo de sus padres. Este es el caso de, Verbigracia, un padre que nos narra como ciertos docentes le decían a su padre que “no los sacara”, “que lo dejara tanto a él como a su hermano”, pues ambos habían hecho un buen papel como estudiantes en el primer año del bachillerato: “dice el maestro, no, van bien los dos, haga un esfuerzo que se queden los dos son buenos elementos, porque para

estar en el curso y cumplir con lo que hemos hecho, mis respetos para ellos” (EPRI). A partir de estas experiencias, para ciertos padres el hecho de que sus descendientes deserten y/u obtengan malas calificaciones en la escuela tiene que ver con que a estos no les importa y eso les disgusta. En el caso de otros padres, la explicación se encuentra en que los hijos y/o hijas simplemente “no tienen cabeza” para la escuela.

Asimismo, para los padres es importante que sus descendientes reciban una educación “buena”, pues sumado a que los hijos “le respondan”, se requiere que la escuela y sus docentes hagan su trabajo. Por lo anterior, los padres los han enviado a otras localidades, en algunos casos no por falta de escuelas: “la mayor lo bueno que me respondió, los saque de aquí, porque aquí de plano los maestros anteriormente no trabajaban...faltaban mucho y que, iban a las reuniones... a media semana y allá se tardaban dos días y bueno, la tuve que sacar” (EPCA). También, los padres señalan que en las escuelas la figura del o la docente ya no es como la que conocieron, además de faltar son docentes que no ejercen el control sobre el/la estudiante de manera correcta y en coordinación con padres, lo cual no les agrada pues perjudica el desempeño del hijo y/o hija. Asimismo conciben como necesario que incluso en la UVI-Huasteca los docentes les expliquen acerca de las actividades de sus hijos y su desempeño escolar. Los padres más escolarizados perciben que están invirtiendo en la escolarización de sus descendientes y que requieren poder intervenir más en el tipo de prácticas docentes que ejercen los profesores de sus hijos.

Por otra parte, en general, se puede observar que son los hijos varones los que tienen más años de escolarización, pues aunque algunos padres piensan que “la mujer no está para esperar que venga un hombre y la mantenga y le resuelva los problemas, la mujer está para estudiar” (EMCI). Sin embargo, hay otros padres que piensan diferente, pues para ellos darle a las hijas educación es “tirar” el dinero. En la obtención de “papeles”, certificados escolares, está el principal fin de que sus descendientes asistan a la escuela, pues así serán “respetados” y podrán tener “conocimientos para defenderse en el mundo”. Ante el hecho de que cada vez es más difícil que con la sola educación básica o media superior se obtengan empleos, estos padres han incrementado su interés en que permanezcan más años sus hijos e hijas en el mundo escolar. Pues los “papeles” obtenidos a través de su trayecto formativo les permitirán acceder a mayores oportunidades en el mundo laboral.

Además, para ciertos padres está muy claro que si hubiesen tenido el apoyo de sus padres para seguir estudiando hubiesen podido ser docentes, como en el caso de ciertos compañeros y/o compañeras de ellos/as, a quienes al terminar la secundaria se les dio una plaza docente. Por lo anterior a estos padres les gustaría que al menos uno de sus descendientes se convirtiera en docente, como explica una informante, hija de un padre entrevistado, del cual ninguno de sus hijos mayores había accedido a la educación superior: “su idea de él era que alguien de sus hijos, pus fuera maestro o hiciera algo de su vida, ¿no?, porque pus muchos han estudiado, y sí han llegado a ser maestros, pero... ninguno de ellos” (EPBTL). La cita anterior ilustra además la percepción que en ciertos sectores se tiene de que “hacer algo de la vida”, y obtener un trabajo, se logra sólo estudiando, no porque carezcan de trabajo, sino por la remuneración escasa del mismo, nada proporcional al desgaste físico. Así, contar con “papeles” permite acceder a ciertos empleos que a ellos les negaron por carecer de estos.

Debido a las ventajas que han observado los miembros de estas unidades domésticas en la posibilidad de asistir a la escuela y obtener constancias, que ahora solicitan para acceder al mundo laboral, estos padres quieren que sus descendientes permanezcan en la escuela más tiempo. Otro motivo que ha posibilitado que los padres de algunas unidades domésticas hayan podido permitir que más hijos e hijas se escolarizaran, es la aparición de los apoyos y becas económicas que aparecieron para tal fin. No obstante, las becas y apoyos resultan insuficientes. Sin embargo, la escolarización para la mayoría de estos padres significa que sus descendientes, “puedan valerse por sí mismos”, accediendo a los certificados escolares que les posibilitan mayores oportunidades de encontrar ciertos trabajos.

A modo de resumen podemos sistematizar en los siguientes aspectos las motivaciones aportadas por los padres y madres entrevistados para apoyar la trayectoria escolar de sus hijos, los mismos nos refieren al valor que se le da a la educación de sus hijos

:

- Puedan valerse por sí mismos, especialmente cuando ellos y/o ellas ya no vivan.
- Darles una herencia.
- Sean respetados y sepan defenderse.
- Obtengan conocimientos.

- Accedan a certificados que les permitan obtener empleos, de preferencia con prestaciones como las de docentes basificados.
- Se superen a partir de acceder a un empleo que aunque “sencillo...les de para comer,...(pues)...la situación está dura, mañana no sé cómo se vaya a poner” (EPRI).
- Sean y hagan algo de su vida.
- Cumplir el sueño de sus padres, estudiar.
- “Tienen el derecho y la obligación de hacerlo” (EMCI).

## II. Rutas para ingresar y permanecer en la UVI-Huasteca

Una vez acordada por distintas autoridades –no sólo escolares– la apertura y localización de la sede Huasteca de la Universidad Veracruzana Intercultural, en el año 2005, hubo poco tiempo para divulgar la convocatoria y los objetivos de las carreras que se ofertarían, entre los habitantes vecinos del –y/o al- municipio de Ixhuatlán de Madero. No obstante, lo anterior impactó en que la difusión entre los interesados en inscribirse a la UVI, empezara a circular de manera posterior al final de ciclo de las escuelas del nivel de media superior. Por consiguiente la noticia de que se estaba convocando a aspirantes a ingresar en la primera generación de la UVI-Huasteca, la 2005-2009, se esparció por la región de diferentes maneras que, sin embargo, resultaron efectivas. Tal es así que hubo 87 aspirantes<sup>57</sup> a ingresar.

En el caso de los estudiantes de la segunda generación, la 2006-2010, la información de la convocatoria para ingresar a la UVI-Huasteca fluyó por diversos canales, más apegados a la mediación de la misma institución. Además, los estudiantes ya inscritos y sus familias resultaron una fuente extra de divulgación. El cuerpo de docentes visitó diversas instancias e instituciones para difundir la existencia de la universidad y sus programas académicos; por ejemplo las oficinas del CONAFE<sup>58</sup> y distintas escuelas del nivel medio superior de la región. Cabe señalar que, pese a la mayor difusión, en la segunda generación el número de aspirantes bajó con respecto de la primera a sólo 64<sup>59</sup>. Sin embargo, los estudiantes de la segunda generación, tuvieron mayores posibilidades de información sobre lo que era y pretendía la UVI.

Las maneras en que los estudiantes de la primera generación se enteraron de la apertura de la UVI-Huasteca fueron básicamente dos, por radio y/o porque alguna persona les

---

<sup>57</sup> Información obtenida en septiembre de 2012 del sitio electrónico de la Universidad Veracruzana, *cfr.* [http://www.uv.mx/uvi/inves/documents/UVI\\_GID\\_estudiantes.pdf](http://www.uv.mx/uvi/inves/documents/UVI_GID_estudiantes.pdf)

<sup>58</sup> Consejo Nacional del Fomento Educativo.

<sup>59</sup> Ídem

informó. Tres de los trece estudiantes de la muestra, los cuales ingresaron en la primera generación, refirieron que se enteraron por la radio: “...escuché por la radio que...aquí en Ixhuatlán estaba la universidad y digo yo no yo me voy a ir a estudiar para allá, entonces dije ahí me queda cerca digo y ya marqué por teléfono y me dijeron que las inscripciones que no estaban tan caras y ...ya después me acompañó (mi papá) a la entrevistas” (EMDRM1)<sup>60</sup>. Otros, además de la radio comentaron que se enteró de la Universidad por “...unos maestros de mi comunidad de, pues así de la difusión por radio principalmente” (EHDRTC1). Es de resaltar a los maestros de la región, de los diferentes niveles y modalidades, como una de las principales fuentes de divulgación de la apertura de la UVI-Huasteca. Éstos maestros, además de difundir entre la población a esta universidad, llevaban a las familias y sujetos que consideraban posibles aspirantes los requisitos de inscripción de la convocatoria.

Al aperturarse la Universidad Veracruzana Intercultural-Huasteca, en una región en donde antes no había existido opción alguna de educación superior financiada por el Estado, los interesados por ingresar en la primera generación no eran todos recién egresados del nivel medio superior. Tal es así que, dos estudiantes ya se encontraban en la ciudad de México, uno había ido allá para trabajar como siempre en vacaciones, mientras buscaba una escuela para estudiar Derecho, el otro recientemente había desertado de la UMSNH<sup>61</sup> y había decidido ir a buscar otra opción para estudiar. Estos estudiantes se enteraron porque “alguien” les informó a su hermano y mamá, respectivamente; a su vez estos familiares contactaron a los entonces futuros estudiantes y les dijeron que regresaran y fueran a la localidad de Ixhuatlán de Madero. Otra estudiante acababa de regresar de haber emigrado a una ciudad fronteriza por dos años, ella ya había pagado su inscripción a una universidad particular en Chicontepec de Tejeda, no obstante un día escuchó de la UVI y se dijo “no pus chance y quepa aquí ¿no?” (EMDRA1).

Por su parte, hubo entre los estudiantes que recién habían egresado del nivel escolar de media superior dos que se enteraron de la UVI por folletos, éstos al no aprobar el examen de admisión en la Universidad Veracruzana y vivir en Ixhuatlán de Madero,

---

<sup>60</sup> Con este tipo de nomenclatura hago referencia a entrevistas realizadas a estudiantes, en éstas en segundo lugar está la letra que indica el sexo, en tercer puesto se hace referencia a sus estudios en la UVI, y en cuarto lugar se señalan las letras iniciales de la localidad en que nacieron éstos.

<sup>61</sup> Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

fueron a pedir informes a las oficinas, ahí les entregaron "...un folletito donde venía viendo que íbamos a ver ¿no?, los semestres..." (EMGAIX12) y así se inscribieron. Asimismo, estudiantes que egresaron del COBAEV de Ixhuatlán de Madero refirieron que al enterarse de la apertura de la universidad ahí mismo, fueron a buscar a un "profe." a quien conocían y que vivía en esta localidad, éste les dio la información. Por último, un estudiante refirió que uno de sus tíos fue de los que al estar vinculado a un partido político, gestionaron la creación de esta Universidad, éste le aconsejó "entra ahí...(y)...dije pos bueno está bien" (EHDRCH1).

### **Situaciones de "incertidumbre" que experimentaron para lograr preinscribirse e inscribirse**

Existieron varias situaciones particulares que tuvieron algunos de estos estudiantes para llegar a Ixhuatlán, pedir informes, hacer la entrevista, preinscribirse e inscribirse. Estas situaciones las califico como generadoras de incertidumbre sobre si podrían o no ingresar a la UVI-Huasteca. Las situaciones de incertidumbre pueden ser de muy distinto tipo, provocadas por las condiciones atmosféricas, por la familia, por la reticencia del propio estudiante a continuar estudiando, etc.

Dentro de las situaciones provocadas por la familia, encontramos una estudiante que tuvo que enfrentar la negativa de su mamá para dejarla ir a estudiar: "...la tarde cuando llegó mi papá lo platicué con mi mamá y dice mi mamá dice no, no te vas ir yo no quiero que me dejes y dice tú eres mi única hija y la que tengo aquí dice y ahora te vas a ir, si yo me voy ir aunque no quieras le digo y ya después mi papá me dijo que sí" (EMDRM1). Otra situación de incertidumbre era derivada del difícil acceso a la información, especialmente para los futuros estudiantes que vivían más alejados de la localidad en donde se ubicaron las oficinas de la UVI-Huasteca; para éstos el acceso a los requisitos de preinscripción no fue fácil. Asimismo, los externos al municipio, no había escuchado hablar de Ixhuatlán de Madero, ni sabían donde se ubicaba; además, cuando llegaron no esperaban que hubiese una universidad en ese lugar: "...ya llegamos acá, con que nosotros pensábamos que bueno como conocíamos nosotros muchos lugares pesábamos que era una ciudad no sé, así pensábamos y le dije a mi hermano ya vámonos y luego me dice no pues ahora ya qué, estamos acá hay que preguntar" (EHDREA1).

La gran mayoría de los y las aspirantes a estudiantes de la primera generación, aunado a la experiencia del traslado para preinscribirse e inscribirse, se topaban al llegar al municipio de Ixhuatlán, con que al ser temporada de lluvias, los ríos crecían y desbordaban el vado<sup>62</sup> que cruzaba el río Vinazco, el cual se encuentra antes de llegar a la localidad en que se ubica la UVI-Huasteca. Lo anterior volvió a ocurrir cuando fueron las preinscripciones e inscripciones de las generaciones segunda y tercera, no así de las siguientes, pues para el 2007 se construyó un puente. Derivado de esto, a una estudiante de la primera generación, procedente de una localidad del municipio de Chicontepec, le entregaron la información de los requisitos de preinscripción y los formatos que debía llenar sin atravesar el río, pues era imposible; cuando ella intentó regresar, ya con los documentos necesarios para formalizar su preinscripción, seguía sin haber paso hacia la localidad de Ixhuatlán de Madero; esta situación provocó que: “...estaba así feo el tiempo y vine como cinco veces y ... mi mamá dice no pues ya, pues muchas veces y ya se había desesperado porque ya había gastado más pasajes, y dice no pues ya has ido muchas veces si quieren nada más una vez, y ya que le digo pero es nueva má, que le digo imagínate es nueva y muchos que se van a querer meter...” (EMGAP1). Fue el hermano de la estudiante quien medio para que ella se volviera a trasladar y se inscribiera.

Sumado a las dificultades para atravesar el río, el hecho de tener que realizar una serie de gastos, sin contar con el dinero y con la seguridad de que los aceptarían, les generaba incertidumbre sobre su ingreso. Pues, debían realizar gastos derivados de sus traslados a Ixhuatlán de Madero; asimismo debían trasladarse a poblados con más servicios, tales como Álamo, Chicontepec o Tantoyuca, para tomarse fotografías. Por otra parte, los recién egresados del bachillerato debieron solicitar de manera urgente sus certificados de este nivel, y éste no siempre fue sencillo de obtener:

en el último día me parece que fueron ya las inscripciones y todo lo de los libros y vine pero ya muy tarde porque el maestro de ahí del TEBA tenía mis papeles y él estaba aquí (en Ixhuatlán) y yo estaba allá (en otra localidad), entonces eso me hizo retardar, retardó para que yo me pueda venir para acá y llegué todo cansado, quizá con nervios también, yo pensaba que no iba a encontrar a nadie pero sí todavía los encontré (al personal de la UVI) a las cinco de la tarde (EHGAR1)

---

<sup>62</sup> En este caso denomino como vado a un puente que era insuficiente en época de lluvias para atravesar de manera segura, caminando o en auto, el río Vinazco a la altura de la localidad de Oxitempa, y que permitiera trasladarse a la cabecera municipal de Ixhuatlán de Madero, si se venía procedente de los municipios vecinos, tales como Tlachichilco, Benito Juárez, Chicontepec, Álamo-Temapache e incluso de algunas localidades del mismo Ixhuatlán de Madero (Llano de Enmedio, Colatlán, etc.) como era el caso de muchos aspirantes a ingresar a la UVI.

Otras situaciones de incertidumbre para los estudiantes de la primera generación consistieron en un cambio de planes, a partir de la posibilidad de estudiar en la UVI-Huasteca. Por ejemplo, una estudiante dejó perder su inscripción a una universidad de financiamiento privado, ubicada en Chicontepec de Tejeda. Otra estudiante renunció a CONAFE, esta decisión se debía a que su hermano la apoyaría económicamente con sus estudios en la UVI, pues al renunciar perdió la beca que obtendría de haber continuado con su labor en CONAFE.

Por último, dos factores más de incertidumbre los generó el hecho de que algunos estudiantes no querían estudiar y, además, no sabían si confiar en la validez de los estudios en la UVI; por lo mismo, no confiaban en que el personal de esta institución les devolviera sus certificados, los cuales son particularmente importantes para éstos, pues no es sencillo volver a obtenerlos y son la evidencia de una trayectoria escolar, en un ambiente en donde pocas personas tienen una.

Posterior al proceso de preinscripciones y entrevistas, la institución anunció a los aspirantes aceptados, los nombres de quienes podrían inscribirse. Pese a la resistencia de algunos, como un estudiante que no quiso dejar sus papeles originales y otros que no estaba seguros de lo que iba a pasar con ellos al ingresar a esta universidad, se inscribieron 71 estudiantes. Para algunos su inscripción se debió a que les convenía estudiar en la UVI porque era la escuela más cercana y barata: “no salí muy convencido pero eh a final de cuentas, creo que quince días después me dijeron que yo eh pues había pasado ¿no?, y pus pensé que me convenía la universidad de aquí que estaba mucho más cerca no y pus decidí entrar” (EHDRTC1).

Del total de entrevistados, cuatro estudiantes ingresaron en la segunda generación. Éstos tuvieron más fácilmente acceso a la información sobre los requisitos que requerirían para preinscribirse a la UVI-Huasteca. Por esto, en el caso de ellos no hay situaciones de incertidumbre del mismo tipo a las experimentadas por los de la primera; incluso el hecho de que el río creciera e inundara el vado no resultó tan relevante para llegar a preinscribirse, pues con tiempo previo sabían las fechas y los requisitos. Incluso, al contrario de los estudiantes de la primera generación, los de la segunda generación contaron con información parcial sobre el perfil del profesional que tenían las carreras

que podían estudiar en la UVI. Así, una estudiante se informó de la Universidad al regresar a su localidad después de haber estado en la UMSNH, a ella una amiga con la que había estudiado la secundaria y el bachillerato, y que había ingresado a la UVI con la primera generación, le contó de esta universidad. A otra estudiante, que había intentado obtener la beca de CONAFE y había regresado sin lograrlo a su comunidad, su hermana que ya estaba inscrita y su papá que asistía a las reuniones de la escuela, la informaron. A otro estudiante, que había interrumpido sus estudios universitarios en Xalapa, se enteró de la UVI pues estaba en CONAFE cuando el personal de la UVI fue a informar sobre las carreras que ofrecían. Sólo un estudiante de estos cuatro era recién egresado del bachillerato en el 2006, éste se enteró de la UVI pues él y su familia vivían ahí en Ixhuatlán de Madero.

Además, de la importancia que revisten para la configuración de este tipo de estudiantes universitarios de los medios rural e indígena, las maneras en que se enteraron de la apertura de la institución en que estudiarían, es de destacar el hecho de que una vez que llevaron a cabo el proceso de preinscripción e inscripción, decidieron ir a clases y ahí formarse como: Licenciados en Gestión y Animación Intercultural (GAI) o Licenciados en Desarrollo Regional Sustentable (DRS). Cabe señalar que, únicamente las dos primeras generaciones que ingresaron a la UVI-Huasteca creyendo que egresarían de alguna de estas dos licenciaturas, sin embargo ninguna lo hizo así y desde la primera generación todos los egresados lo han hecho con el título de Licenciados en Gestión Intercultural para el Desarrollo (GID). Ahora bien, es necesario dar un paso más e identificar lo que los estudiantes justifican como sus motivos para ingresar, lo cual será el tema del siguiente subapartado.

### **Motivos de ingreso**

Al aparecer en escena la UVI-Huasteca se generó para la mayoría de sus futuros estudiantes una posibilidad para ingresar a la educación superior. Lo anterior, entre otras situaciones, debido a la escases de recursos económicos con los que cuenta la familia y el estudiante, al haber podido obtener ficha para realizar el examen de admisión en otra institución, a haber aprobado el examen de admisión, a tener permiso de los padres para emigrar y de ser así de contar con familiares que los acojan en el lugar en que estudiarán. No obstante las situaciones antes descritas, los motivos de ingreso a la UVI-

Huasteca narrados por sus estudiantes son más complejos. A continuación se exponen las narrativas de por qué y para qué ingresaron los diecisiete estudiantes entrevistados; incluso, como se podrá observar, los motivos por los que ingresaron los que no tenían confianza en la institución y los que estaba sin ganas de continuar estudiando. Como se podrá identificar en las narrativas de los motivos de incorporación a esta universidad, existen tácticas<sup>63</sup> desplegadas por los estudiantes para revertir la negativa familiar a su acceso y/o para conseguir apoyo y seguir estudiando. Asimismo, se evidenciará que en algunos casos el apoyar a un hijo o hija para que estudiará, sirvió como estrategia de la familia para evitar (o postergar) que éste emigrara, tal como lo habían hecho ya otros hijos y/o hijas.

Para empezar, las narrativas se pueden agrupar entre las de los que manifiestan no haber tenido otra opción y los que hubiesen podido tener otras pero que se quedaron ahí. Otro orden posible es entre los que querían estudiar y lo que ya no querían. Asimismo, es posible distinguir entre los que quieren estudiar para generarse un futuro para ellos y los que piensan en que el futuro laboral les servirá para apoyar a su comunidad. También es posible pensar entre los que quieren apoyar a la unidad doméstica de la que provienen a partir de obtener un empleo como licenciados y los que piensan que el tener un trabajo les servirá a ellos y a su familia futura. Antes bien, en todas las narrativas se vislumbra el interés de que el estudiar sirva para obtener empleo, un empleo que entre otras cosas los aleje de los trabajos “pesados” que han observado existen en sus comunidades y realizan sus familias.

En general en todas las entrevistas se identifica el interés de los estudiantes por acceder a la educación superior por su rechazo a los trabajos que consideran difíciles y pesados, “se maltrata uno físicamente *entons* casi no me ha gustado y por otra parte no puedo trabajar en el campo porque yo me enfermo” (EHGAR1). Al igual que el trabajo de campesino, el de albañil y el de empleada doméstica son rechazados por el desgaste físico “...son empleos como que no sé mal remunerados son bastante pesados, largos, como que aquí lo que es en Ixhuatlán casi no, no pagan horas extras” (EHDRL1). Estos estudiantes consideran que sin estudios de educación superior terminarían

---

<sup>63</sup> Los conceptos de tácticas y estrategias aquí utilizados son retomados de lo planteado por Michel De Certeau, en el libro “La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer”. Así, en analogía, las tácticas son “...frases imprevisibles en un lugar ordenado por las técnicas organizadoras de sistemas” (p. 40), o bien, ordenado por las estrategias.

trabajando en empleos mal pagados, tal como otros miembros de su familia; lo anterior les sirve de motivo para buscar un espacio en alguna universidad e intentar no tener los trabajos de sus padres o que ellos ya han ejercido. Incluso, en el caso de algunos que han emigrado y reflexionan sobre las condiciones de vida que se experimentan al emigrar sin contar con estudios, se convierte esta experiencia en un factor que los lleva a querer estudiar una carrera.

Además de la motivación anterior, el hecho de que a algunos nos los dejaran emigrar y sus familias no tuvieran suficientes recursos económicos, los llevó a considerar a la UVI-Huasteca como su única oportunidad para acceder a la educación superior y continuar estudiando: "...tenía esas ganas de estudiar y hasta no me importó de que se trataba..." (EMGAP1). A lo anterior se suma que escucharon que: "...era para indígenas que pues nos facilitaba el fácil acceso a estudiar y de salir adelante..." (EHDRTC1). En el caso de todos, incluso los que hubieran podido presentar exámenes de admisión en otras instituciones o de los que hubieran podido empezar a pagar colegiaturas en alguna universidad de financiamiento privado, el estudiar en la UVI-Huasteca significó quedarse en la región y permanecer cerca de su familia. Como beneficios extra, los estudiantes observaban que era una institución de financiamiento público, que ofrecía dos carreras, y que era parte de la Universidad Veracruzana, a la cual muchos no hubieran podido acceder de otra manera.

El hecho de que ingresaran a una universidad pública y cercana a las localidades en las que vivían sus familias implicaba menos gastos. Dado que era de un precio menor la inscripción, no había que pagar colegiaturas y aunque tuviesen que viajar todos los días de sus comunidades a recibir clases en Ixhuatlán o vivir ahí en el poblado, les resultaba un gasto factible y una oportunidad para estudiar. Además, porque estiman que vivir en la región es más barato. Por ejemplo, un estudiante que había intentado estudiar en Morelia narra: "...la idea que tenemos nosotros es de que aquí en rancho la vida es más, es más fácil y sí es cierto, porque pues este cuando me vine yo sabía que iba carecer de muchas cosas, que iba, que tener que hacer, retomar y hacer otras cosas que yo ya sabía hacer y aún así pues me vine porque no es muy caro y mi mamá así alcanzaba a cubrir esos gastos" (EHGACB1). Asimismo, para varios entrevistados, particularmente a los que no dejaron emigrar, el hecho de que la universidad estuviera "ahí", implicó que no tuvieran que irse e ingresaron porque: "...entré para estar con mis padres y estudiar a la

vez, poder sacar una carrera, sin quedarme nada más viendo a los demás...” (EHGAIX2).

Para algunos de estos estudiantes ingresar a la UVI-Huasteca se debió a que, cuando se abrió y supieron de su posible inclusión en ésta, ya habían sido rechazados de otras instituciones y/o no hubieran podido ingresar a otra escuela por los gastos. Por ello cuando supieron de esta posibilidad algunos manifiestan que se “entusiasmaron” y fueron a realizar el proceso de preinscripción, unos de éstos sin interés por estudiar carrera alguna, o bien por las carreras que ahí se ofrecían. Sin embargo, era una oportunidad que ellos iban a “probar”, ya sea por su propio interés o por el de sus padres u otros miembros de su familia. Así, un estudiante describe que él no tenía interés en estudiar nada después de egresar del bachillerato, al vivir cerca de Ixhuatlán se enteró de la UVI, se preinscribió, fue aceptado y decidió ingresar, “para ver qué onda con la escuela” (EHDRO1). De la muestra, también una estudiante manifestó que ella no quería ya estudiar, pero que su familia le había dicho que debía aprovechar la oportunidad: “...me quería quedar ahí o quería ir a trabajar a México...pero pues no me dejó mi papá, mi hermana y un hermano que está allá, ya que ellos no tuvieron la oportunidad pues yo aprovechara...” (EMGATL1). Como se puede observar, estas últimas narrativas nos refieren que, aunque ingresaron, no todos los estudiantes lo hicieron por su propio interés.

Asimismo, en las narraciones se encuentran diferentes variedades de motivos de ingreso, algunos expresaron su deseo de, a partir de sus estudios, apoyar y beneficiar a su comunidad; otros buscan con sus estudios mejorar ellos como personas y profesionistas. Aunque, se debe aclarar que, el mejorar su vida también implica en, al menos cuatro narrativas, retribuir a su familia. Pues, ingresan proyectando que al egresar podrán tener “buenos” trabajos y salarios, para apoyar a sus padres y hermanos: “...es una manera de que salga adelante que pueda apoyar a mi familia, a mis hermanos principalmente...” (EHDRCH1).

Además, del apoyo a su familia ingresaron porque, al igual que sus padres, piensan que el estudiar una carrera les permitiría contar con una forma de “valerse por sí mismo”, “defenderse”, “no depender”. Lo anterior, debido a que su principal interés por ingresar es precisamente proyectarse accediendo al mercado laboral de manera fácil y

adquiriendo un “buen” salario. La idea de que la UVI-Huasteca y las carreras que ahí se ofertaban resultaba una ventaja para acceder al mercado laboral está en relación con que cuando pidieron informes, el personal de la institución expresó “que eran carreras no saturadas”. Estos argumentos particularmente se encuentran en las narrativas de los estudiantes de la segunda generación:

...cuando son carreras no muy saturadas, cuando puedes trabajar en algo que no está muy saturado, porque vas a escoger una carrera que está muy saturada después no hay trabajo, hay muchas personas que estudian algo y andan trabajando de lo que no estudiaron, por ejemplo hay taxistas que estudiaron sistemas computacionales, por ejemplo o ingenierías y andan trabajando de lo que no son, de taxistas o así, a la vez te digo sí hay, sí hay posibilidades de eso y a veces no (EHGAIX2).

En cuanto a la primera generación, el ingreso a la UVI-Huasteca también tiene que ver con el proyectar la posibilidad de acceder fácilmente a “buenos” trabajos. Lo anterior derivado de que consideraban que al egresar el Estado les otorgaría empleos a todos. Por ejemplo, un estudiante decidió permanecer en la UVI, aunque en realidad hubiera querido ir a estudiar en la ciudad, pues le decían que al egresar tendría trabajo: “...todos los comentarios que recibía por parte de aquí del personal y por otras personas de, no, que vas a salir luego con trabajo, entons eso como que ya me habían dado consuelo de decir, no pos me quedo aquí no hay bronca...” (EHGAIX1). Incluso en varias pláticas con padres de familias, éstos me comentaban que cuando les habían presentado la licenciatura, alguien, una autoridad que no podían identificar, les había dicho que sus hijos entraran a la UVI, pues al egresar tendrían trabajo. Aunque en el caso de la mayoría de los estudiantes con los que platiqué, entendían que era una confusión eso de que saldrían y les darían un empleo y reconocían que ellos tendrían que buscarlo; sin embargo, muchos mantenían esa esperanza de salir ya empleados por alguna institución, por sus perfiles profesionales. Es factible suponer que la confusión, en parte, se debiera a la forma en que los padres observaron que sus compañeros que ingresaron a la secundaria fueron contratados como docentes de preescolar o primaria.

Pues por lo laboral, más que nada cuando tal vez por eso del teléfono descompuesto, luego le dan a uno una información y la pasan, no pues le entras y la primera generación tiene todo el apoyo ¿no? ya van a salir con trabajo y pues vine con esa idea, estar bien parado ahí pero pus con esto mismo del trabajo que se fue realizando durante el mismo proceso uno se va a ir adaptando a las situaciones sin querer queriendo uno mismo va amarrando con alguna empresa o algo (EHDRCH1)

Es posible que esta confusión sea una de las circunstancias que generó más aspirantes e inscritos en la primera generación, pues sería sólo a los primeros a los que se les

“beneficiaría” con empleo al egresar. Aunque como se vio, la confusión en los de segundo semestre derivó hacia la condición de vincular que las carreras fueran “nuevas”, con que por lo mismo no estaría “saturado” el mercado laboral de sus profesionistas y fácilmente obtendrían empleo. A lo anterior se agrega que, ingresaron porque el rol profesional que entendían desempeñarían, sólo ellos lo podrían realizar, pues implicaba la revaloración de lo propio y: “...elegí entrar aquí porque se están rescatando, bueno no rescatando nada más, bueno sí rescatar las tradiciones que ya se están perdiendo y también porque este estamos aprendiendo todo lo que nosotros tenemos y que no sabemos valorar” (EMGAIX2). Aunado a lo anterior, los estudiantes decidieron ingresar pues observaban que las carreras les proporcionarían conocimientos de su interés, los cuales querían incrementar. Además, consideraron que algunos contenidos que abordarían en las carreras estaban relacionados con profesiones que a ellos les interesaban y de las cuales tenían referentes, como: Derecho, Economía, Ecología, Ciencias de la Comunicación, Antropología, etc.

Si bien el ingreso de los y las estudiantes de la primera y la segunda generación de la UVI-Huasteca se debió, en general, a su deseo de cursar la educación superior, independientemente de los programas académicos que esta institución ofrecía; pues las carreras no eran las que ellos hubiesen elegido, de poder hacerlo. Así, se puede sintetizar los motivos de ingreso del estudiantado pionero a esta institución: 1) ser su única oportunidad, 2) la ubicación en la región de esta escuela, 3) ser una institución de financiamiento público, por ende, más barata, 4) ofertar carreras para favorecer el desarrollo de las comunidades, 5) porque sus papás los presionaron, 6) para probar lo que era estar en una universidad, 7) para incrementar sus conocimientos, y 8) obtener más fácilmente empleo “bien” remunerado y apoyar a su familia.

### **III) Reflexión para recuperar la discusión teórica**

El intersticio (UVI-Huasteca) posibilita nuevas configuraciones sociales, desde un contexto tempo-espacial particular; en el cual, la escolarización –acceso a la educación formal- se ha incrementado. Propiciando y propiciado por la configuración de “rutas” por parte de los sujetos para ingresar y permanecer en el trayecto escolar, más allá de un grado o nivel. Para el estudio de estas rutas se parte de observar la transmisión-adquisición de cultura que se gesta de manera configurativa y potsfigurativa, desencadenando procesos de postproducción específicos. A través de la categoría

“rutas” se puede observar la aceptación y/o utilización de la estrategia -la institución universitaria-, desde la generación de tácticas, maneras particulares de transitar/usar ésta, con la intención de los sujetos de lograr la finalidad de “ser alguien”, al obtener certificados.

Se requiere reflexionar sobre los significados que estas rutas tienen para integrar éstas al desarrollo y consolidación de la función de las instituciones escolares universitarias, para fortalecer la co-responsabilidad del estudiantado por su proceso de aprendizaje.

Pues, como señala De Garay:

Es impostergable que los profesores y los jóvenes universitarios construyan y tiendan puentes entre ambientes de socialización múltiples y diversos. Es urgente que los miembros de la comunidad universitaria aprendan e identifiquen los diferentes ambientes en los que se mueven, es una de las formas de tejer redes de sentidos que brinden a los estudiantes, a los académicos y al proceso formativo, identidad y permanencia en los diferentes momentos y espacios en los que transcurre la vida y se desarrolla nuestra labor educativa (2008, 221).

Como se describió en el capítulo 2, las Universidades Interculturales aparecen para atender desde sus necesidades culturales y sociales a los sujetos pertenecientes a los diversos grupos indígenas del país. Esto porque estos sujetos difícilmente han accedido a las instituciones de educación superior y su entorno social sigue generalmente signado por la pobreza material de sus integrantes. A partir de lo anterior, y de que al Estado le ha resultado más sencillo democratizarse aperturando estas escuelas que distribuyendo los recursos materiales para ser administrados por las propias comunidades, se encargó en el caso de Veracruz a la universidad la responsabilidad de generar oportunidades de formación profesional pertinente a las necesidades de regiones con una presencia elevada de población adscrita como indígena. No obstante, la creación de las cuatro sedes de la Universidad Veracruzana Intercultural se observa que el número de estudiantes indígenas aún es moderado. Pues, el Estado ha normado que para ingresar a la UVI se requiere contar con un certificado de bachillerato, lo cual implica haber accedido al sistema escolar y permanecido en el mismo hasta concluir la educación media superior, esto alrededor de los 18 años.

Poseer un certificado de educación del nivel de media superior implica poseer un nivel mínimo de conocimientos y pautas marcado por las curriculas de los niveles de educación básica y media superior. Asimismo, haber interiorizado el valor de éstas, incluso interiorizado la disposición corporal para el trabajo escolar. Aún con la diversidad de expresiones que tienen las escuelas del sistema escolar mexicano, es un

hecho que están creadas por un modelo institucional. El Estado instrumentaliza estos dispositivos que buscan moldear la diversidad desde la edad en que se accede al preescolar. Sin embargo, no siempre logra sus objetivos, pues los sujetos los sujetos y sus familias despliegan su capacidad para evadir, (re)convertir, transformar; generando tácticas que a su vez permiten la subsistencia de la diversidad cultural que las sustenta.

El sistema escolar y su proyecto instrumental, en el caso de la Huasteca, se manifiesta de manera particular a través de la Universidad Veracruzana Intercultural. Aún con el enfoque intercultural como preámbulo de apertura y una fuerte carga en la vinculación comunitaria a través de actividades de investigación, como mencioné antes sólo acepta a egresados con certificado de la educación media superior. Asimismo, podemos observar como la universidad regulariza y estandariza el número de años que se debe permanecer en formación, el acceso al sistema de control escolar, con su propia nomenclatura y organización ajena a las sedes y cercana a la fuente de la que emana el diseño curricular, con su denominación de las carreras, de asignaturas, números de créditos y desarrollo de programas de estudio, que incluyen la forma de acreditar. Reitero, aún cuando hay particularidades que hacen a este modelo educativo un modelo diferente, lo cierto es que cuenta con señales inequívocas que caracterizan a las instituciones del sistema escolar mexicano, como las mencionadas en este mismo párrafo.

Ahora bien tanto los padres de familia, los estudiantes y sus comunidades de origen coinciden con objetivos de la universidad como estrategia. Tal es el caso de pensar el trayecto por la institución como una forma de obtener prestigio, al resultar una plataforma para empoderar líderes locales; los cuales poseen un mayor poder de interlocución con agencias gubernamentales, organizaciones sociales y asociaciones civiles, así como con agentes con los que sin un título universitario suelen tener una relación desigual de poder, posibilitando esto una cultura postfigurativa. Para las comunidades es importante contar con jóvenes con cierto grado de estudios que puedan aportar sus experiencias cuando deben relacionarse con actores externos o interactuar con situaciones y saberes provenientes de otras tradiciones culturales, como es el uso actual de productos de las tecnologías de la información y la comunicación. En particular los estudiantes coinciden con los objetivos de la universidad en desear legitimarse como licenciados con el reconocimiento de su grupo, e igualmente

coinciden en identificarse como potenciales o actuales líderes locales y agentes que intermedien a favor de la comunidad.

Sin embargo, en otros casos hay una divergencia entre los propósitos del sistema escolar universitario intercultural y sus usuarios: los jóvenes buscan posibilidades de emigrar a través del estudio, abandonar el trabajo productivo rural y localizarse en trabajos asalariados cualificados, incrementar su capacidad de consumo de bienes y servicios no sustentables, abandonar la responsabilidad de miembro de alguna unidad doméstica. Los padres ven en la universidad un espacio para retener a algunos miembros de la familia para que no emigren, dar una oportunidad a aquellos miembros de la familia que no podrán heredar tierras, así como de empoderar a las hijas en algunos casos y dejar así el modelo tradicional de familia.

Para los estudiantes el ingresar y permanecer en la Universidad se transforma en una manera de escapar del control paterno, en la mayoría de los casos emigrando (dentro de la región) y abandonando o delegando temporalmente las actividades agropecuarias o trabajos físicamente pesados que la comunidad y la familia les asignan; así como en la apertura de nuevas posibilidades para experimentar el noviazgo, incluso con actores como son los docentes, por ende promoviendo una mayor variedad de prospectos para seleccionar como pareja antes del matrimonio y con ello postergando la maternidad. De igual manera, el trayecto por la Universidad favorece el aprender conviviendo con jóvenes de la misma generación, esto es una cultura configurativa a la par que interétnica, en donde se experimenta postproduciendo el uso de tecnologías como el celular y la computadora.

La etnografía nos relata las maneras en que los sujetos resignifican y dan nuevos sentidos a las prácticas de la institución a partir de su experiencia cotidiana, de su manera de enfrentar o resistir los desafíos que les presentan el continuar en la misma, o el mismo echo de que ésta no ofrece las carreras que eran de su interés. Así la universidad ofrece un espacio recreativo y de ocio que escapa del control parental y la comunidad, que a su vez los acerca a la cultura planetaria juvenil, siendo mayores de edad, lo que lleva a las comunidades y el rol que les asignan a transformarse. Un ejemplo concreto lo observamos en el echo de no saber si cobrarles como “estudiantes” o como “ciudadanos” el transporte para llegar a sus comunidades. Aunque la institución,

así como todas las universidades interculturales del país, fue concebida pensando en frenar la migración, los jóvenes buscan salir de sus comunidades para acceder a otras formas de vida y con ellos resignifican su rol de hijos, esto al escapar de la vigilancia parental, pero aún seguir dependiendo de la unidad doméstica de sus padres, aunque esto sea sólo simbólicamente.

Ahora bien, los sujetos que dan vida a esta etnografía despliegan distintas formas de postproducción de acuerdo a la diferencia con que son integrados, la desigualdad con que participan, la desconexión que los conecta con el sistema universitario, su rol e identidad comunitaria y familiar. Así observamos desigual acceso a la tierra a partir de los variados conflictos e historias de distribución de la misma. Deseos de revertir su desigual participación en la toma de decisiones de orden administrativo legal en sus comunidades, esto a partir de participación en la vida político electoral como personas legitimadas a partir de su acceso a una licenciatura. Desigual participación para producir su identidad en función de la desigualdad de género existente, que en muchos casos limita el acceso de las mujeres en las escuelas como estudiantes, por la expectativa de que al casarse las mujeres no entrarán al mercado laboral y resultando un gasto innecesario. O por el contrario, invirtiendo en que las mujeres accedan a la universidad pues ellas no heredarán la tierra, ni (de existir la opción) heredar el trabajo como maestro de educación básica.

En cuanto a la diferente integración, ésta puede ser al proyecto del dispositivo escolar, de la cultura parental o bien de la cultura juvenil. La etnografía devela que para algunos actores resulta relevante la lucha política o la reivindicación étnica, mientras para otros tiene mayor peso el ascenso social a través de instituciones del estado o ajenas a la comunidad. Así es diferente la significación dada al acceso a la Universidad en cuanto a si sirve para la obtención de prestigio y el abandono del trabajo en el campo, esto con la paradoja de que el prestigio social en muchos casos los puede eximir del trabajo en el campo e insertar en la vida institucional, pero participando de la vida en la comunidad. De igual manera los estudiantes y sus familias están integrados de diferente manera a la historia regional, esto dependiendo de las particulares de configuración identitaria y de acceso desigual a recursos de cada comunidad en la región: pe. Ixhuatlàn como cabecera municipal dominante con familias aparentemente dominantes; comunidades con conflictos y rupturas internas como Puyecaco; familias con tradición como líderes

espirituales, curanderos, músicos; actores líderes políticos que reivindican la comunidad y lo étnico frente al Estado nación; diferencias étnicas entre comunidades que generan conflictos interétnicos, incluso una tradición de diferencia por clase de edad que llevo a una revuelta de jóvenes campesinos en oposición a sus padres por el acceso a los recursos de la tierra.

La conexión desconectada la observamos en el flujo constante de extracción de riqueza hacia el exterior sin que eso signifique una redistribución equitativa entre todos los habitantes de la región. Tal es el caso de algunas familias ganaderas de Ixhuatlán de Madero y alrededores con posibilidad de conectarse con otras regiones y ciudades, antaño en avioneta, en la actualidad en autos particulares y con dinero para el pago de gasolina que independientemente de la falta de caminos asfaltados les permiten salir al médico, a realizar comprar, a vender mercancías, a visitar a los miembros de las familias que han emigrado, etc. En contraste con los habitantes que carecen de autos particulares, mismos que se rigen por los horarios, precios y maneras del transporte público; lo cual incluso puede generar la diferencia entre vivir y morir al lograr llegar a algún lugar con la infraestructura suficiente para revertir las complicaciones por ejemplo de un parto.

La diversidad intergrupal la apreciamos en gustos o disposiciones individuales de los estudiantes expresados en el acceso a objetos de la cultura juvenil planetaria, tal es el caso de: el consumo de cierto tipo de ropa, dispositivos tecnológicos, música, ocio, comunicación. Los sujetos observados para las fotos oficiales les pedían a sus abuelas ropa tradicional, pero en general vestían sin particularidad étnica alguna. Asimismo, existe la facilidad o dificultad para la comprensión de los contenidos revisados en la universidad, expresada en una diversidad de desarrollo de las tareas académicas básicas, sin que esto esté relacionado necesariamente con su nivel de compromiso con los objetivos institucionales o comunitarios, facilidad para relacionarse con otros actores al interior de la comunidad estudiantil, problemas de depresión por familia lejanía noviazgo, falta de dinero, amistades, conflictos al interior de la universidad, enfermedad.

Como ya se señaló antes (Morales, 2013b), se vuelve urgente la tarea de realizar estudios etnográficos que provean de información acerca de sentidos y motivos que

llevan a ciertos actores a interesarse en estudiar o en que sus hijas e hijos estudien. Lo anterior, proveerá a otros actores del sistema escolar, y de la sociedad en su conjunto, de información específica de contextos en que se realiza la acción formativa, y que, por lo mismo, los tomadores de decisión política, deben integrar a su visión y práctica. Pensar actualmente el sistema escolar como homogéneo resultaría anacrónico e incrementaría la desigualdad que se experimenta en ciertos entornos, en donde la Escuela debería tener un papel protagónico para desarrollar sociedades del conocimiento con, y en, equidad. El análisis de los datos me permite proponer como imprescindibles dos tareas al sistema escolar veracruzano. Por una parte, buscar revertir la idea de que el transitar por la escuela convierte a cualquier sujeto “en alguien”, pues especialmente en el contexto estudiado la deserción escolar lleva a concebir que quienes no pudieron permanecer en el sistema escolar son nadie. Por otra parte, es urgente iniciar una reflexión sobre hasta qué punto, para ciertos actores, la escolarización se concibe como un trámite, por medio del cual se obtiene únicamente un “papel” o certificado. Esta reflexión deberá ir acompañada de una comprensión de las circunstancias de discriminación, desigualdad y exclusión experimentadas en ciertos contextos, en donde la generalidad de sujetos está interesada en acceder a empleos mejor remunerados, para lograr un acenso social, vía su escolarización. Sin embargo, se debe buscar re-configurar/ampliar la percepción de la función de la Escuela, más allá de los certificados que expide; a partir de, consolidarla como transmisora, productora y distribuidora de saberes útiles y pertinentes, culturalmente hablando, para generar una responsabilidad efectiva de cada miembro de las comunidades en que se inserta.

No obstante, el racismo sigue permeando en nuestra sociedad y las condiciones que ellos viven son particularmente adversas, por lo que la política pública de creación de universidades y licenciaturas actual debería poner especial atención en identificar los intereses y motivos de los actores, desde sus circunstancias, para acceder y elegir alguna carrera; pues ante los bajos índices de sujetos de los medios rurales e indígenas que logran ingresar a alguna universidad, se vuelve imperioso el identificar lo que lleva a algunos a invertir en ingresar y permanecer en una trayectoria escolar. Así, a partir de este estudio se espera contribuir a ampliar las oportunidades de los diversos, desiguales y diferentes universitarios mexicanos para acceder y concluir una etapa escolar profesionalizante, e insertarse en una vida laboral desde sus particularidades y necesidades.



# **ANEXOS**

## Guía de entrevista a estudiantes

### A. Cabeza del protocolo de entrevista

- 1.- Nombre de la persona entrevistada (sin apellidos)
- 2.- Edad
- 3.- Licenciatura
- 4.- Lugar en que radica su familia
- 5.- Lugar en que estudia
- 6.- Fecha, hora y duración de la entrevista
- 7.- Lugar y contexto de la entrevista
- 8.- Situación y transcurso de la entrevista
- 9.- Métodos utilizado para la entrevista

### B. Cuerpo del protocolo

1 De dónde son tus papás, a qué se dedican, han migrado

2 ¿Cómo consideras el nivel de vida que tienen tus papás?

- 1.1 En lo laboral
- 1.2 En el nivel de instrucción escolar
- 1.2 En lo económico
- 1.3 En lo familiar

3. ¿Sabes a qué edad se independizaron tus padres de la casa de tus abuelos?, ¿a qué edad se casaron?, ¿a qué edad comenzaron a trabajar? y ¿sabes si les gusta su empleo?

4¿qué piensas al comparar tu vida con la de tus padres? ¿piensas que es comparable? ¿por qué?

5¿Cuándo egresaste del bachillerato que fue lo que pensaste en hacer?, ¿a qué te ibas a dedicar?, ¿pensaste en migrar?, ¿por qué? ¿tus papás (familia) estaban de acuerdo con lo que tu querías hacer?

6¿Qué representa para ti estudiar la universidad?

7¿Por qué elegiste estudiar en esta escuela?

- a)personal
- b)laboral
- c) social

8¿Por qué elegiste esta carrera?, ¿Para qué te sirve estudiar esta licenciatura?

9¿Sabes a qué te puedes dedicar? ¿Es lo mismo que a lo que te quieres dedicar?

10¿Conoces a personas que se dediquen a trabajar en lo que a ti te interesa?

11¿Cómo viven?, ¿te gustaría vivir así?, ¿por qué?

11. ¿Qué te imaginas de tu futuro como profesionalista?, ¿lo crees realizable?, ¿por qué? ¿qué te gustaría?

12. ¿Lo que has llevado en la escuela te ayuda a imaginar lo anterior, o ya te imaginabas así antes de empezar a estudiar?

13. ¿Crees que los jóvenes universitarios pueden promover una mejora en la calidad de vida? (Sí la respuesta es afirmativa decir ¿cómo?, por qué) ¿y otros jóvenes sin estudios superiores?

14. ¿cómo eliges a tus amigos?

15. ¿Con tus amigos de qué hablas? ¿de la escuela?, ¿de lo que quieren hacer y ser al egresar?

16. Cuando sales con tus amigos ¿qué lugares frecuentas? y ¿en qué horario acostumbran reunirse?

17. Tú familia (padres en especial) ¿qué opinan de tus amigos?

18. ¿Qué piensas de lo que tu familia expresa de tus amigos?

19. ¿qué opina tu familia de que estés estudiando?

20. ¿Qué piensas de lo que tu familia expresa de que estés estudiando una licenciatura?

21. ¿Qué actividades recreativas realizas?

Ver televisión\_\_

Leer\_\_

Escribir\_\_

Escuchar música\_\_

Hacer música\_\_

Conectarte a internet\_\_

Dibujar\_\_

Bailar\_\_

Hacer deporte\_\_

Estudiar\_\_

Otras\_\_

(Especificar el tipo de consumo que se realice de los tópicos antes señalados, ejemplo: tipo de baile que prácticas).

22. ¿Estás casado/a? ¿Tienes novio/a?, si es así ¿tienes planes de casarte? y ¿cómo planeas tú vida en pareja?

23. Cuéntame tu experiencia laboral (si es que la tienes y sino cuéntame ¿por qué no?) De tu experiencia laboral ¿te gustan los empleos que has tenido?

24. ¿Qué sabes y piensas de la situación laboral de los egresados de la universidad en la actualidad?

25. ¿Piensas que tu situación es diferente en comparación con la de alguien del sexo opuesto al tuyo? ¿por qué?

26. ¿Cómo te imaginas en diez años?

27. ¿Quieres comentar algo más?

## Guía de entrevista a padres de estudiantes

### A. Cabeza del protocolo de entrevista

1.Nombre de la persona entrevistada	
2.Edad	
3.Ocupación	
4.Máximo grado de estudios	
5.Lugar en que nació	
6.Lugar en que actualmente radica	
7.Fecha, hora, duración de la entrevistas	
8.Lugar y contexto de la entrevista	
9.Situación y transcurso de la entrevista	
10.Métodos utilizados para la entrevista	
11.Número de hijos y grado de estudios	

### B. Cuerpo del protocolo

**1 Hábleme de sus papás y del trabajo al que se dedicaban**

**2 ¿Cuénteme de su niñez?**

**3¿Cuándo dejó de ser niño, qué hacía?, ¿qué edad tenía?**

**4¿Cómo era su vida de joven?, ¿a qué se dedicaba?**

**5¿hubiera querido estudiar algo?, ¿qué?**

**6¿Cuándo decidió casarse?, ¿cómo conoció a su esposo(a)?, ¿cómo decidieron dónde vivir?**

**7¿Cuénteme de su vida de casado, cuántos años llevan, etc.? ¿Cuénteme de su familia, hijos, economía, etc.?**

**8¿Le gusta el trabajo que tiene actualmente?**

**9¿Por qué decidió “darle” a sus hijos educación?**

**10¿Por qué decidió que estudiará(n) la universidad?**

**11 ¿Qué opina de la UVI?**

**12¿Qué opina de que uno/dos de sus hijos estén en la UVI? (¿su hijo le cuenta de lo que aprende en la escuela?)**

**13¿le gustaría que estuviera(n) casados(as) sus hijos(as)?**

**14¿Puede comparar su vida con la de sus hijos (hijo que estudia en la UVI)?, ¿qué diferencias y qué similitudes encuentra?**

**15¿Podría hacer algún comentario sobre lo que cree y espera que sus hijos hagan en un “futuro”/saliendo de la carrera?**

**16¿Observa diferencias en la comunidad/región/familia ahora que apareció la UVI?**

**17¿Desea hacer algún comentario más de lo que hemos platicado?**

## Guía de entrevista a profesores de estudiantes

1.Nombre de la persona entrevistada	
2.Edad	
3.Ocupación	
4.Máximo grado de estudios	
5.Lugar en que nació	
6.Lugar en que actualmente radica	
7.Fecha, hora, duración de la entrevistas	
8.Lugar y contexto de la entrevista	
9.Situación y transcurso de la entrevista	
10.Métodos utilizados para la entrevista	
11.Número de hijos y grado de estudios	

### B. Cuerpo del protocolo

**1 Hábleme de sus papás y del trabajo al que se dedicaban, de su escolaridad, del lugar del que eran**

**2 ¿Cuénteme de su niñez?**

**3 Qué hacía cuando era muchacho/a**

**4 Platíqueme de su trayectoria académica: dónde, cuándo, por qué**

**5 Está a gusto con la licenciatura que tiene**

**6 Platíqueme su trayectoria laboral**

**7 Le gusta a lo que se dedica y en dónde lo realiza, por qué, está vinculado con lo que estudió**

**8 Le fue fácil sacar la licenciatura, principales dificultades o ventajas que tuvo al estudiar, los papás, el dinero, el conocimiento previo, hubo migración para estudiar**

**9 Qué opina de que exista la UVI y esté aquí**

**10 Hubiese estudiado en la UVI de haber existido antes, por qué**

**11 Qué diferencias y similitudes puede usted ver en la comunidad, entre antes y ahora**

**12 Observa diferencias en la región ahora que apareció la UVI**

**13 Quiere agregar algo más**

## Referencias bibliográficas

- Alatorre Frenk, Gerardo (2010) “La instrumentación de un modelo educativo basado en el diálogo y la investigación vinculada con actores comunitarios. Logros, tropiezos y retos de la Universidad Veracruzana Intercultural”. En: Velasco Cruz, Saúl y Aleksandra Jablonska Zaborowska (Coords.): Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Albó, Xavier (2002) Educando en la diferencia. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo. Ministerio de Educación-UNICEF-CIPCA, La Paz, Bolivia.
- Arditi, Benjamín (2002) “La identidad, ese objeto esquivo”, en Cachú, Alfonso (Ed.) La compañía de los libros, Gandhi, Año 1, Núm. 1, enero-febrero. México.
- Ariel de Vidas Anath (2009) “Huastecos a pesar de todo. Breve historia del origen de las comunidades teenek (huastecas) de Tantoyuca, norte de Veracruz. Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos. México.
- Arizpe, Lourdes (1978) Migración, etnicismo y cambio económico. Un estudio sobre migrantes campesinos a la ciudad de México. Centro de Estudios Sociológicos. El Colegio de México. México.
- Augé, Marc (2000) Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Gedisa. España.
- Ávila Pardo, Adriana (2006) Proyecto de investigación “Estado y Movimientos sociales en la interculturalización de la Educación Superior en México: El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural”. México.
- Bartolomé, Miguel Alberto (1997) Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México. Siglo XXI ed. México.
- Bertely Busquets, María (1994) “Retos metodológicos en etnografía de la educación” en Revista Colección Pedagógica Universitaria N° 25-26. Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación. Veracruz, México. 20 de octubre de 2013. Sitio web: [http://www.uv.mx/cpue/coleccion/n\\_2526/publmari.htm](http://www.uv.mx/cpue/coleccion/n_2526/publmari.htm)
- (1998) “Educación indígena del siglo XX en México”, en Pablo Latapí Sarre (Ed.) Un siglo de educación en México, Tomo II. CONACULTA-FCE, México.
- Bourdieu, Pierre (2000) Capital cultural, escuela y espacio social. Edit. Siglo XXI. Argentina.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (2003) Los herederos. Edit. Siglo XXI. España.
- Bourriaud, Nicolas (2004) Postproducción, Adriana Hidalgo, Buenos Aires.

- Broda, Johanna (Coord) (2009), Religiosidad popular y cosmovisiones indígenas en la historia de México, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México, ISBN 978-607-484-002-5.
- Camus, Manuela (2002) Ser indígena en Ciudad de Guatemala, FLACSO, Guatemala.
- Casillas Muñoz, Lourdes & Laura Santini Villar (2006) Universidad Intercultural: modelo educativo. SEP-CGEIB. México.
- Chain, Rageb (2003) Trayectorias Escolares en la Universidad Veracruzana. 6 de septiembre de 2010. Sitio web: [http://www.uv.mx/cpue/colped/N\\_2526/Publragu.htm](http://www.uv.mx/cpue/colped/N_2526/Publragu.htm)
- Dagnino, Evelina (2003) "Citizenhip in Latin America: An Introduction", en Latin American Perspectives, Vol. 30, No. 2, Citizenship in Latin America (March).
- De Certeau, Michel (2010) La invención de lo cotidiano. Artes de hacer. Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Mexico.
- Dietz, Gunther (2007) El paradigma de la diversidad cultural: tesis para el debate educativo. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE): conferencias magistrales. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.
- (2009) "La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural". En: Daniel Mato (Coord.) Diversidad Cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Cuadernos Interculturales UVI. UNESCO. IESALC. UV. México.
- (2012) Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en Educación. Una aproximación Antropológica. Fondo de Cultura Económica. México.
- (2014) "Universidades Interculturales en México". En: Revista de Investigación Educativa 19. Universidad Veracruzana
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos (2011) Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. CGEIB. SEP. México.
- Dorcé, André (2009) "Televisión e internet: ¿convergencia intermedial con un solo sentido?". En: Aguilar Miguel Angel, Eduardo Nivón, María Ana Portal y Rosalía Winocur (Coords.) Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica. Rubí (Barcelona). Anthropos Ed. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. México.
- Feixa, Carles (1999) De jóvenes, bandas y tribus, Ariel, Barcelona.

Feixa, Carles y Yanko González (2006) “Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina”. En: Revista Papers 79. Universitat Autònoma de Barcelona. España.

Gamio, Manuel (1992), Forjando Patria, Porrúa, México.

García Canclini, Néstor (1989) Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad, Grijalbo, México.

- (2004) Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad. Gedisa, Barcelona.

- (2007) Lectores, espectadores e internautas, Gedisa, Barcelona.

- (2008) “Sobre objetos sociológicamente poco identificados”. En: Revista Española de Sociología núm 9. Federación Española de Sociología. España.

- (2009) “Culturas juveniles en una época sin respuestas”. En: Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud, 8 (20). 8 de mayo de 2012, sitio web: [http://www.imjuventud.gob.mx/pdf/rev\\_joven\\_es/20/Culturas%20juveniles%20en%20una%20E9poca%20sin%20respuestas%20N%20E9stor%20Garc.pdf](http://www.imjuventud.gob.mx/pdf/rev_joven_es/20/Culturas%20juveniles%20en%20una%20E9poca%20sin%20respuestas%20N%20E9stor%20Garc.pdf)

García Castaño, Javier y Rafael Pulido (1994) Antropología de la Educación, Eudema S.A., Salamanca.

García Castaño, Javier; Antolín Granados Martínez; y Rafael Pulido Moyano (1996) “Diversos ámbitos de construcción de la diferencia”. Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada. Documento que forma parte de la Base de Datos del Seminario de Educación Multicultural en Veracruz, del Instituto de Investigaciones en Educación de la U.V.

García Castaño, Javier et al. (1999) “La educación multicultural y el concepto de culturas”. En: Lecturas para la educación intercultural. Trota, España.

Gaskins, Suzanne (2010) “La vida cotidiana de los niños en un pueblo maya: un estudio monográfico de los roles y actividades construidos culturalmente”. En: De León Lourdes (Ed.) Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios. Publicaciones de la Casa Chata. CIESAS. México.

Gerber, Verónica y Carla Pinochet (2012) “La era de la colaboración. Mapa abreviado de nuevas estrategias artísticas”. En: García Canclini Néstor, Francisco Cruces y Maritza Urteaga (Coords.) Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales. Prácticas emergentes en las artes, las editoriales y la música. Ariel. UNED. UAM. Fundación Telefónica. España.

González Apodaca, Erica (2008) Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe, UAM-I-Juan Pablos, México.

- Hamel, Rainer Enrique (2001) “Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización”. En: R. Bein y J. Born (Eds.) Políticas lingüísticas- norma e identidad, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- (2003) “El papel de la lengua materna en la enseñanza: particularidades en la educación bilingüe”. En: López Luis Enrique e Ingrid Jung (Eds.) Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. Ed. Morata. Madrid.
- Harris, Marvin (1991) Introducción a la antropología general, Alianza Universidad Textos, Madrid.
- Hernández Zamora, Gregorio (1999) “Ensayo sobre identidad y proceso de identificación”. Tomado de las lecturas del curso Persona, educación y sociedad en contextos multiculturales, SEV-UPV, Xalapa, Ver. México.
- López, Luis Enrique (2000) “La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana”. En: Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, UNESCO, Chile.
- López, David y Rubén Viveros Álvarez (2003) “Educación intercultural y pueblos indígenas en México. Elementos para analizar nuevas metáforas del siglo XXI”. 10 de febrero de 2006 Sitio web: [http://www.uhu.es/agora/digital/numeros/04/04-articulos/monografico/pdf\\_4/02.PDF](http://www.uhu.es/agora/digital/numeros/04/04-articulos/monografico/pdf_4/02.PDF)
- Martí-i-Puig, Salvador . (2014). Pueblos indígenas hoy: Viejas luchas en un nuevo contexto. 8 de Enero de 2015, de University of Pittsburgh Sitio web: <http://www.panoramas.pitt.edu/content/pueblos-ind%C3%ADgenas-hoy-viejas-luchas-en-un-nuevo-contexto>
- Mateos, Laura y Gunther Dietz (2009) “Introducción: Los estudios interculturales, una propuesta de investigación desde la diversidad”. En: Mateos Laura (Comp.) Los estudios interculturales en Veracruz. Perspectivas regionales en contextos globales. Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz. México.
- Mato, Daniel (Coordinador) (2008) Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en AméricaLatina. IESALC-UNESCO, Caracas
- Mato, Daniel (Coordinador) (2009) Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos. IESALC-UNESCO, Caracas
- (2009a) “Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad”. En: M. Aguilar, E. Nivón, M. Portal, R. Winocour (Coords.) Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica, Anthropos-UAM-I, México.
- Mead, Magarte (1990) Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional. GEDISA. México.

- Monsonyi, Esteban y Francisco Rengifo (1983) “Fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe”. En: N. Rodríguez, E Masferrer y R. Vargas Vega. Educación, etnias y descolonización en América Latina, Vol. 1, UNESCO, México.
- Montemayor, Carlos (2008) Los pueblos indios de México. Evolución histórica de su concepto y realidad social. Primera edición en Debolsillo. México.
- Morales Silva, Claudia (2002) Jóvenes profesionistas xalapeños: un estudio descriptivo de la transmisión-adquisición de cultura en culturas juveniles urbanas actuales, tesina/DEA, Universidad de Granada.
- (2010) “Las experiencias y los sentidos de la educación superior en dos ciclos de vida: estudio comparativo entre dos generaciones en la Huasteca veracruzana y la institución universitaria”. En: Los estudios interculturales en Veracruz. Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México.
  - (2010a) “Jóvenes estudiantes indígenas: trayectorias y rutas escolares en la huasteca veracruzana”, ponencia en el CD del 1er Congreso Nacional de Etnología y Antropología Social. Ciudad de México. México.
  - (2012) “Hábitos culturales y postproducción en jóvenes estudiantes de la UVI-Huasteca”, en la revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos. Vol. 10, Núm. 1. Editada por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), a través del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA).
  - (2013) “Narrativas de motivos de elección de carrera: El caso de los y las estudiantes “pioneros” en ingresar a la Universidad Veracruzana Intercultural, sede regional Huasteca”, ponencia en XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, México.
  - (2013a) “Narrativas de ingreso al nivel de educación superior: el caso de los y las estudiantes “pioneros” en acceder a la UVI-sede regional Huasteca”, ponencia en el III Foro de Estudios Interculturales de Veracruz, el 11 y 12 de junio del 2013, en la ciudad de Xalapa, Veracruz.
  - (2013b) “Motivos y sentidos otorgados en el acceso al proceso de escolarización: el caso de los padres de estudiantes de una universidad intercultural, en el norte del estado de veracruz, México”. Ponencia en el Seminario de Candidatos/as a Doctores/as del Departamento de Antropología Social.
- Ortega, Enedina (2012) “Aprendices, emprendedores y empresarios”. En: García Canclini Néstor, Francisco Cruces y Maritza Urteaga (Coords.) Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales. Prácticas emergentes en las artes, las editoriales y la música. Ariel. UNED. UAM. Funcación Telefónica. España.
- Ortiz, Renato (2000) “De la modernidad incompleta a la modernidad-mundo”. En: Revista Nueva Sociedad 166, marzo-abril. Argentina.

- Pérez Ruiz, Maya Lorena (2008) “Jóvenes indígenas en América Latina: ¿Globalizarse o morir?”. En: Pérez Ruiz, Maya Lorena (Coord.) Jóvenes indígenas y globalización en América Latina. INAH, México.
- Portal, María Ana (2009) “Ciudadanía, alteridad e interculturalidad”. En: M. Aguilar, E. Nivón, M. Portal, R. Winocour (Coords.) Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica, Anthropos-UAM-I, México.
- Ramírez Castañeda, Elsa (2006) La educación indígena en México, UNAM, México.
- Reguillo, Rossana (2003) “Jóvenes y estudios culturales. Notas para un balance reflexivo”. En: Valenzuela Arce, José Manuel (Coord.) Los estudios culturales en México. CONACULTA. FCE. México.
- (2011) Culturas juveniles. Fomas políticas del desencanto. Siglo XXI. Argentina.
- Reygadas, Luis (2008) La apropiación: destejendo las redes de la desigualdad. Anthropos Ed. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- Roberts, Briyan (1998) “Módulo histórico-social”. En: SEP, PACAEP, CONACULTA, México.
- Rockwell, Elsie (2005) “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”. En: E. Rockwell (Coord.) La escuela cotidiana. FCE, México.
- Rodríguez, Félix (ed.) (2002) “Introducción”. En Comunicación y cultura juvenil. Edit Ariel social. Barcelona.
- Safa, Patricia (1998) “Educación y cultura”. En: SEP, Módulo histórico-social, PACAEP, CONACULTA, México.
- Saur, Daniel (2008) “¿Aplicar la Teoría? Reflexiones en torno a la noción de aplicación en el análisis de discurso”. En: II Encuentro Internacional: Giros Teóricos
- Schmelkes, Sylvia (2008) “Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos”. En: Mato Daniel (Coord.) Diversidad Cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Cuadernos Interculturales UVI. UNESCO. IESALC. UV. México.
- (s/f) “Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?” 15 de octubre de 2008, Sitio web: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174704\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174704_archivo.pdf)
- SEFIPLAN (2013) Sistema de Información Municipal. Cuadernillos Municipales del Gobierno del Estado de Veracruz.
- Suárez Zozaya, Ma. Herlinda y José Antonio Pérez (2008) “La disputa por la representación contemporánea de los universitarios en México,... o de cómo y

para qué forma la universidad pública a los jóvenes”. En: Jóvenes universitarios en Latinoamérica, hoy. UNAM. México.

Sun Tzu (2012) El arte de la guerra. Estrategias milenarias para líderes de todos los tiempos. Lectorum. México

Torres Santomé, Jurjo (1988) “La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación”. En Goetz, J. P. y LeCompte, M.D. (1988) En: Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata.

Valenzuela Arce, José Manuel (2003) “Crónica y estudios culturales en México. Teorías de la cultura”. En: Valenzuela Arce, José Manuel (Coord.) Los estudios culturales en México. CONACULTA. FCE. México.

Vargas, María Eugenia (1994) Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos, CIESAS, México.

Velasco, Honorio y Angel Díaz de Rada (1997) La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Editorial Trotta. Madrid.

Velázquez Reyes, Luz María (2007) Cómo vivo la escuela: oficio de estudiante y microculturas estudiantiles. Gobierno del Estado de México, Compromiso. Gobierno que cumple y SEIEM. México.

Zavala, Virginia (2012) “Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quechua”. En: Revista Peruana de Investigación Educativa. Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP). Perú.

Zebadúa Carbonell, Juan Pablo (2009) Culturas juveniles en contextos globales: cambio y construcción de identidades. Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México.