
**EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA SIERRA DE ZONGOLICA
ACERCAMIENTO A LAS CONFIGURACIONES IDENTITARIAS
JUVENILES CONTEMPORÁNEAS**

*Shantal Meseguer Galván**

En este trabajo se reflexiona sobre algunos aspectos de las configuraciones identitarias que despliegan los jóvenes estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)¹ de la sede Grandes Montañas, en la Sierra de Zongolica, principalmente aquellos rasgos que se relacionan con los procesos de escolarización, dado que esos jóvenes constituyen las primeras generaciones de universitarios formados en sus propias comunidades. La información que se expone tiene como fuente la investigación “*Imaginario de futuro. Configuraciones sociales contemporáneas en la Sierra de Zongolica*”, cuyo trabajo de campo se llevó a cabo de marzo a julio de 2006, con base en 36 entrevistas semiestructuradas a estudiantes de la

*Candidata a doctora en Antropología y Bienestar Social por la Universidad de Granada e integrante del Seminario de Estudios de las Juventudes de la Universidad Veracruzana.

¹ La Universidad Veracruzana Intercultural surge en la Universidad Veracruzana para extender sus servicios a los sectores históricamente vulnerables y con pocas oportunidades de acceso a la educación superior convencional. Nació como parte del programa educativo del gobierno del presidente Fox (2000-2006). Tiene cuatro sedes a lo largo del estado: Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Selvas.

UVI que se encontraban, en general, cursando la primera mitad de la carrera ya sea la Licenciaturas en Gestión y Animación Intercultural o la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable.² El trabajo se realizó en Tequila, comunidad reconocida como indígena y entre las más pobres y marginadas del país. La edad de los estudiantes entrevistados varía entre 17 y 27 años: 20 mujeres y 16 hombres. Mayoritariamente son originarios de las poblaciones de Zongolica, Tequila, Tlilapan y Rafael Delgado, cabeceras municipales de los municipios del mismo nombre. De los 36 entrevistados, 33 dijeron ser católicos, una pertenece a la iglesia de la Luz del Mundo y dos aseguraron no tener religión. Quince alumnos indicaron el náhuatl como lengua materna y cinco la consideran su segunda lengua después del español, el resto dijo sólo hablar español.

El objetivo fue indagar los procesos culturales e identitarios en que se implican estos jóvenes, es decir, cómo resignifican desde su posición local los elementos de la cultura globalizada y cómo despliegan en su vida cotidiana las tensiones de la globalización –tradicción-modernidad, urbano-rural, local-global–, con el fin de lograr una aproximación a los procesos de reconfiguración identitaria y cultural que enfrentan sus comunidades en la actualidad. A continuación se presentan lo que se ha encontrado en esa materia.

EDUCACIÓN Y ALTERIDAD

El multiculturalismo y la diversidad cultural son categorías que desde finales del siglo XX han tenido una importancia estratégica en la crítica y renovación de los enfoques más restrictivos y homogenizadores derivados de la política de los Estados nacionales. Tales

² Ambas licenciaturas se fundieron antes de que egresara la primera generación, mediante una reestructuración curricular que dio origen a la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo con cinco orientaciones: comunicación, sustentabilidad, derechos, salud y lenguas.

conceptos han contribuido a trascender una concepción reducida de los sujetos sociales entendidos sólo a partir de su clase social.

Los llamados nuevos movimientos sociales reivindicaron la legitimación de identidades de género, étnicas, migratorias, ambientalistas, etc., así como el derecho a tener un trato diferencial por parte del Estado y de la sociedad misma. De este modo, se han generado distintas corrientes teóricas de atención a la multiculturalidad de las sociedades contemporáneas y a la vez se han implementado, por parte de los Estados, políticas diferenciales que responden a demandas de diversos grupos sociales, y que regulan las relaciones entre ellos y de ellos con el estado.

Durante las últimas décadas, en México se han institucionalizado proyectos de educación superior intercultural, entendidos como una política de posindigenismo, pero también como un logro de los movimientos étnicos contemporáneos. Estas instituciones se han convertido en experiencias alternativas de formación profesional, proyectos políticos de resistencia étnica o etnogénesis, o medidas compensatorias y de inclusión que buscan enmendar, en alguna medida, las consecuencias de la injusticia social. Y si bien las propuestas educativas en el país han partido de un modelo de nación, en el que el reconocimiento de las diferencias se ha concebido en ocasiones como déficit, a veces como desigualdad y a veces como marca étnica o social, entre otras, generalmente las propuestas han tenido un fin integrador o nivelador y han sido dirigidas a grupos específicos. En este sentido, la historia de nuestro país puede contarse a partir de las representaciones de la identidad indígena que a lo largo del tiempo se han ido construyendo, delimitándose, disolviéndose y re-significándose. Representaciones que generalmente se fundan en la consideración de que la raza, lengua, cultura o pobreza son esencias diferenciales.

Según datos del Programa Nacional de Educación 2001-2006, mientras 45% del grupo de edad entre 19 y 23 años que vive en zonas urbanas y pertenece a familias de ingresos medios o altos recibe educación superior, sólo 11% de quienes habitan en sectores

urbanos pobres y 3% de los que viven en sectores rurales pobres cursan estudios de este tipo. Por su parte, la participación de los estudiantes indígenas es aún menor (PND, 2001, p. 189). De este modo, el ingreso a la universidad en el caso de la UVI constituye una excepción con relación a la mayoría de los jóvenes de las zonas rurales o indígenas, al ser los primeros resultados positivos de la política de ampliación y descentralización de la oferta educativa de las IES,³ con avances importantes en los últimos sexenios, en cuanto a su objetivo de aumentar el porcentaje de ingreso de los estudiantes rurales e indígenas a estos niveles educativos. Y aunque lo central en este trabajo no es analizar el posicionamiento sociopolítico de la IES que se asientan en las zonas rurales, vale la pena señalar un rasgo específico del enfoque pedagógico de la UVI dado que la participación de los estudiantes en las actividades curriculares, genera un ámbito intersticial de saberes, haceres y poderes tanto comunitarios como académicos (Dietz y Mateos, 2010, pp. 122-123).

Los estudios que cursan los alumnos en la UVI se caracterizan por una muy temprana y continua inmersión en actividades de vinculación comunitaria, de gestión de proyectos y de investigación-acción. Partiendo de un eje metodológico impartido por módulos, y que incluye metodologías de diagnóstico comunitario y regional, de gestión de saberes y de proyectos, de planeación y de evaluación participativa, [por lo que] desde el primer semestre el alumnado ya comienza a realizar actividades gestoras y/o investigadoras en su comunidad de origen (Dietz y Mateos, 2010, p. 116).

Contexto en el que se posibilita la potencialidad y agencia de los estudiantes para reescribir la realidad con nuevos marcos de sentido que un mayor nivel educativo les viabiliza, la reproducción de lo instituido apropiándose del *statuo quo* imperante, aunque disple-

³ Política que comprende a los institutos tecnológicos descentralizados que ofrecen ingenierías, licenciaturas y posgrados, las universidades tecnológicas que preparan técnicos universitarios y las universidades interculturales que ofrecen licenciatura, y, en el caso de la UVI, maestría.

gando en todos los casos su derecho a imaginarse una sociedad más cercana a sus deseos. Como se verá, en alguna medida, el contexto estructural global actual y el discurso educativo intercultural matizan, transforman o reproducen los significados que tiene ser estudiante joven y/o indígena hoy, así como los referentes que señalan los jóvenes al hablar sobre su identidad juvenil, étnica y en cómo se manifiestan en estas nuevas generaciones los logros sociales de las anteriores, en el caso de los hijos de profesores indígenas.

HIPERTEXTO INTERCULTURAL

Empleo la figura de hipertexto para plantear las características de un análisis intercultural de los conceptos de cultura, identidad, representación social, etnicidad y etnización. De esta manera, entiendo el dinamismo de los mencionados en el sentido de múltiples redes que se vinculan unas con otras, cuya complejidad se produce porque cada parte del texto está relacionada recíprocamente de múltiples formas: fuerte o débilmente, positiva o negativamente, homogénea o heterogéneamente, armónica o disonantemente, equitativa o inequitativamente, incluyente o excluyentemente. Asimismo, el hipertexto genera la sensación de diálogos engranados, que expresan una multiplicidad de voces, vinculadas interna y externamente hacia un dinámico conjunto de otros mundos (de otros textos), es decir que cada texto está –potencialmente– dispuesto estructural y singularmente para relacionarse con otros. Tal metáfora me permite centrar la atención tanto en las múltiples posibilidades de sentido de estos conceptos como en las intersecciones de los mismos.

Las referencias a cultura e identidad, en el modo clásico de concebirlas, tienen que ver con lo más íntimo, con la esencia, con la tierra en que se ha nacido y en la que se encuentra la historia familiar, con las rutinas, ritmos, calendarios, tradiciones y cosmovisiones que se maman desde antes de nacer. Pero desde otro enfoque, se plantea que la articulación entre identidad y cultura es el esfuerzo

del individuo por ser actor, por individualizarse, por subjetivar lo objetivo de la realidad, es decir, por constituirse como sujeto y construir una versión particular de la cultura (Touraine, 2000, p. 66). Esta segunda postura implica una dimensión de la cultura centrada en las prácticas humanas, como formas de acción en el tiempo (Díaz de Rada, 2010, p. 118), mientras que la primera acotación se refiere a las estructuraciones más objetivas y estables; sin embargo, ambos sentidos posibilitan construir una noción traductora de la cultura que permite ceñir las ideas pre-dadas y los estereotipos que aportan los datos de lo instituido, frente a la apertura de diversas posibilidades para ubicar “lo indígena”, “lo joven”, “lo rural”, seguramente, en una red de significaciones en que se articulan tanto las representaciones instituidas como las nuevas configuraciones de lo que puede representar cada tipo de identidad en los contextos y en los procesos contemporáneos.

Al centrar el interés en las relaciones que se establecen entre identidad y cultura, es factible identificar el papel que desempeña la cultura como proveedora de marcas simbólicas para la configuración de identidades sociales (Pérez Ruiz, 2004), ya sean juveniles, religiosas, de género o étnicas. La identidad, por su parte, es un elemento esencial del ser humano, de su constitución cultural y de su carácter histórico-social, dado que tanto las estructuras de la naturaleza como las de la sociedad se trasminan al mundo de la vida (Shutz, 2003, p. 37). La importancia del estudio de la identidad reside, entonces, en su constitución que expresa la relación entre el individuo y la colectividad, o sea, entre la estructura social y la psicológica. En este sentido, las relaciones entre sujetos y grupos sólo cobran sentido en los ámbitos de interacción social, que frecuentemente implican relaciones desiguales, luchas y contradicciones, pero también intercambios, hibridaciones o sincretismos que se abren como espacios de negociación. Las identidades colectivas no son homogéneas, pues la experiencia individual de cada sujeto, su posición en el espacio social, etc., generan trayectorias diversas que pueden compartir algunos puntos nodales, que se fortalecen o

debilitan en función de coyunturas espacio-temporales. Por su parte, las representaciones sociales sí constituyen fijaciones parciales; se trata de un conocimiento socialmente elaborado, un conjunto de informaciones, opiniones y actitudes que se emplea generalmente para distinguir a los distintos grupos o sujetos, estableciendo fronteras que renegocian las relaciones en el espacio social.

En las últimas décadas, la construcción de la identidad étnica (etnogénesis) en Latinoamérica se ha transformado, su ubicación ya no está en las comunidades aisladas y mayoritariamente campesinas, sino en un contexto complejo de relaciones urbanas y rurales, con contactos y comunicaciones que pueden a veces ser transnacionales, y en permanente confrontación/hibridación tanto con la tradición etno-cultural como con la modernidad. Sin embargo, de diversas formas mantiene una relación inexorable y desigual con las identidades dominantes (*nosotros/ellos*) según el ámbito y contexto. De esta manera, los procesos de etnización originados hace más de 500 años mediante la conquista continúan –con nuevos protagonistas– bajo políticas de neo-indigenismo, que se encuentran encubiertas en la política social, educativa, ambiental, patrimonial, cultural, lingüística, comercial, alimentaria, etc. Con todo, cabe decir que el modelo neoliberal adoptado por la mayoría de los Estados latinoamericanos actuales ha abierto espacios para la inserción étnicamente diferenciada de los pueblos indígenas en las sociedades nacionales. Por lo que la etnicidad se actualiza mediante el uso de recursos –tecnologías, comunicación, migración, economía informal, movimientos sociales– para adaptarse y sobrevivir al ritmo que van marcando los paradigmas actuales.

Los resultados que se presentan a continuación se refieren primero, a las implicaciones que tiene ser jóvenes estudiantes en su contexto, y enseguida a la autodefinición étnica de los estudiantes al aspirar ingresar a la UVI; autodefinición en la que se pone de manifiesto la complejidad de un proceso de afirmación de identidades colectivas, de cambio en los sistemas de clasificación, y a la vez de constitución de nuevos colectivos y actores. Posteriormente

se abordan los discursos del grupo de estudiantes que son hijos de profesores del subsistema educativo de educación indígena, sus motivaciones y expectativas, así como sus dificultades para entrar a la universidad y seleccionar autónomamente su profesión.

JUVENTUD RURAL

Cuando me refiero a los estudiantes de la Sierra de Zongolica como “juventud rural”, quiero llamar la atención hacia la intersección de ambos términos, en el sentido de que “juventud” tiene una acepción que la relaciona con la innovación y modernidad, mientras lo “rural” remite a la tradición, reproducción y desigualdad socioeconómica que caracterizan la mayoría de estos contextos.⁴ Por lo cual resulta interesante conocer qué significados se construyen y ponen en juego en ese espacio, de alguna manera cooptado por los elementos estructurales y redibujado por las relaciones, intercambios o contradicciones, entre la tradición y modernidad, y demás elementos culturales propios del contexto multicultural en el que se desarrolla el fenómeno. En este sentido, hay que reconocer que los estudiantes de la Sierra no constituyen un colectivo homogéneo, sino uno que vive y convive en condiciones de diversidad cultural, desigualdad, diferencia y conectividad, y que representan modos complejos y complementarios de una existencia.

A partir de la llegada de la educación media y superior (secundaria, preparatoria y universidad) ha irrumpido como una nueva identidad, el estudiante joven que no existía como tal en las comunidades, dado que el salto de la infancia a la adultez estaba determinado por el inicio de la actividad productiva y la capacidad de reproducción. Pero ser joven estudiante en esas comunidades

⁴ Aunque no por ello, se desconozcan los procesos actuales que se desarrollan desde hace algunos años en los ámbitos rurales y que son abordados por los estudios conocidos como Nuevas Ruralidades.

no es la normalidad, y puede implicar por un lado, una presión económica para la familia, al quedar en desventaja en el sistema de relaciones de poder y en la toma de decisiones familiares y comunitarias, lo que afecta en mayor medida a los varones, como se verá más adelante; pero por otro lado, es también una oportunidad de elaborar proyectos de vida alternativos.

Pues a mí, como mis papás no estudiaron una carrera, me surgió la idea de que yo quiero estudiar la universidad, porque en sí nadie de allá ha estudiado y es por ello que decidí estudiarla (UVI/Vanessa/GA11/17).

Mis papás no estudiaron, mi mamá se quedó en segundo año de primaria y mi papá de plano no estudió porque decía que anteriormente sus papás le decían que a qué tenía que él ir a la escuela, que no iba a comer allí, que mejor se dedicara al campo y que ahí es donde podía obtener para comer (UVI/Kike/DRS2/23).

Antes de la llegada de la UVI, los jóvenes comentan que no sabían qué hacer con su vida, y que la necesidad los hizo que se lanzaran a buscar trabajo. Lo primero para los jóvenes fue integrarse a las actividades familiares, trabajando en la finca, en la milpa, en la carpintería o en el puesto del mercado; para algunas de las jóvenes fue irse a la ciudad de Orizaba, a realizar labores domésticas con el apoyo de las redes de mujeres de su familia o de su comunidad; otras y otros más ingresaron a Conafe para laborar como instructores comunitarios, lo que les permitió acercarse a sus comunidades, visualizar realidades y necesidades de su contexto.

Yo no sé, mi mentalidad no sé, creo que fue desde... tal vez en la secundaria titubí un poco, pero después empecé a ver las cosas, empecé a ver la realidad, mi experiencia... y esto ya me condujo a tomar las cosas más... un poco más en serio. Y yo pensé que estudiar era mi mejor opción de salir adelante y es así como que empecé a lucharle por seguir estudiando, pues tuve que dejar el relajo, yo incluso era relajista un poco, no tanto pero sí, y ya me puse a pensar y bueno una parte mi familia es lo que me indujo a

estudiar, no había de otra, porque aquí en la región, en el campo es sufrimiento, por eso estudiar sería una opción para seguir adelante (UVI/Isaac/DRS2/23).

Entonces yo salí hace dos años del Telebachillerato y de ahí me fui a trabajar, y ahí definitivamente ya no iba yo a estudiar. Trabajaba yo cuidando niños, y digamos que hice medio año trabajando y pues llegó la oportunidad de... yo no estaba yo acá y me dijo mi mamá: es que han estado diciendo en el palacio de que van a abrir una escuela y vas a preguntar, y dije voy a ir a preguntar. Pregunté, al principio no tenía yo muy claro cómo se iba a manejar esto de esta universidad, pero pues dije con tal de seguir estudiando, tomé esa oportunidad (UVI/Carmen/GAI2/20).

Los comentarios anteriores indican que aunque los jóvenes deseaban continuar estudiando, las múltiples dificultades para el ingreso a la universidad pública, son factores de exclusión que los llevan a realizar trabajos en el campo, como sus padres, o en las ciudades, como egresados de nivel medio, generalmente en condiciones de precariedad laboral. Después de esas experiencias laborales, los jóvenes ven con alivio la oportunidad de continuar sus estudios universitarios, reconocen que, ante la dificultad de salir adelante mediante los trabajos a los que pueden acceder, la universidad constituye una mejor opción para la etapa de vida en que se encuentran. Sin embargo, también se observa que los jóvenes rurales llevan a cabo una movilización de capitales —en términos de Bourdieu— económicos, sociales y culturales que despliegan como estrategias para ingresar y mantenerse en la universidad. Aunque, en la mayoría de los casos, no representan sólo una estrategia académica e individual para tener un buen desempeño, sino un entramado de relaciones, trabajos, apoyos familiares, extra-familiares y aun comunitarios que les permiten seguir adelante en la meta que se han propuesto.

Digamos que yo siempre me acostumbré desde niño a trabajar, a sostener mis estudios y todo eso y pues... ahorita yo ya no puedo aportar nada a mi

casa, porque tengo más gastos aquí, digamos a veces todo lo que gano acá es para mí, entonces yo sí pienso que estoy faltando, falta un... apoyar a mi familia, pero pues sí es algo que significa mucho para mí, porque a veces no tengo con qué moverme, realizar tareas, ir a Orizaba, pagar el internet, pagar papel y todo eso a veces te genera gastos y todo. Pues sí, no me da tanto problema porque desde niño yo empecé a trabajar y a estudiar (UVI/Héctor/GAI2/20).

Si bien, ser un joven estudiante de la UVI en el contexto rural actual, implica, en cierto modo, una fractura con los roles tradicionales que sus padres y antecesores desempeñaron a esa edad, la permanencia en la propia comunidad, la necesidad de trabajar para mantenerse o apoyar a la familia, e incluso las actividades comunitarias-curriculares que realiza, le permiten visualizar un campo social híbrido del cual entrar, salir o relacionarse de múltiples formas.

En cuanto a elección de la carrera, llama la atención que una de las carreras que deseaban estudiar los aspirantes a la UVI, fue la de ciencias de la comunicación, lo cual parece responder al auge de los medios, propio de la globalización, y que ha llegado a estas zonas marginales. Las antenas de televisión satelital son comunes en muchas casas, las películas estadounidenses, aunque piratas, circulan entre los estudiantes con bastante fluidez y frecuencia, la moda de las marcas se aprecia en los expendios de ropa, y los negocios de video juegos e internet en Zongolica generalmente están llenos de jóvenes estudiantes durante las tardes y noches.

En este sentido, buena parte de los estudiantes de la carrera de Gestión y Animación Intercultural, en particular muchas mujeres, querían estudiar comunicación. Al conversar con las y los estudiantes sobre los motivos por los que deseaban estudiar comunicación, las respuestas hacían referencia a que les llamaba la atención la conducción de programas diversos: noticias, entretenimiento, etc.; puesto que resultaban ser ámbitos que les generaban un interés particular por la imagen de los profesionales, los lugares en que se desarrolla el trabajo y las relaciones que se establecen. Un ejemplo

es el caso de Enrique, aficionado a la música en inglés, que se dedica durante los fines de semana a filmar fiestas y edita los videos en una computadora que se compró antes de entrar a la UVI.

La perspectiva que yo tenía era estudiar una carrera de sistemas de información, como ciencias de la comunicación o periodismo, o no sé, algo similar, pero los recursos te lo impiden, a veces dices no, es que está muy caro, pasé el examen de ciencias de la comunicación, pero no pude irme hasta Boca del Río, y por ser una zona turística las pensiones están muy caras, y dije no pues no... no está dentro de mi economía, dije ya pasé el examen, pero no pude ir. Me fui seis meses con mi primo a Puebla a trabajar, regresé, me compré una computadora, regresé y ya es cuando la UVI estaba acá y fui a ver (UVI/Enrique/GAI2/22).

Posteriormente, al avanzar los semestres Enrique empezó a trabajar sobre rock a través de un grupo llamado La Nunk Muerta Rebelión, originario de la Sierra de Zongolica, que canta en español y náhuatl, ya que durante el avance de sus estudios en la UVI, ocurrió su redescubrimiento y revaloración de los eventos locales, mismos que fue articulando con sus intereses anteriores por la tecnología y la música y, este sentido, generando interpretaciones de ida y vuelta entre procesos globales y locales.

¿ETNICIDAD, ETNIZACIÓN, ETNOGÉNESIS?

En la UVI el proceso de ingreso, además de la presentación de los documentos de rigor, implica una entrevista individual que tiene la finalidad de conocer a los aspirantes, sus expectativas y las condiciones en las que realizarán los estudios. Incluye preguntas directas sobre su identidad étnica y comunitaria que arrojan valiosa información sobre los propios sujetos y los espacios sociales y culturales en que se desplazan; lo cual permite indagación sobre la autoidentificación étnica, juvenil, territorial y comunitaria. Las entrevistas no

fueron grabadas pues constituían una fase del proceso de selección que podía verse afectado por la grabación. Por tanto los datos que se presentan son tomados de las notas del diario de campo y de vivencias o comentarios de profesores de la UVI, aunque no necesariamente de la sede en que se realizó la investigación. También es necesario mencionar que no fue posible abundar en las respuestas de los aspirantes, debido a la mecánica y al escaso tiempo que teníamos para cada entrevista. Por otro lado, aunque reconozco que tal pregunta directa no es la mejor forma de indagar sobre la identidad, ya que su respuesta puede estar determinada por la posibilidad de ser o no admitido, la variedad de las respuestas que fui observando resultaron suficientemente significativas para, al menos, hacer un primer mapeo de los significados a los que hacen referencia los jóvenes al cuestionarles sobre su identidad étnica. A continuación se analiza la multiplicidad de actitudes y respuestas a la pregunta de *¿perteneces a un grupo étnico?*

Algunos aspirantes expresaron con mucha seguridad que sí pertenecen a un grupo étnico, pero tuve la sensación de que algunos se presentaban como indígenas considerando quizá que ello les daría alguna ventaja como aspirantes a una universidad intercultural; también me pareció que la afirmación de la identidad fue, en algunos casos, para justificar la razón por la que estaban acudiendo a este tipo universidad y no a otra. Sin embargo, los datos del contexto estructural de este caso indican que de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2005, en el municipio de Tequila habitaban 12 mil 206 personas de las cuales 9 mil 242 eran mayores de cinco años y hablantes de náhuatl, lo que corresponde a casi 80% de la población total, proporción que se mantiene más o menos constante en diversos municipios de la región, por lo que no hay duda que se hubieran presentado un buen número de aspirantes hablantes de náhuatl.

Por su parte, los datos del contexto institucional refieren que aunque en la sede de Tequila había menor diversidad lingüística que en las otras tres sedes de la UVI, el porcentaje de estudiantes

que habla náhuatl correspondió 21% del total de matrícula de la primera generación, lo cual representó en su momento el mayor porcentaje de hablantes de lenguas indígenas de las cuatro sedes de la UVI. Por otro lado, de los 87 estudiantes que conformaron la primera generación de la sede, 56 tienen por lo menos un apellido de origen náhuatl. A continuación el cuadro 1 muestra los apellidos más frecuentes:

Cuadro 1. Apellidos de origen náhuatl

Acatecatl	Colohua	Chipahua	Tehuintle	Tetzoyotl	Tzitzihua	Xochicale
Acatzihua	Cotlame	Ixmatahua	Tentzohua	Texcahua	Tzompaxtle	Xochiquisqui
Ajactle	Coxcahua	Mazahua	Tepole	Tezoco	Tzontehua	Xotlanihua
Altahua	Cuaquehua	Oltehua	Tequihuactle	Tlahuele	Tzoyohua	Zepahua
Calihua	Cuicahua	Quiahua	Tequihuactle	Tlaxcala	Xicalhua	
Cocotle	Chimalhua	Tecuite	Tequiliquihua	Tzanahua	Xocua	

También los nombres de las comunidades y/o municipios a los que pertenecen los estudiantes indican la presencia del náhuatl (cuadro 2).

Cuadro 2. Municipios de residencia de los estudiantes

Abaloma	Cihuateo	Ixpalcuauhtla	Ocotempa	Tenexcalco	Tlaltenango	Xonacayojca
Apoxquila	Cuacaballo	Ixtaczoquitlan	Ocotitla	Tepeixco	Tlaquilpa	Zomajapa
Atexoxocuapa	Cuahutlanmanca	Laguna Ixpaluca	San Andrés Tenejapan	Tequila	Tlilapan	Zongolica
Atlahuilapa	Choapa	Los Tlaxcas	Tecalamtzompa	Texhuacan	Tuxpanguillo	Zoquiapa
Atlanca	Ejuatepec	Lomajtipa	Tehuipango	Tenexcalco	Xaltepec	Zozocotla
Barrio de Tecuanca	Huaxtecatl	Macuilca				

Sin embargo, tener un apellido náhuatl o vivir en una comunidad o municipio de nombre náhuatl no significa necesariamente el conocimiento de la lengua, así como la pertenencia a esta región no indica que los jóvenes se asuman como indígenas, tal como plantean a continuación.

En varios casos la respuesta afirmativa de pertenencia indígena se acompañó de una negativa sobre el conocimiento y práctica de una lengua indígena, y a veces esto se remontaba también a sus padres o a otros miembros de la familia. Sin embargo, aunque es probable el uso de la identidad indígena para el fin concreto de tener acceso a la universidad, también es posible que la identidad indígena en estas generaciones de jóvenes tenga otros referentes distintos a la lengua, como más adelante se podrá apreciar. Al contrario de lo descrito, en otros casos la primera respuesta fue un rotundo NO respecto a la pertenencia a un grupo indígena, pero cuando se les consultó sobre su conocimiento o práctica de una lengua materna distinta al español, varios aspirantes manifestaron que en su casa todos se comunican en náhuatl y que ellos también lo hacen con sus vecinos y con gente de su comunidad. De tales respuestas se deduce, que para estos jóvenes, la etnicidad no está necesariamente relacionada de forma directa con la lengua, y aquí la figura del hipertexto, en el sentido de que se manifiestan múltiples posibilidades de articulación de elementos identitarios tradicionales. Por otra parte, también hubo casos en que la respuesta de inicio fue no, pero al preguntárseles *¿qué significa ser indígena?*, contradiciéndose, en su respuesta se incluían como indígenas, expresando: “somos los que vivimos en la sierra... los que hablamos una lengua... los que tenemos tradiciones, etcétera”, aunque ya habían reconocido que ellos específicamente no eran hablantes ni indígenas.

Consecuentemente, en la definición de qué es “ser indígena”, es decir, en la expresión de la representación social de lo indígena, sí aparecieron en mayor medida diversos elementos referidos a la cultura, costumbres, lengua, tradiciones, ropa, etc., como se ha definido la relación identidad-cultura en la antropología clásica.

También fueron frecuentes los argumentos “soy indígena porque soy de la sierra”, y “no soy indígena porque vivo en la ciudad”, que refieren, ambos, a las fronteras territoriales como identitarias. Y por supuesto también hubo respuestas congruentes del tipo: “sí soy indígena, porque mis padres y antepasados lo son, hablo la lengua, soy de la sierra”, etc. En estos casos se notaba la expresión de un conjunto de repertorios ya sea interiorizados o empleados como recursos discursivos para mostrar claramente su distinción. Claro, vale decir que los entrevistadores procedían de Xalapa, pertenecían a la universidad y representan “el otro” no indígena, de cuya percepción dependía su futuro como universitarios.

En las diversas respuestas fue notable cómo manejan con flexibilidad su autoadcripción indígena, y que dependiendo de lo comprometedor de la pregunta, entran o salen de la frontera étnica. En cambio, cuando se trataba de explicar lo indígena sin implicaciones personales, su respuesta retomaba estructuras e incluso estereotipos socialmente elaborados para afirmar la representación social hegemónica del indígena: los indígenas se visten con ropa de la de antes; son los que no hablan español.

Por otro lado, las respuestas también mostraron que la desigualdad constituye un referente fuerte de la identidad indígena, pues tanto los jóvenes que se reconocieron indígenas, como los que no, manifestaron en sus definiciones de lo indígena rasgos como pobreza, ignorancia, así como el estigma y la discriminación padecidos, rasgos referidos a sus propias circunstancias en entrevistas más profundas. Sólo en un caso la respuesta de un aspirante que se identificó como indígena no hizo referencia a la lengua, la tradición, ni al territorio, sino que justificó su pertenencia indígena en el mantenimiento de una relación distinta con la naturaleza, más cercana, vinculado a un conocimiento profundo del comportamiento de plantas y animales, y a una mayor convivencia con esas especies, e hizo hincapié en que esas prácticas eran las que lo hacían indígena y diferente de los demás. Desde mi punto de vista, el fortalecimiento de la autoidentificación indígena o etnización y la apropiación de la

universidad como espacio para un despliegue más complejo de la etnicidad, transcurrió a la par del avance de los estudiantes en los semestres de la carrera, análisis que aún no ha concluido pero del que retoma un comentario de una de las profesoras de la sede para ejemplificar el proceso.

Karla Tehuintle, estudiante de la tercera generación de la orientación derechos, nació y cursó la educación básica y media en la ciudad de Orizaba y los sábados estudiaba psicología en una universidad privada⁵ en esa misma ciudad. Cuando ingresó a la UVI no se reconocía como indígena, más bien reafirmaba su identidad urbana cada vez que le era posible, pero sus estudios la llevaron a recorrer las comunidades de la Sierra y a entablar comunicación con los habitantes de la región, entre los que abundan familias con su mismo apellido. Poco a poco Karla pudo rehacer la historia de su familia y la migración de la Sierra a la ciudad. A ella poco le habían contado de su vida anterior, no conocía la zona, ni las tradiciones, ni el náhuatl, etc. Así, las prácticas universitarias le empezaron a descubrir un mundo que en principio había considerado ajeno y que ahora sentía perdido, pero del que empezaba a vislumbrar la oportunidad de reapropiárselo.

En la diversidad de respuestas de los jóvenes existe, por un lado, la percepción de que la identidad étnica es algo construido que viene del pasado, frente a la que pueden negarse o reasignarse, pero con la llegada de la UVI se generó la sospecha de que la identidad étnica puede recrearse con nuevos significados. A su paso por la universidad, estos jóvenes experimentan un proceso de reacomodo y recreación de su identidad étnica, mediante la interacción con nuevas interpretaciones de los referentes étnico-identitarios del pasado y el acercamiento a referentes étnicos de las postrimerías del siglo XX, incluidas en el enfoque educativo y en el posicionamiento

⁵ La Universidad del Golfo de México se ha expandido por el territorio veracruzano ofertando carreras tradicionales, con horarios y planes de pagos muy flexibles, incluso con becas trabajo.

filosófico-político del modelo universitario intercultural, como lo expresa Dietz y Mateos (2010, p. 109):

A través de sus programas académicos destinados a estudiantes sobre todo indígenas, la UVI está generando cauces innovadores para diversificar el “conocimiento” universal y académico, para relacionarlo con conocimientos locales, “etnociencias” subalternas y saberes alternativos, que en su confluencia se hibridizan mutuamente construyendo nuevos cánones diversificados, “enredados” y “glocalizados” de conocimiento (Mignolo, 2000; Escobar, 2004; Aparicio y Blaser, 2008).

Al respecto, vale la pena señalar que la construcción de tales cánones no ocurre de una manera simple, única y unidireccional, sino que las hibridaciones que se han venido generando a partir de los medios, la migración interior y exterior, y la construcción de carreteras, entre otros, marcaron a estas generaciones de jóvenes rurales, quienes ahora encuentran en la universidad, tal como Karla y Enrique, la posibilidad de articular los referentes locales, étnicos, culturales y globales con que reconstruirse y recrear con amplitud y diversidad la interpretación de la realidad que les está tocando vivir y compartir con sus pares.

GÉNERO Y PERTENENCIA COMUNITARIA

Por otro lado, la referencia a las identidades de género de los estudiantes se manifestó a través de dos de las preguntas de ingreso: *¿cómo has hecho para mantener tus estudios y cómo lo harás en la UVI?* y *¿cómo participas en tu comunidad?*

Frente al primer cuestionamiento, las respuestas confirman que un buen número de varones se financia a sí mismo los estudios desde la secundaria y que éstos son más un proyecto personal que familiar. Para las chicas esto ocurre en menor medida, ya que dicen contar con apoyo de tíos o hermanos mayores. Pero es posible que

los varones que reciben apoyo de su familia no lo comenten, ya que quizá consideran vergonzosa la dependencia económica. De este sentimiento masculino, fui testigo no en la sede de Tequila sino en la de Espinal, en la región del Totonacapan, al presenciar un serio conflicto entre un estudiante y su maestro. Éste ofrecía al estudiante cubrir sus gastos para que acudiera a un viaje de estudios a la Universidad de Chapingo, pero el estudiante se sintió ofendido y presionado por tal hecho, pues explicaba que sólo él era responsable de sus gastos, y ni de su padre recibiría dinero. Consideró el ofrecimiento como una falta de respeto del maestro. Éste, por su parte, explicaba que el joven era muy buen estudiante, sus dificultades económicas limitaban su desempeño, el viaje sería una experiencia significativa para su formación, deseaba apoyarlo con sinceridad y que lo considerara como un préstamo. El estudiante insistió en que no se lo podría pagar y, por tanto, no iría y reiteró su derecho a tomar sus propias decisiones. A partir de este acontecimiento, consulté a varios profesores de la UVI y confirmaron que, en efecto, los varones no son estables en su permanencia universitaria, ya que una enfermedad o un problema en casa los obliga a responsabilizarse de su familia, causa por la que abandonan los estudios.

En cuanto a lo que manifestaron los jóvenes sobre la participación en las comunidades, se percibe una tajante división entre géneros respecto a los roles que cada uno desempeña en la comunidad. Ellas mencionan que su participación es mayor en el coro de la iglesia, como candidatas a reinas en las ferias, catequistas o para impartir pláticas de salud a las mujeres. Ellos participan más en faenas o tequios, en construcción de caminos, tareas de pavimentación, arreglo de panteones, pintar la iglesia o la escuela, etcétera. Los ámbitos que ambos géneros comparten, además de la escuela, son los torneos de fútbol, en los que interviene una minoría de estudiantes mujeres. También en las fiestas patronales comparten espacios de ocio como los bailes y comparten la experiencia de ser instructores comunitarios. Todos éstos ámbitos juveniles rurales se mantienen generalmente hasta antes de casarse.

Durante su estancia en la universidad, los roles de género pueden mantenerse o transformarse, pero además se abren nuevos espacios (locales y extra-locales, tradicionales o no, que pueden ser más o menos estructurados) para estar, ser y relacionarse como un joven o una joven universitaria. Ello sucede tanto en las pequeñas pensiones, los sitios de comida y de internet, los cuartos que alquilan los estudiantes, como aquellos que la actividad universitaria genera; y todos constituyen escenarios en los que la exposición ante la heterogeneidad de actores y contextos posibilitan marcos de sentido para estos jóvenes rurales.

La UVI ha generado una serie de convenios y acuerdos con actores locales y redes regionales, que se convierten así en contrapartes del proceso extra-escolar de enseñanza-aprendizaje. Mediante estas estancias y prácticas de campo, los alumnos comparan, contrastan y traducen entre diversos tipos de saberes –saberes formales e informales, académicos y comunitarios, profesionales y vivenciales, generados en contextos tanto urbanos como rurales y articulados por actores tanto mestizos como indígenas. Es este continuo intercambio de conocimientos y metodologías académicas *vs* comunitarias el que está generando nuevos sujetos híbridos no sólo en cuanto a sus saberes, sino asimismo a sus “haceres” cotidianos (Dietz y Mateos, 2010, p. 118).

En cuanto a la pertenencia comunitaria, es muy notable la diferencia entre los aspirantes de las comunidades de la Sierra y los que provienen de ciudades. Los primeros refieren diversas formas de participación e involucramiento en procesos sociales, políticos y culturales en su comunidad, mientras que para los de la ciudad su ámbito de participación es primordialmente la escuela y dicen desconocer, en general, procesos relevantes de su ciudad o su barrio; tampoco mencionan otros grupos de pertenencia además de los que forman con sus pares de la escuela. En este sentido, tanto unos como otros experimentarán en la UVI un modelo pedagógico intercultural con herramientas de distinta naturaleza pero con la

potencialidad para crear un perfil flexible con posibilidades para desempeñarse tanto en el ámbito comunitario como en otros.

Las primeras generaciones de jóvenes que estudian en la UVI se van convirtiendo paulatinamente –y gracias a sus prácticas y proyectos implementados *in situ* desde el inicio de sus estudios– en protagonistas y creadores de sus propias prácticas profesionales futuras (Dietz y Mateos, 2010, p. 127).

De esta manera el arraigo a la comunidad de origen, el trabajo colectivo con sus paisanos, los proyectos agrícolas, la participación de las prácticas culturales de la sierra, etc. ya no representan “el sufrimiento” al que se refería Isacc, sino posibilidades profesionales y de vida.

Yo ideas tengo bastantes para trabajar, ... a lo mejor se me ocurre, eh... por ejemplo, cómo se llama... lo de las truchas, emprender ese proyecto porque he visto cómo se venden, pero no se tiene esa difusión para venderlo más allá, para buscar el mercado, quizá un mejor precio o cosas así similares, pero eso es uno que se me viene a la mente y eso sí dejaría un buen recurso, igual tanto para mí como para la comunidad también sería muy bueno, otro se me ocurre, el cultivar el plátano, yo tengo una muestra tengo como diez matas, lo que sí se da, lo que pasa es que no hay nadie que lo siembre. Se me ocurre también la de sembrar ese y buscarle mercado. Entonces donde yo me veo es dirigir un grupo, capacitarlos, darles conocimiento, cómo se podría manejar e ir canalizándolos, porque igual, yo no puedo decidir en un grupo y vamos a hacer esto no, porque igual ellos tienen igual como yo, igual como todos ideas y cosas para emprender algo, pero si no tenemos esa información adecuada, esos conocimiento es cuando se producen los fracasos en un grupo, es cuando ya empiezan los conflictos (UVI/Kique/DRS2/23).

Sin embargo, entre los estudiantes, se abre o se mantiene el imaginario de la migración, pero no como única opción de supervivencia, sino como proyecto profesional, con herramientas académicas y como posibilidad de cumplir los propios sueños.

Quiero terminar inglés y hablar otros idiomas francés, italiano y coreano... y bueno y mi sueño es Francia, porque dicen que ahí los Euros valen más que un dólar, entonces quiero aprender bien náhuatl e inglés, va todo relacionado con mi sueño, lo del turismo y todo eso e irme a Francia a trabajar, si se puede... me gustaría ir a Francia (UVI/Xanath/GA11/18).

Estas últimas citas corresponden a estudiantes que tienen entre un año y seis meses en la universidad; seguramente ocurrirán cambios de perspectivas durante su estancia, pero la intención del estudio es mostrar los diversos imaginarios que el acceso a la universidad y la especificidad del modelo UVI genera en estos jóvenes. En la creación de imaginarios está la potencialidad de re-hacerse, de visualizar rutas que las realicen o no, forman parte de quien están siendo y de quien quieren ser.

LOS HIJOS DE PROFESORES INDÍGENAS

Entre los aspirantes y estudiantes de la UVI se encuentran varios hijos de profesores indígenas cuyas características es interesante distinguir en términos de la ubicación de sus familias en el espacio socioeconómico de las comunidades, así como por su experiencia con las políticas educativas indigenistas. Entre estos estudiantes se encuentran muchos que no hablan una lengua indígena aunque sus padres son profesores bilingües pues, comentan, a ellos no se les enseñaron ni los enviaron a una escuela bilingüe. Algunos jóvenes de estas familias aprendieron la lengua indígena con sus abuelos y en sus propias comunidades. Respecto a sus aspiraciones universitarias, tenían como primera opción la de estudiar en la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) o en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), para heredar la plaza de sus progenitores. En charlas comentaron que la decisión de qué hermano debía heredarla llevó a acuerdos familiares; en algunos casos, el ingreso a la UVI se debió

a que el hermano o hermana mayor había heredado la plaza o ya estaba estudiando para ello.

Mis padres sí estudiaron, mi padre falleció, sólo me queda mi mamá. Mi mamá ahorita terminó el diplomado, es maestra en educación indígena, ella estudió en la UPV (UVI/Úrsula/DRS1/19).

Soy digamos que el tercer hijo de cuatro. Al entrar a estudiar, no entré a preescolar, no, como mi mamá es maestra de educación primaria bilingüe, desde muy chiquito me enseñaba, me enseñaba, me enseñaba y ya entré a primaria. Tengo una hermana que ya es maestra en Tehuipango, maestra de educación bilingüe. Una hermana más chica que yo, que es licenciada en Educación Preescolar, la que se va a titular apenas este semestre, está en la UPN, y la otra en la UPV, y un hermano que va a la primaria (UVI /Enrique/GAI2/22).

En otros casos, ingresaron a la UVI, pero sus padres no estaban de acuerdo con que lo hicieran, ya que ellos querían heredarles su plaza, por la estabilidad económica que proporciona en el proceso de movilidad social de estas familias. También se infiere, y ha de destacarse, que en general, la identidad docente sigue siendo valorada positivamente en las zonas rurales, por lo que ser maestro constituye un capital social, cultural y económico significativo, que en ocasiones puede limitar las aspiraciones profesionales de algunos jóvenes que van más allá de un trabajo fijo y una identidad profesional reconocida.

Por lo menos dos estudiantes que conocí, pertenecientes a la primera generación de la UVI, estudiaban las dos carreras –la de licenciatura en educación de la UPV o de la UPN y la de la UVI–, pero ambas se vieron presionadas y abandonaron la UVI para cumplir con los trabajos de la UPN, o se dieron de baja cuando ya tuvieron que ingresar al servicio como profesores.

No, es que mi mamá es viuda, pero volvió su [nuevo] esposo... ya tiene años viviendo con nosotros y él es maestro y dice que me va a dejar su

plaza, por eso yo voy a entrar a la UPN. Entonces yo digo que me voy a ir y abro mi mente, pero por lo mismo de que él está ahí, creo que nada más le faltan tres o cuatro años y si yo entro, pues quizá yo ya no voy a poder seguir aquí en la escuela (UVI /Fany/GAI2/19).

Con frecuencia, la familia, las condiciones materiales y la necesidad económica ejercen presión sobre los jóvenes hasta el punto de ser determinantes en sus decisiones, doblegando su voluntad de mantenerse en el camino que se habían trazado, y dejando de lado su vocación y lo que realmente querían hacer en sus vidas. Es el caso de Úrsula, quien estaba convencida de permanecer en la UVI porque su vocación no era la de ser maestra, y porque sus intereses y aspiraciones correspondían a los estudios que realizaba en este plantel, ya que quería llevar a cabo un proyecto de una maquiladora con mujeres de Tehuipango.

Mi tía tuvo incapacidad y me dijo que la cubriera en un ciclo en un jardín de niños y, ah bueno, de eso a que no esté haciendo nada, pues mejor voy con los niños, y ya... Ayyyy no, esto no es para mí, mi mamá me dice: yo te voy a dejar mi plaza y eso... y yo no, no mami, no quiero yo de maestra no, eso no es para mí, es que tú no sabes que los trabajos, que no se qué, ay mami en tus tiempos, está bien que en tus tiempos había mucha posibilidad y que ahorita no, pero de todos modos... pues si yo peleo por algo, pues lo voy a sacar, cuando tú no estés qué voy a hacer... Porque le había contado que tenía un proyecto, bueno tengo un proyecto, y bueno la UVI creo que es más factible de que encuentre trabajo a que [de] otras universidades. La UVI porque son proyectos, porque tienen que desarrollarse en comunidades y creo que ahorita es lo que se requiere en cualquier localidad, para desarrollar trabajo, que tengan una buena economía, desenvolverse más en cuestiones económicas, laborales y pues ya (UVI/Úrsula/DRS1/19).

Úrsula también abandonó la UVI antes del tercer semestre para ingresar a la UPN. Sin embargo, también se da el caso contrario, en el

que la presión económica o familiar no desvíe a los jóvenes de su camino. Alicia, por ejemplo, es una estudiante de Zongolica con la que tuve contacto durante toda la carrera, y siendo hija de maestros y cuyo difunto padre heredó la plaza a su hermano, estuvo sometida a mucha presión por parte de su mamá para que abandonara la UVI e ingresara a la UPN. Hubo momentos en que su madre le decía que deseaba jubilarse pronto, por lo que era urgente que iniciara los estudios de licenciatura en educación, sin embargo, la estudiante finalmente logró terminar la carrera en la UVI.

Somos tres, mi hermano está trabajando de maestro (UPN), se le quedó la plaza de mi papá y mi hermana está estudiando en Río Blanco la carrera de odontología también en la UVI (UVI/Alicia/GAI2/19).

La plusvalía que representa para una familia rural, el salario fijo de una plaza y el reconocimiento social de una profesión tradicional como la docente, requiere de una estrategia familiar que permita mantener tal prerrogativa de forma transgeneracional. En tal situación, la anuencia o connivencia de las autoridades hacia las prácticas de los sindicatos que propician la herencia de plazas a los hijos de los profesores, ha favorecido el desarrollo de una pequeña burguesía rural asociada al magisterio. Tal fenómeno no es exclusivo de los ámbitos rurales. En los centros urbanos se repite la situación de hijos de profesores que no pudieron o no quisieron ingresar a la universidad, o que tienen una profesión pero que no encuentran empleo, y terminan estudiando en universidades pedagógicas para heredar o comprar una plaza de profesor que les permita tener un salario fijo y un nivel económico y social como el de sus antecesores.

Los jóvenes rurales que pertenecen a este grupo logran, en algunos casos, articular las expectativas de sus padres con su convicción y experiencias en la UVI, otros abandonan la universidad para integrarse simultáneamente a la UPN y al gremio magisterial, lo que genera otro tipo de joven rural que a la vez es profesor y

estudiante de fin de semana. Así, las distintas rutas que han llevado, por un lado, los movimientos etnopolíticos en el país; y por otro, las políticas indigenistas y neoindigenistas, interpelan a diversos posicionamientos de los actores sociales en estas regiones, como ha sido el gran descreimiento, desmovilización y simulación de los principales ejecutores de la educación básica “intercultural y bilingüe”. Mientras que en el caso de los futuros profesionales interculturales, aunque con la permanente incompletud de un hipertexto, he pretendido dar cuenta, aquí por lo menos, de las conexiones y distancias potenciales entre los marcos de sentido de estos nuevos actores sociales.

REFLEXIONES FINALES

Si bien con estos avances de la investigación no es posible dar cuenta aún de los cambios, resistencias o persistencias que incorporan las identidades étnicas de los estudiantes en la universidad intercultural, es evidente que, al identificarse como indígenas, así como cuando niegan esta identidad, estos actos están relacionados con las políticas educativas que se han implementado en el país durante el último siglo. Por un lado, la negación de su identidad indígena responde al temor a ser estigmatizado, infundido probablemente por las prácticas relacionadas con las políticas educativas homogeneizadoras, autoritarias y castellanizadoras, que se llevaron a cabo en las regiones rurales e indígenas de nuestro país. En contraste, la afirmación de su identidad indígena puede entenderse conveniente en el contexto de la educación intercultural –en este caso superior– en México y en Latinoamérica, ya que, en el imaginario social instituido, la educación intercultural tiene “exclusivamente” rostro indígena y valora las lenguas originarias, por lo que se ha considerado como una educación para minorías étnicas. En este sentido, la universidad intercultural se configura como un espacio en el que las demandas de los movimientos indígenas de finales del siglo XX

han encontrado, sino una respuesta plena, por lo menos un acicate que permite a los integrantes de tales movimientos reposicionarse como actores colectivos.

Es significativo, entonces, que el proceso de identificación étnica que estos estudiantes desarrollan se manifiesta –a diferencia de lo ocurrido en otros momentos históricos– más flexible y abierto, en el sentido de poder incorporar elementos de la cultura global, universitaria, juvenil, rural, tradicional, comunitaria, etc. Sin embargo, no es claro que este hecho evite la discriminación y exclusión que, transfigurándose, aún ocurre. De este modo, el ingreso a la universidad puede representar, sin tener un sentido contradictorio sino más bien complementario, la estrategia para dejar de ser indígena y tener las oportunidades de los que no lo son, o la estrategia para afirmar lo indígena, en virtud de que ello proporciona pertenencia, capacidad de liderazgo y oportunidades educativas de acuerdo con las políticas vigentes de atención a la diversidad.

En este primer acercamiento a la formación de la identidad juvenil se percibe, tanto la influencia de las formas tradicionales de adscripción identitaria (padres, lengua, comunidad, etnia, territorio), como las influencias mediáticas (música, ropa juvenil, interés por las TIC's), que se vuelven notables en fases más avanzadas de su estancia en la universidad, y la del propio enfoque pedagógico de la UVI que les permitirá trazar sus rutas profesionales. Todas estas influencias van generando nuevas formas de agregación e identificación, y organizan el mundo de sus deseos, aspiraciones y proyectos en función de las centralidades que cada una de ellas tiene en los diversos contextos y épocas de su vida. Ser joven rural universitario es un gran logro, es una forma alternativa de vivir la juventud y etnicidad en el ámbito rural; puede ser una estrategia para ubicarse en el contexto global y generar desde allí una diversidad de imaginarios de futuro.

Por otro lado, la identificación de los estudiantes que son hijos de profesores indígenas, da cuenta de la diversidad intragrupal de los jóvenes que cursan educación superior en la Sierra de Zongolica. El

nivel de estudios de sus padres, su estabilidad económica y las redes sociales que el trabajo de sus padres les ha posibilitado, generan expectativas diferentes respecto a los estudios superiores y lo que implica ser un profesionista en esos contextos. Como se pudo apreciar en las citas de las entrevistas, la inestabilidad de los estudios universitarios en estos jóvenes no se debe a la capacidad económica de sus padres, sino al descreimiento de éstos en una educación con enfoque intercultural, y al conocimiento de la situación de precariedad laboral que sufren muchos profesionistas en el país –lo cual puede no ser tan claro para el resto de los demás padres de familia–, en contraste con la seguridad que representa, para ellos y sus familias, adquirir una plaza de profesor. Lo anterior, da cuenta de la coexistencia de diversos imaginarios sobre la educación superior, pues mientras para algunos sectores la educación superior de las diversas generaciones familiares es un logro en sí mismo, como lo fue a mediados del siglo XX en el país, para otros sectores la educación no puede ser una aspiración social si no se acompaña de la seguridad de un empleo estable.

REFERENCIAS

LIBROS

- Barabas, A. y Bartolomé, M. (1990). *Etnicidad y pluralismo cultural: la dinámica étnica en Oaxaca*, México: Conaculta, Dirección General de Publicaciones.
- Bonfil, P. (2004). Lo público es ancho y ajeno. Obstáculos y desafíos para la construcción de una agenda de mujeres indígenas. En Hernández, R. Sarela, P. Sierra, M. (coords.). *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN*. México: H. Cámara de diputados, LIX legislatura, CIESAS y Porrúa.
- Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trota.
- Díaz-Polanco, H. (s/f). El EZLN y la política. En Aziz, A. y Alonso, J. (coords.). *Sociedad civil y diversidad III*. México: H. Cámara de diputados, LIX legislatura, CIESAS y Porrúa.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación antropológica*. España: Universidad de Granada-CIESAS.
- García Canclini, H. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

- Giménez, G. (2000b). Identidades étnicas: estado de la cuestión. En Reina, L. (coord.). *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*. México: CIESAS, INI, Porrúa.
- Gutiérrez, N. (2001). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: Los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. México: Conaculta, Instituto de investigaciones sociales-UNAM, Plaza y Valdés.
- Provansal, D. (2003). La domesticación del otro. Enseñanza y colonialismo. En Santamaría y González, F. *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural*. Barcelona: Virus Editorial.
- Rosaldo, R. (2000). Reimaginando las culturas nacionales. En Arce Valenzuela (comp.). *Decadencia y auge de las identidades. Cultura nacional, identidad cultural y modernización*. México: El Colegio de la Frontera Norte, Plaza y Valdés.
- Rodríguez, María T. (2003). *Ritual, identidad y procesos étnicos en la sierra de Zongolica, Veracruz*. México: CIESAS.
- Schutz, A. y Luckmann, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Argentina: Amorroutu.
- Touraine, A. (2000). *¿Podemos vivir juntos?* México: FCE.
- Warman, A. (2003). *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*. México: FCE.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Chamoux, M. (2006, diciembre). ¿Hacia el indio nuevo? De lo global a lo local y a la inversa en pueblos nahuas del norte de Puebla. *Revista Trace*, núm. 50. México: CEMCA.
- Dietz, G. y Mateos L. (2010, enero-junio). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano. *Revista Cuicuilco* (núm. 48). México: ENAH.
- Feixa, C. y González, Y. (2006). Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina. *Revista electrónica Papers*, núm. 79.
- García, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad p'urhepecha, Michoacán, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (vol. IX, núm. 20). México: COMIE.
- Pérez Ruiz, M. L. (2004). ¿Qué es lo específico de lo étnico? Un ensayo de definición. *Estudios Latinoamericanos* (núm. 24). Varsovia-Pozán: revista de la Sociedad Polaca de Estudios latinoamericanos.
- Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (vol. IX, núm. 20). México: COMIE.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Una identidad pos étnica. Revista *Nexos*, núm. 338, febrero. Recuperado el 10 de septiembre de 2012 de www.nexos.com-mx.

La construcción social de las juventudes en *Última Década*, núm. 19, noviembre, CIDPA Viña del Mar. Recuperado el 10 de enero de 2006 de <http://www.cidpa.org/txt/19art7.pdf>

La diversidad en las reformas educativas interculturales. En *Revista electrónica de Investigación Educativa*, núm. 4 (2). Recuperado el 12 de julio de 2003 de www.redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contenido-cruz.html

Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe en IESALC, en *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Recuperado el 15 de diciembre de 2007 de <http://www.unesco.org/ve/publicaciones/Boletin-InformeES.htm>.

OTRAS FUENTES

Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI. México.